

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**DÓRES RAIANE FROTA DE CARVALHO TEÓFILO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR:  
UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES NO BRASIL DE 2017 A 2022**

**CRICIÚMA, 2024**

**DÓRES RAIANE FROTA DE CARVALHO TEÓFILO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR:  
UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES NO BRASIL DE 2017 A 2022**

**Dissertação apresentada junto à Banca Examinadora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral**

**CRICIÚMA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T314p Teófilo, Dóres Raiane Frota de Carvalho.  
Práticas pedagógicas e contribuições para inclusão de alunos com transtorno de espectro autista (TEA) na escola regular : uma análise de dissertações no Brasil de 2017 a 2022 / Dóres Raiane Frota de Carvalho Teófilo. - 2024.  
99 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.  
Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Transtornos do espectro autista. 4. Crianças autistas. 5. Práticas pedagógicas. 6. Prática de ensino. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.9

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**DÓRES RAIANE FROTA DE CARVALHO TEÓFILO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR:  
UMA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES NO BRASIL DE 2017 A 2022**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação, Linguagem e Memória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 2 de agosto de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral (UNESC) – Orientador

Profa. Dra. Janine Moreira (UNESC) – membro interno

Prof. Dr. David Gomes Pontes (UINTA) – membro externo

Dores Raiane Frota de Carvalho Teófilo – Mestranda

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.” — Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Com muito carinho eu agradeço... A Deus acima de todas coisas, por permitir tantas realizações em minha vida.

A todos os que me acompanharam nesse percurso, em especial ao meu marido querido esposo, João Kildery Teófilo, que está sempre ao meu lado. Obrigado pelo seu zelo e amor.

Ao meu filho, João Miguel Teófilo, por ser minha fonte de força e esperança.

À minha família: sincera gratidão pelo amor e por acreditarem em cada passo dessa trajetória.

Ao inestimável orientador Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral, pelos tantos ensinamentos, sugestões essenciais e encorajamento, contributivos para meu desenvolvimento.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Janine Moreira, o meu reconhecimento e eterna gratidão pela lição de vida e sabedoria em um simples gesto de acolhimento.

Em especial ao meu querido amigo, professor Manoel de Castro Carneiro Neto “in memoriam”, que foi e sempre será o meu grande exemplo... Você foi meu mentor, desde a graduação foi a primeira pessoa a acreditar no meu potencial, sempre que me via falava: “Tenho muito orgulho de você, pois só recebo elogios, e isso não me surpreendem”. Eu só desejo que Deus te coloque em um bom lugar, meu amigo! Descanse em paz! Ainda tínhamos tantas coisas para viver aqui, para comemorar, eu sei que você ia ficar muito feliz em fazer parte da minha banca de Mestrado, tantas celebrações, aniversários... A vida não será a mesma sem você, meu amigo! Obrigado por tudo, eu vou seguir tentando te dar muito orgulho.

## RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiências e transtornos mentais sempre foi um grande problema em todas as sociedades humanas; no que diz respeito ao acesso à educação, a situação não é diferente. Os estudantes da educação básica (crianças e adolescentes) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são algumas das principais vítimas desse problema socioeducacional, uma vez que, por um lado, sua condição lhes impossibilita em algumas questões cognitivas, por outro, não havia, até poucos anos, nenhuma iniciativa para romper as barreiras da exclusão. Na presente pesquisa, partimos do ponto de que a inclusão de estudantes com TEA foi iniciada, por isso precisamos saber como ela tem sido efetivada, e também se as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes têm sido adequadas para lidar com todos os discentes, o que foi buscado nas dissertações produzidas sobre o assunto nos Programas de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente nos mestrados. Porém, para isso, precisamos entender, inicialmente, como a exclusão histórica dos estudantes ainda se apresenta no cotidiano das escolas brasileiras contemporâneas, por isso buscamos construir um esboço de teoria que possibilitasse o entendimento dessa questão. O passo seguinte foi selecionar dissertações, o que fizemos com a utilização da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Feito isso, tomamos os trabalhos de dissertação dos mestrados em educação e os submetemos à análise dos principais problemas e perspectivas apresentados pelas pesquisadoras responsáveis por eles. Em capítulo especial, resumimos os trabalhos que foram selecionados com base em nossa metodologia. Após isso, procedemos à construção de categorias com base no material coletado. A construção das categorias nos permitiu analisar os materiais de forma mais abrangente, levando-nos a constatações mais precisas a respeito da inclusão de discentes com TEA na educação básica nacional, como a delegação da atividade docente.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação. Inclusão Escolar. Alunos com TEA. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities and mental disorders has always been a major problem in all human societies; the situation is no different when it comes to access to education. Basic education students (children and adolescents) with Autism Spectrum Disorder (ASD) are some of the main victims of this socio-educational problem, since, on the one hand, their condition prevents them from performing certain cognitive tasks, and on the other, until a few years ago, there was no initiative to break down the barriers of exclusion. In this research, we start from the point of view that the inclusion of students with ASD has begun, so we need to know how it has been implemented, and also whether the pedagogical practices used by teachers have been adequate to deal with all students, which was sought in the dissertations produced on the subject in the Postgraduate Programs in Education, more specifically in the Master's programs. However, to do this, we first need to understand how the historical exclusion of students still exists in the daily lives of contemporary Brazilian schools. This is why we sought to construct a theoretical outline that would enable us to understand this issue. The next step was to select dissertations, which we did using the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). After this, we took the dissertations from the master's programs in education and subjected them to analysis of the main problems and perspectives presented by the researchers responsible for them. In a special chapter, we summarize the works that were selected based on our methodology. After this, we proceeded to construct categories based on the material collected. The construction of the categories allowed us to analyze the materials in a more comprehensive manner, leading us to more precise findings regarding the inclusion of students with ASD in national basic education, such as the delegation of teaching activities.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD). Education. School Inclusion. Students with ASD. Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	30
Figura 2 – Trabalhos do ano de 2017 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	31
Figura 3 – Trabalhos do ano de 2018 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	32
Figura 4 – Trabalhos do ano de 2019 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	33
Figura 5 – Trabalhos do ano de 2020 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	34
Figura 6 – Trabalhos do ano de 2021 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	34
Figura 7 – Trabalhos do ano de 2022 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” .....	35
Figura 8 – trabalhos do ano de 2017 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	35
Figura 9 – Trabalhos do ano de 2018 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	36
Figura 10 – Tópico 2 – trabalhos do ano de 2019 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	36
Figura 11 – Trabalhos do ano de 2020 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	37
Figura 12 – Trabalhos do ano de 2021 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	37
Figura 13 – Trabalhos do ano de 2022 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista” .....	38
Figura 14 – Trabalhos do ano de 2017 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" .....	39
Figura 15 – Trabalhos do ano de 2018 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" .....	39
Figura 16 – Trabalhos do ano de 2019 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" .....	39
Figura 17 – Trabalhos do ano de 2020 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" .....	..40

Figura 18 – Trabalhos do ano de /2021 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" ..... 40

Figura 19 – Trabalhos do ano de 2022 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista" ..... 40

## LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
LBP	Lei Berenice Piana
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	19
1.2 A LEI BERENICE PIANA (LEI N. 12.764/2012).....	21
1.3 ASPECTOS SOCIAIS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	23
1.4 INCLUSÃO SOCIAL E AUTONOMIA.....	28
1.5 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A FAMÍLIA.....	33
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	36
2.2 ETAPAS METODOLÓGICAS.....	37
2.2.1 Construção de variáveis, tópicos e critérios.....	37
2.2.2 Seleção das dissertações.....	38
2.2.2.1 Primeira Etapa.....	38
2.2.2.2 Segunda etapa.....	51
2.2.2.3 Terceira etapa.....	52
2.2.3 Tratamento dos dados.....	52
<b>3 ANÁLISE MATERIAL DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS.....</b>	<b>55</b>
3.1 Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019).....	55
3.1.1 Concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA.....	55
3.1.2 Práticas docentes em questão: o (des)conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA.....	58
3.1.3 Os professores da sala regular, auxiliares e da SRM: a configuração do dia a dia na alfabetização de crianças com TEA.....	61
3.2 Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019).....	63
3.2.1 Recortes do cotidiano escolar dos alunos com TEA no ensino fundamental.....	63
3.2.2 Dimensões da inclusão do aluno com TEA a partir da perspectiva das profissionais.....	67
3.3 A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação	

infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB, de Isabelle Sercundes Santos (2020).....	69
3.3.1 Dados relativos às professoras.....	69
3.3.1 Dados relativos às cuidadoras.....	71
<b>4 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS.....</b>	<b>74</b>
4.1 O AMBIENTE ESCOLAR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	74
4.1.1 Sistema educacional e ambiente escolar.....	75
4.1.2 O material de trabalho e a construção das categorias.....	76
4.1.3 Caracterização do ambiente escolar como categoria.....	78
4.2 OS AGENTES SOCIAIS.....	78
4.2.1 As professoras.....	81
4.2.2 Auxiliares de inclusão.....	83
4.2.3 Os estudantes com TEA.....	84
4.3 CONCEPÇÕES COMPARTILHADAS PELOS AGENTES SOCIAIS (PROFESSORAS E AUXILIARES).....	85
4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS AGENTES (CATEGORIA RELACIONAL).....	89
4.4.1 Práticas cotidianas no ambiente escolar.....	91
4.4.2 Delegação da atividade docente.....	<b>92</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, apresentarei minha escolha e os motivos que influenciaram diretamente o meu interesse em relação a esta pesquisa. O meu desejo de pesquisar a respeito do tema surgiu, primeiramente, quando coloquei meu filho de dois anos de idade na escola regular de primeira infância da rede particular, na qual tive a oportunidade de acompanhar e entender, com um pouco mais de proximidade, as dificuldades enfrentadas pela escola, pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pela família.

No início do ano letivo, no momento do ato da matrícula, fomos informados sobre o quantitativo de alunos por sala, horários de refeições e metodologias utilizadas, entre outras informações importantes. A sala era composta por 12 crianças, dentre elas duas com TEA. As crianças eram acompanhadas diariamente por duas profissionais, uma professora e uma auxiliar. Vivenciei, em cada manhã, um novo desafio; por um lado, por meu filho, que ainda não tinha tido contato com várias crianças ao mesmo tempo – pois seria seu primeiro ano na escola após dois anos do início da pandemia da Covid-19 –, mas, também, por ver o que cada família enfrentava com aquele novo normal, em especial as famílias dos alunos com TEA.

A escola e todo o seu núcleo gestor recepcionavam com muito amor e carinho cada criança que ali era confiada a eles, porém era notório que, após dois anos com todas as escolas fechadas e as aulas remotas – e digamos que o mundo na modalidade remota –, aumentou ainda mais a responsabilidade da escola em relação ao desenvolvimento de todos os educandos durante a fase da primeira infância.

Observava, no olhar dos pais, um apelo por ajuda daqueles profissionais, uma busca por alternativas e práticas pedagógicas de ensino inclusivo e, até mesmo, por saber lidar com diversas situações dentro e fora da sala de aula, ou seja, maneiras de auxiliar seus filhos.

O Autismo é um transtorno caracterizado por diversos tipos de dificuldades, como, por exemplo, dificuldades de interação social, comportamento, comunicação, aprendizagem, e foi justamente isso que vivenciei durante todo o período de adaptação do meu filho, quando tive de permanecer na escola por cerca de trinta dias embora ele não esteja no espectro.

As duas crianças com TEA eram relativamente diferentes em relação às características do transtorno. Uma delas era bem mais tranquila, ao ponto de nada despertar sua atenção. A outra criança era bastante ativa, inquieta e tinha uma sensibilidade auditiva aguçada.

Com o tempo, fui encontrando cada vez mais o ensejo de me debruçar sobre o assunto, compreender mais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo a ter um conhecimento mais profundo a respeito disso, até mesmo porque poderia ser o meu filho naquela situação. Foi, então, nesse momento que soube que estava aberta a seleção de um mestrado (Minter) na instituição de ensino na qual era colaboradora. Mesmo possuindo formação acadêmica em Direito, tudo relacionado à criança despertava em mim um olhar intenso e, depois que me tornei mãe, esse desejo aumentou significativamente. A princípio, refletindo sobre o tema do meu projeto, pensei sobre a inclusão, especificamente a inclusão escolar, ao que me veio a ideia de investigar pesquisas que já tenham sido realizadas sobre a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista, bem como me aprofundar sobre o assunto.

Ao me inteirar um pouco das pesquisas disponíveis em *sites* e artigos científicos, percebi que o problema era bem maior do que parecia ser, pois havia um histórico de falta de acessibilidade para os estudantes com TEA nas escolas de educação básica, principalmente naquelas da rede pública de ensino, nas quais não há, em regra, nenhum apoio dos poderes públicos para a inserção dos estudantes, de forma que os estudantes com transtornos mentais e deficiências são imensamente prejudicados.

Entretanto, já há leis relativas à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro, como a Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, versando sobre todo um sistema de atenção às necessidades das pessoas com TEA, em especial, a inclusão delas nos sistemas de educação básica do Brasil – municipal, estadual, federal e rede privada, o que não tem sido efetivado adequadamente no país.

Sabendo desses problemas, surgiram em mim alguns questionamentos que não podia deixar de responder. Se há exclusão educacional desses estudantes e uma lei cuja finalidade é instituir mecanismos de inclusão, como essa contradição é refletida na prática dos educadores e questionado nos trabalhos acadêmicos produzidos na área

de educação? Como os pesquisadores trabalham a questão da inclusão social do estudante com TEA?

Para conseguir responder a essas questões, optei por realizar um trabalho de pesquisa que investigasse as produções mais relevantes e recentes sobre o tema, mais precisamente, uma pesquisa bibliográfica que tomasse como ponto central os trabalhos acadêmicos produzidos nos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras, para saber como os(as) pesquisadores(as) encararam essas questões que levantei um pouco antes de ingressar no programa de mestrado.

No decorrer da história, a educação teve diversos sentidos e funções, de forma que, em função deles, o alcance das instituições educacionais foi bastante ampliado em relação ao público atendido e aos fins determinados. Da Antiguidade até décadas recentes, apenas pessoas de grupos sociais privilegiados tinham o direito de acesso à educação formal, o que afastava àqueles de grupos marginalizados socialmente esse direito fosse propositalmente negado. Na Antiguidade e na Idade Média (Aranha, 1996), a educação era disponibilizada apenas a algumas pessoas que tinham acesso a recursos financeiros, o que resultava em uma massa social iletrada e acrítica, sem condições de entender como era afetada pela falta de acesso à educação.

Com a evolução do Estado Democrático de Direito, os direitos fundamentais foram instituídos como inerentes a todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, raciais, de gênero e de condição psicomotora. No entanto, introduzir direitos no ordenamento jurídico não faz com que todos possam automaticamente fazer uso deles.

Em uma primeira observação, há, na vida em sociedade, características pessoais e familiares que tornam os estudantes mais “aptos” ao processo educacional, bem como outras que têm o efeito contrário, pelo fato de que tornam a integração à sala de aula e aos locais de lazer algo mais dificultosa, por isso alguns estudantes se sentem excluídos da vida social no ambiente escolar já nas primeiras fases de suas vidas.

Entretanto, com o desenvolvimento das pesquisas educacionais e da legislação brasileira, tornou-se compreensível que os fatores que prejudicam a vida escolar e social dos estudantes não são apenas de caráter pessoal ou familiar, mas sim de uma ordem maior, pelo fato de revelarem a maneira como o sistema social está organizado, de forma que não se trata apenas de uma inadequação dos educandos que são

diferentes dos demais, mas sim de um projeto de exclusão.

Vários estudantes são excluídos dos processos educacionais. São variadas as formas que o sistema educacional tem de realizar esse feito. Esse processo excludente ora se estabelece em relação às diferenças socioeconômicas, eliminando as chances de ascensão social dos estudantes menos favorecidos, ora se baseia em critérios mais sutis, como a exclusão de estudantes com deficiências e transtornos mentais (Cury, 2008).

Entre os estudantes que não têm acesso pleno aos sistemas de ensino, podemos destacar aqueles estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tomando-os como ponto central, surge o seguinte questionamento: de que forma os(as) pesquisadores(as) da educação abordam a inclusão escolar para beneficiar e atender à legislação da educação inclusiva, de forma mais prática e efetiva, dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista? No entanto, antes de buscar uma resposta para o problema, é necessário entender as relações sociopedagógicas que estruturam a falta de inclusão de estudantes com TEA, reconhecendo que, tal qual outros estudantes, eles são prejudicados pelo sistema educacional, por isso precisamos entender como funcionam os mecanismos de exclusão social.

Ao tratar da inclusão, faz-se necessário defini-la, para que seja possível elaborá-la conceitualmente em comparação com as situações de exclusão, por isso destacamos a posição de Emellyne Lemos, segundo a qual: “[...] entende-se inclusão escolar como uma prática que envolve atenção personalizada e respeito às características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento integral” (2016, p. 352 *apud* Weizenmann, 2020).

Em observância a essa definição, a legislação brasileira dispõe sobre a inclusão de pessoas com deficiência e transtornos mentais – Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) e Lei Berenice Piana –, como atuação dos setores públicos, participação da família e adequação da infraestrutura, porém a experiência prática aponta uma realidade totalmente contrária aos dispositivos, pois, mesmo havendo imposição jurídica, as unidades escolares continuam perpetuando o afastamento dos estudantes que mais precisam do ensino formal para que consigam se desenvolver intelectualmente e socialmente (Sanches, 2011).

Embora direitos sociais como a educação constem na Constituição Federal e

em demais documentos jurídicos – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, a inclusão de estudantes com limitações não foi efetivada, visto que não foram criados meios efetivos de garantir o exercício pleno de seus direitos fundamentais. Como consequência disso, ainda há dificuldades na inclusão de crianças e adolescentes com transtornos mentais, como é o caso dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais foram e continuam a ser afastados do processo educacional.

Após entender como funcionam os mecanismos de exclusão social, buscaremos o cumprimento dos objetivos do presente trabalho, os quais serão alcançados através de uma análise bibliográfica de dissertações produzidas no Brasil a respeito do tema em um período delimitado. Para atingir essa finalidade, é preciso construir uma metodologia que torne possível encontrar trabalhos que melhor se adéquem ao escopo do trabalho. A metodologia utilizada será qualitativa e de revisão bibliográfica.

Para entender como o problema da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é tratado nas produções acadêmicas na área de pós-graduação, mais precisamente nos programas de mestrado, o problema central foi formulado da seguinte maneira: “como as práticas pedagógicas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista são evidenciadas nas dissertações produzidas nos últimos anos (2017-2022)?”

Dessa maneira, fica estabelecido como objetivo geral: analisar como os pesquisadores problematizam, corroboram e divergem quanto à inclusão de alunos com TEA na escola regular.

Tendo conhecimento de que há uma quantidade significativa de trabalhos desenvolvidos a respeito da temática escolhida, temos como meta principal a realização de uma análise de dissertações que tratam da inclusão dos estudantes com TEA, no intuito de compreender como os(as) pesquisadores(as) problematizam esse tema, de modo a entender e explicar, mesmo que em linhas gerais, os aparatos críticos construídos para lidar com a problemática.

Para alcançar o objetivo geral, três objetivos específicos serão perseguidos, os quais, no nosso entendimento, consistem em facetas do objetivo geral, sendo capazes de concretizá-lo em aspectos mais particulares, de forma a permitir a compreensão dos

aspectos essenciais do que optamos por tratar no presente trabalho. Os objetivos específicos são os seguintes:

1) Identificar formas metodológicas e meios utilizados por professores para uma melhor forma de aprendizagem de alunos com TEA na escola regular. As dissertações a serem selecionadas consistem em pesquisas empíricas, ou seja, trabalhos nos quais foi utilizada técnica de coleta de dados *in loco*, tendo os(as) pesquisadores(as) experienciado de várias formas as situações concretas da prática educativa em relação aos estudantes com TEA. Nos trabalhos escritos, esperamos poder identificar as metodologias utilizadas pelos professores, bem como demais meios por eles utilizados como forma de melhorar a aprendizagem dos referidos estudantes, mais especificamente no ensino regular.

2) Descrever, mediante a análise dos pesquisadores, quais as maiores dificuldades abordadas em sala de aula para que a inclusão ocorra de fato. Como segundo objetivo específico, buscaremos apresentar os principais fatores que dificultam a inclusão dos estudantes com TEA, principalmente no ambiente da sala de aula, tendo o fito de tematizar os problemas que dificultam a inclusão escolar.

3) Compreender como a família é apresentada nos trabalhos, além de destacar sua função como agente facilitador da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Como objeto de pesquisa, tomamos três dissertações de mestrado: 1) *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019); 2) *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019); e 3) *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020). Esses trabalhos foram selecionados com base na metodologia de busca e submissão a critérios de inclusão e exclusão, a qual foi mais adequadamente apresentada no Capítulo 2.

A presente pesquisa, portanto, consiste em uma análise desses textos, de modo a permitir a compreensão dos problemas e alcançar os objetivos propostos, o que foi tratado nos capítulos posteriores.

Para podermos compreender como acontece a exclusão de estudantes com

TEA do ambiente educacional, é preciso, inicialmente, entendermos como funciona o sistema educacional em linhas gerais, o que será feito no Capítulo 1, a partir da compreensão dos condicionamentos sociais e pedagógicos que delimitam a atuação dos agentes sociais nas instituições escolares, tanto na relação entre educadores e educandos quanto na maneira que condições como transtornos mentais são utilizados como motivos negativos à inclusão dos estudantes com TEA na educação básica.

No Capítulo 2 foram apresentados os detalhamentos da metodologia utilizada nesta pesquisa, os critérios de seleção e de busca de trabalhos publicados. No Capítulo 3 foram apresentadas pesquisas realizadas no campo do ensino voltado à inclusão estudantes com TEA e suas contribuições para o entendimento do tema. No Capítulo 4, apresentamos a análise dos trabalhos selecionados, bem como apresentamos a construção de categorias de análise com base no material de pesquisa.

# 1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO OBJETO DE PESQUISA

No presente capítulo, apresentaremos a temática da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Desse modo, apresentaremos o TEA em linhas gerais, como características e complexidades. Introduziremos, ainda, aspectos da legislação nacional. Em seguida, destacaremos a problemática social da exclusão desses estudantes do sistema educacional.

## 1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Distúrbios de neurodesenvolvimento são problemas neurológicos capazes de prejudicar a capacidade humana de adquirir habilidades e competências acerca de determinados conjuntos de conhecimento (Marinho, 2009). Esses distúrbios podem impactar áreas como atenção, memória, linguagem e interação social, bem como se apresentam em diferentes níveis, em que há necessidade de atenção especializada (Silva, 2017). A classificação médica aponta como principais distúrbios de aprendizagem a Dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (De Olivier, 2018).

No ano de 2023, o Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC) dos Estados Unidos atualizou as estatísticas de prevalência do Transtorno do Espectro Autista. Segundo essa agência, a cada 36 crianças, uma tem TEA. De acordo com os pesquisadores responsáveis, a prevalência do TEA aumentou em 22% em relação ao estudo anterior (bienal). O estudo constata o crescimento da prevalência desse transtorno na população norte-americana. No Brasil, entretanto, não há estatísticas oficiais acerca do tema, o que revela a pouca importância dada ao assunto no País.

Em relação ao autismo, de acordo com Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos (2022), a sua entrada na literatura científica foi feita em 1911, por Eugen Bleuler na Suíça. Em 1943, nos Estados Unidos, Leo Kanner escreveu o seguinte: “[...] a criança com autismo vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia” (*apud* Santos, 2022). Foi a partir desses esboços que foi iniciado o estudo do Transtorno do Espectro

Autista.

Em 1944, Hans Asperger, a partir de estudos realizados na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, especificamente com crianças, publicou estudos que elas apresentavam: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem” (Santos, 2022).

Nas décadas seguintes, houve muitos trabalhos acerca desse transtorno. Outras características foram observadas em crianças. Inicialmente, o autismo foi classificado no DSM-III e no DSM-IV como um transtorno global de desenvolvimento; posteriormente, essa classificação foi modificada quando foi apresentada a classificação de Transtornos do Espectro Autista, no DSM-5 (Santos, 2022). Esta última edição classifica esse transtorno como algo que afeta os comportamentos de maneiras diferentes, de modo que os sintomas podem variar de leve a grave.

O TEA é um transtorno de bastante complexidade, visto que impacta principalmente as áreas de comportamento, linguagem e interação social, de forma a provocar sintomas de ordem motora, sensorial, cognitiva e afetiva, os quais afetam a sociabilidade e o desenvolvimento escolar dos educandos da educação básica (Santos, 2022).

Os impactos do TEA podem apresentar diferentes configurações em diferentes indivíduos, de forma que os problemas comportamentais não necessariamente estão ligados aos problemas de linguagem e interação social. Além disso, há diversas possibilidades em relação a essas complicações. No caso dos problemas de interação social, pode-se notar diferentes configurações, desde o isolamento social a comportamentos considerados impróprios ao convívio social (Santos, 2022).

Em relação à linguagem e à interação social, as formas pelas quais as pessoas com TEA se comunicam e interagem socialmente são normalmente mal interpretadas ou ignoradas pelas outras pessoas, geralmente por conta do preconceito em relação às idiossincrasias relativas aos transtornos mentais – em alguns casos, por falta de compreensão –, o que dificulta o convívio deles em sociedade (Santos, 2022; Camargo, 2009).

São perceptíveis, também, problemas relacionados aos movimentos repetitivos (questão motora) e aversão ao contato físico, o que compromete os relacionamentos

interpessoais. Além disso, pessoas com TEA podem apresentar dificuldades de aprendizagem severas, as quais podem estar ou não relacionadas à linguagem (Santos, 2023; Camargo, 2009).

## 1.2 A LEI BERENICE PIANA (LEI N. 12.764/2012)

A Lei Berenice Piana (LBP), oficialmente conhecida como Lei n. 12.764/2012, é uma legislação brasileira que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi promulgada em 27 de dezembro de 2012, com o objetivo de garantir os direitos e a inclusão social das pessoas com TEA em diferentes áreas da sociedade. Ela recebeu esse nome em homenagem a Berenice Piana, uma mãe que lutou por direitos e visibilidade das pessoas com autismo no Brasil (Sasaki, 2007). Essa legislação representa um marco importante na defesa dos direitos das pessoas com autismo e contribui para a conscientização e a promoção da inclusão dessas pessoas na sociedade brasileira.

A LBP estabelece diretrizes para a atenção integral às pessoas com TEA, incluindo o acesso a serviços de saúde, educação, assistência social e outros direitos fundamentais. Além disso, a legislação reconhece o direito ao diagnóstico, a intervenções multiprofissionais, bem como incentiva a inclusão dessas pessoas em todos os setores da sociedade. A Lei é uma grande conquista no campo da inclusão e dos direitos das pessoas com autismo no Brasil, contribuindo para a conscientização sobre o tema e buscando assegurar uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Além das áreas mencionadas, deve-se dar atenção à inclusão das crianças e adolescentes com TEA na educação.

Juridicamente, a Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/12) constitui uma evolução da legislação brasileira, pois ela determina que pessoas com Transtorno do Espectro Autista gozem dos mesmos direitos que aqueles que não têm transtornos mentais. O artigo primeiro dispõe que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (art. 1 da Lei n. 12.764/12), o que as insere no ordenamento jurídico sob a tutela do Estatuto da Pessoa com Deficiência, proporcionando maior proteção legal às pessoas com TEA. Desse modo, elas passam a ter direitos como todos os cidadãos brasileiros, como acesso à educação, à moradia,

ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, etc.

Em relação aos direitos das estudantes com TEA, podemos destacar o direito à educação e ao ensino profissionalizante (art. 3, IV). A Lei visa a protegê-los a partir da imposição de punições àqueles que impedirem recusarem a matrícula de estudantes. Além disso, a instituição desse direito impõe aos sistemas de ensino o dever de ofertar atendimento de apoio especializado, para suprir quaisquer necessidades que possam dificultar o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional.

Por conta desses efeitos legais, todas instituições educacionais devem adaptar-se para incluir todos os estudantes no processo educacional a partir de diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como intersetorialidade na gestão de políticas públicas (art. 2, I), participação da comunidade (CF, art. 2, II) e “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (CF, art. 2, VII).

Ademais, a formação continuada é outro elemento necessário para o gozo dos direitos dos estudantes com TEA, de forma que seja possível valorizar o desenvolvimento dos alunos, introduzir a família no processo educacional, bem como ajudar no desenvolvimento da interação social (Sant’Ana, 2015).

É necessário que os educadores compreendam o Transtorno do Espectro Autista para que saibam como lidar com seus comportamentos e idiosincrasias, para efetivar o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo no ambiente escolar de todos os estudantes. Sem esses conhecimentos, não será possível propiciar a inclusão escolar, de forma que as garantias da Lei Berenice Piana não serão efetivadas, constituindo uma violação aos direitos fundamentais dos estudantes com TEA.

Além disso, os pais e responsáveis devem ser igualmente capacitados para poderem lidar adequadamente com seus filhos ou dependentes. Isso deve tornar possível que, ao conhecer os direitos de seus filhos, possam, junto ao corpo docente, lutar pelo respeito à dignidade da pessoa humana das crianças e adolescentes com TEA.

Entretanto, a experiência prática cotidiana das instituições escolares não está em conformidade com as disposições legais, uma vez que os direitos e as diretrizes, instituídos pela Lei n. 12.764/2012, não são devidamente efetivados, o que constitui

uma prática evidentemente ilegal, que não é combatida efetivamente pelas administrações públicas, municipais, estaduais, distrital e federal, em razão de questões sociais e históricas.

### 1.3 ASPECTOS SOCIAIS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O processo educacional brasileiro é permeado por um leque de vicissitudes, o que torna a tarefa de entendê-lo bastante complexa, visto que é necessário considerar aspectos relacionados às diversas determinações que impactam significativamente o desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes.

Nas últimas décadas, dentre muitas, uma questão-chave crucial foi apontada: a inclusão. Muitas pesquisas educacionais têm trabalhado questões relacionadas à desigualdade social, bem como à inclusão educacional de estudantes de classes sociais e origens menos favorecidas (Melo, 2021). Desta forma, é perceptível a expansão dos horizontes de pesquisa e da inserção, nos programas de pesquisa, da inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que, por razões históricas, eles, assim como pessoas de outros grupos estigmatizados, foram excluídos das práticas pedagógicas brasileiras.

Com a finalidade de promover a inclusão de todos os alunos, faz-se necessário aprofundarmo-nos em autores que nos permitam entender a estruturação das práticas pedagógicas, as quais possibilitam a perpetuação de condições sociais extraclasse, fazendo da escola um espaço de manutenção das desigualdades sociais.

Vários autores se dedicaram a entender a estruturação do processo educacional. Dentre eles, pode-se destacar os estudos do sistema educacional francês realizados por Pierre Bourdieu. O estudo dos processos educacionais perpassa praticamente toda a obra de Bourdieu, de forma que é possível tomar como base diversas de suas obras. No entanto, uma delas parece bastante adequada para iniciar o presente estudo, o texto “A escola conservadora” (Bourdieu, 2014), no qual o autor apresenta alguns dos principais elementos de suas reflexões, tais como: desigualdade, sistema educacional, capital cultural e capital social.

Inicialmente, Bourdieu (2014) entende que, além de denunciar a desigualdade

social no ambiente escolar, é preciso compreender os meios utilizados para desfavorecer determinados estudantes. A desigualdade é um fato, porém é necessário entender como ela está estruturada. Entre os elementos que a estruturam, podemos destacar o *capital cultural* e o *capital social*, os quais são de influência considerável nas experiências de vida dos estudantes.

A primeira espécie de capital – o cultural – trata-se de um conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos no seio familiar, os quais posicionam positivamente a criança ou o adolescente em relação à cultura dominante, de modo que o estudante que o detém possui mais facilidade de se adequar à escola, pois sente-se à vontade com os conteúdos e com a linguagem utilizada (Bourdieu, 2014). O capital cultural tem bastante importância pelo fato de que, a partir dele, originam-se distinções entre os estudantes de diferentes classes sociais, fazendo com que os detentores de maior capital cultural tenham mais êxito na vida escolar.

Para Bourdieu (2014), o sistema educacional realiza uma seleção dos estudantes a partir dos seus níveis de capital cultural, o que faz com que os estudantes com dificuldades de aprendizado – tanto causadas por questões sociais gerais quanto de ordem biopsicossocial – sejam afastados do processo educacional enquanto aqueles que detêm capital cultural são privilegiados durante a trajetória escolar e após a conclusão dos estudos básicos.

Como parte da seleção a partir do capital cultural, a comunicação no ambiente escolar exige que os estudantes tenham domínio de um vocabulário amplo, bem como uma série de habilidades e referências que estão mais comumente presentes em pessoas de classes sociais mais elevadas. Apesar de o sistema educacional ter sido montado com base em ideais de igualdade e universalidade e partindo do pressuposto de que os estudantes são iguais, por ter assimilado a lógica capital cultural – que leva à hierarquização das classes sociais –, trata de modo diferente os estudantes, enquanto oculta a desigualdade (Cunha, 2017).

O segundo tipo de capital apresentado por Bourdieu é o capital social, que se refere à participação em grupos sociais, bem como aos privilégios adquiridos a partir disso (Melo, 2022). Todavia, a existência desses vínculos não é natural, é resultado da manutenção de relações históricas e culturais estáveis. O capital social está ligado ao capital cultural e às condições financeiras, de modo que ele envolve um elo de

reconhecimento, para que o indivíduo possa construir seu capital social, como relações de consumo de bens e serviços com base em condições econômicas e de gosto, o que unifica grupos de estudantes com posições semelhantes da pirâmide social.

Para além da inclusão de estudantes de classes sociais menos favorecidas nas últimas décadas, como supracitado, os movimentos pedagógicos evoluíram no sentido de estender a inclusão pedagógica a outros grupos excluídos, como as pessoas com deficiências e transtornos mentais (Weizenmann *et al.*, 2020), pelo fato de se tratar de um processo geral de exclusão. O pressuposto básico seguido é o de que as instituições educacionais têm o compromisso de atender à diversidade humana, o que se apresenta, na realidade, como uma forma de garantir a implementação dos direitos humanos, independentemente de condições sociais, econômicas e psicológicas (Weizenmann *et al.*, 2020).

Uma aplicação da extensão dos estudos relativos à inclusão educacional concerne à introdução do estudante com TEA nas escolas, que é uma questão complexa pelo fato de que, por um lado, há problemas relacionados aos docentes e às instituições e, por outro, há condições, inerentes à condição das crianças e adolescentes com esse transtorno, que dificultam os processos de aprendizagem e socialização no ambiente escolar.

Em meio a esses problemas, críticas são feitas às escolas pelo fato de não conseguirem inserir estudantes que estão com TEA (Weizenmann *et al.*, 2020). As principais críticas são direcionadas às instituições de ensino público, por conta do despreparo de seus profissionais para lidar com os estudantes, das infraestruturas precárias e da falta de assistência, visto que, mesmo sendo pouco preparadas, é nesse tipo de instituição que a maioria dos estudantes no espectro (TEA) ingressará na tentativa de integrar-se ao processo educacional.

Segundo Weizenmann *et al.* (2020), embora a maioria dos professores afirme que a inclusão de todos os estudantes é algo benéfico para o processo educacional, muitos profissionais acreditam que tal prática seja, atualmente, algo inviável em relação a estudantes que estão no espectro, principalmente por conta de dois motivos: falta de conhecimento dos profissionais sobre o Transtorno do Espectro Autista e aspectos inerentes ao TEA.

Nos cursos de licenciatura, não são fornecidas bases para que o futuro

profissional possa lidar adequadamente com a inclusão de crianças e adolescentes com TEA e outros transtornos mentais (Silva, 2011), como estágios curriculares ou disciplinas que façam parte da carga horária obrigatória. Por consequência, durante a carreira docente, ao ter de lidar com estudantes que precisem de atividades e metodologias dinâmicas inclusivas, por ausência, ainda, de suporte das secretarias de educação, por exemplo, formação continuada, o professor não possui ferramentas para lidar com essas situações.

Na sala de aula, espera-se que o(a) professor(a) conduza a aula de forma a que todos os estudantes consigam absorver os conteúdos previstos no currículo escolar, bem como consigam colocá-lo em prática nas avaliações e em suas vidas, porém a realidade do ambiente escolar é diferente na prática, principalmente em questões relacionadas à inclusão, o que faz com os alunos e professores sejam prejudicados.

A inclusão de crianças e adolescentes no espectro apresenta-se, ainda, como algo complexo, por condições inerentes ao próprio espectro, visto que há características desses jovens que implicam déficit pontuais em áreas que podem afetar o seu desenvolvimento no processo educacional, como dificuldades de comunicação, socialização e, por vezes, comportamentos considerados inadequados (Santos, 2023), sendo a inclusão um processo por meio do qual é garantida a devida participação de todos estudantes independentemente de suas condições individuais.

A transmissão e a recepção da linguagem podem ser comprometidas na criança que está no espectro, por exemplo, quando ela apresenta repetição exaustiva de palavras ou frases, utilização de palavras inventadas, bem como a troca de pronomes, como se referir a si mesmo em terceira pessoa (Santos, 2023). No que diz respeito ao comportamento, é possível que crianças no espectro apresentem fixação em determinadas atividades, movimentos corporais repetitivos ou padrões idiossincráticos de comportamento, o que pode levá-los a dificuldades de socialização (Santos, 2023). No entanto, a apresentação desses sinais não necessariamente anula as suas possibilidades de aprendizado, uma vez que são capazes de absorver ferramentas de comunicação do meio externo e usá-las para contextualização de si.

Embora a teoria de Bourdieu tenha sido desenvolvida a partir da perspectiva da exclusão escolar dos estudantes de classes sociais desfavorecidas, é possível aplicá-la, com adaptações, à realidade de outros jovens que também sofrem com a exclusão

escolar, porém por conta de sua condição biopsicossocial, como aqueles com TEA.

Quando a comunicação dos estudantes com TEA torna-se um problema, trata-se de algo relacionado ao capital cultural nas instituições, visto que este está relacionado aos usos da linguagem. Como o sistema educacional busca a padronização das crianças e dos adolescentes, não deixa margem ao mínimo desvio. No caso de jovens no espectro, o comum é que o uso da linguagem esteja distante do esperado pelo padrão escolar, o que faz com que o estudante não se encaixe no perfil de “aluno exemplar” (Baptista, 2002). No caso do comportamento dos estudantes, o problema volta-se ao capital social, uma vez que, em vez de construí-lo e formar grupos, a criança e o adolescente no espectro são comumente excluídos da formação de grupos, o que complementa a sua exclusão do sistema educacional brasileiro.

Neste tópico, foi possível perceber como a sociologia da educação bourdieusiana pode ser utilizada de forma subsidiária nos estudos relacionados à inclusão escolar de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, de maneira a deslocar o eixo inicial da reflexão do autor da desigualdade socioeconômica para a desigualdade social pautada na exclusão de estudantes que não se adequam às instituições escolares devido a condições mentais próprias, as quais encontram barreiras nas deficiências na formação docente e na estruturação do sistema educacional, que, como elemento da estruturação social, não se adequa aos jovens com TEA.

#### 1.4 INCLUSÃO SOCIAL E AUTONOMIA

Sabemos que, no Brasil contemporâneo, o acesso à educação se apresenta como um dos problemas sociais mais preocupantes, quando, em contextos de múltiplas desigualdades sociais, como é o caso nacional, o processo educacional deveria ser um dos poucos elementos de ascensão social. Entretanto, embora seja de imensa importância, a pouca efetividade das políticas educacionais do país permite, muitas vezes, que as desigualdades se perpetuem e originem novas formas de exclusão dos estudantes na educação básica.

A exclusão e a desigualdade social podem ter como justificativas algumas características individuais e coletivas, dessa forma são várias as maneiras pelas quais

o sistema educacional, pela não efetividade das políticas públicas, viabiliza a desigualdade nas instituições educacionais. Essas desigualdades são de múltiplas dimensões, como social, econômica, racial, de gênero, religião, origem, deficiência, etc., as quais são comumente associativas, o que faz com que os educandos sofram com mais de uma desigualdade ao mesmo tempo, algo que maximiza os processos de exclusão (Ernica, 2020).

Os aspectos socioeconômicos são diferenças que individualizam as pessoas e os grupos em meio à sociedade, de modo que, a depender dessas diferenças, eles se encaixam em uma ou outra classe social, um ou outro gênero, o mesmo processo acontece em relação à religião e à origem. Essencialmente, essas diferenças apenas demarcam características que compõem as identidades individuais e coletivas. Entretanto, em uma sociedade que tende à desigualdade, as diferenças são utilizadas como marcadores de hierarquização e escalonamento na pirâmide social (Costa, 2019).

Em uma breve análise, podemos perceber que a estruturação social baseia-se na confusão entre diferença e hierarquização. É um fato natural que os indivíduos são diferentes entre si, como, por exemplo, estatura, idade, gênero, raça, etc., no entanto, tomar essas características indicadores de superioridade (hierarquização) é uma construção cultural não amparada nas condições culturais, mas sim nos esquemas de dominação (Costa, 2019). Por essa razão, os diferentes são sempre considerados os “outros”, os quais são totalmente diferentes, isto é, aqueles que não fazem parte do processo de socialização padronizada, ou seja, eles não pensam nem se comportam de maneiras esperadas pelos que agem e pensam de acordo com a estrutura social, por isso são silenciados e excluídos das relações sociais. Como exemplo de uma das desigualdades perpetuadas no processo educativo, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são constantemente marginalizados pelo sistema educacional brasileiro, embora a legislação nacional tenha criado mecanismos para coibir isso.

No tópico anterior, foi possível entender sociologicamente a estruturação da exclusão de estudantes. Porém, isso não é suficiente para compreendê-la enquanto prática efetiva nem construir formas de resolvê-la. Por isso, é necessário entender como o sistema educacional efetivamente funciona de forma que crianças e adolescentes com TEA sejam afastados das práticas pedagógicas sem que alternativas eficazes sejam aplicadas.

Com base na perspectiva de que os diferentes devem se submeter à hierarquização, o sistema educacional impõe uma padronização à qual aqueles que são diferentes não se adequam, o que os exclui das práticas educacionais e socioeducacionais, perpetuando a desigualdade, que deveria ser eliminada com o passar do tempo, o que deve ser combatido, com a finalidade de romper com o paradigma vigente e propiciar a inclusão dos estudantes que estão no espectro autista (Correia, 2020).

Para melhor compreender esse processo, mais precisamente em suas especificidades, utilizaremos as noções freireanas de educação bancária e educação libertadora, de modo a fornecer ferramentas teóricas para a devida reflexão acerca da falta de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira.

De acordo com Paulo Freire (2014), as práticas pedagógicas são, comumente, permeadas pelo autoritarismo, de maneira que os educandos são direcionados a fornecer uma resposta objetiva às questões propostas, em uma lógica em que não lhes é permitido questionar os ensinamentos do professor, pelo fato de que este, por um lado, detém todo o conhecimento, enquanto o aluno, por sua vez, é um corpo vazio que deve ser preenchido pelos conhecimentos passados pelo docente.

Como processo interpessoal e psicológico, a educação bancária consiste no ato de depositar conhecimento em outrem, de forma que há duas figuras: a dos depositantes (professores/docentes) e a dos depositários (alunos/discentes). O papel destes últimos é o de receber o que é comunicado por seus mestres, numa relação em que há um polo ativo, que “passa o conhecimento” e outro passivo, que recebe, memoriza e arquiva o conteúdo apresentado sem a possibilidade de entendê-lo criticamente (Freire, 2011).

Nesse esquema, o processo educacional é uma espécie de treino adaptativo ao mundo, ou seja, a perpetuação do *status quo* e do modo como as relações sociais estão constituídas, sem que haja espaço para mudanças sociais. Dessa forma, o processo educacional realiza a manutenção de cada indivíduo em sua posição social, perpetuando as desigualdades e mantendo a pirâmide social intocada pelas mudanças.

Entretanto, não se deve pensar que o professor é o principal condutor desse sistema de reprodução da realidade social. O ambiente escolar – espaço físico, histórico

e social – foi igualmente projetado para que os estudantes sejam condicionados a cumprirem o papel que lhes é imposto. Padronização das salas de aula, dos espaços internos, das filas para manter a ordem, tudo devidamente organizado para manter o sistema educacional funcionando. Essas condições fazem com que professor, detentor de todo conhecimento, e aluno, caixa vazia a ser preenchida, sejam apenas engrenagens do sistema social.

Diferentemente da educação padronizada, Freire (2022) apresenta uma educação capaz de libertar os envolvidos no processo educacional. Dessa forma, ele pode reconhecer sua identidade cultural e desenvolver criticidade em relação à sua constituição enquanto ser social, de forma que tenha consciência de que ele é importante na sociedade e capaz de intervir politicamente no mundo ao seu redor.

Em Freire (2022), pode-se perceber como a educação pode tornar possível ao sujeito adquirir consciência crítica da sua condição no mundo. Nesse sentido, a conscientização – como o processo de tomar posse da realidade, de modo a superar a falsa consciência – é necessária para que o sujeito possa compreender sua experiência de mundo criticamente, com a possibilidade de modificá-lo a partir das condições de seu meio social. Para que isso seja possível, são necessários ambiente escolar e educadores capazes de inserir os educandos em um processo de “tornar-se” crítico.

O tornar-se crítico é o processo de compreender-se como ser humano inserido em um determinado meio sociocultural, bem como dotado de capacidade reflexiva acerca de suas limitações próprias e daquelas que lhe são impostas pelas relações sociais das quais ele participa. Tendo conhecimento desses fatos e relações, é possível ao ser humano, coletivamente, construir meios de mobilização para a promoção de mudanças sociais que beneficiem a coletividade sem que privilégios sejam mantidos no tecido social.

Para Freire (2022), o educador democrático precisa de uma prática pautada em uma ética que vise a uma educação realmente libertadora. Destarte, ele será capaz de ações que tornem o aprendizado um exercício de liberdade, levando em consideração a história cultural e a alteridade. Para o autor, a experiência do estudante não pode envolver somente conhecimentos técnicos, pois esse tipo de prática educativa desvaloriza o ser humano e sua atividade de conhecimento. Dessa maneira, o educador deve respeitar a realidade do educando, trabalhando disciplinas de forma a não

distanciá-lo ou excluí-lo do processo de formação.

Educar um estudante é essencialmente ofertar a possibilidade de que ele seja um indivíduo que compreende e reage às opressões. Outrossim, ensinar a raciocinar corretamente é contribuir para que seja aprofundada a compreensão e a maneira como o educando compreenderá situações vivenciadas diariamente, uma vez que compreender a realidade ao redor exige profundidade na interpretação dos fatos cotidianos, o que lhe permite desenvolver a capacidade de autonomia na atuação no mundo social, a qual pode ser pensada como a aquisição de responsabilidade e liberdade em um processo de ensino crítico e ativo (Freire, 2022).

Partindo da lógica freireana de que é necessário um processo de educação que inclua os estudantes independentemente de suas diferenças pessoais e de vivências, é preciso entender como pode ser possível incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no processo educacional brasileiro, de modo que seja possível romper com o ciclo de injustiça e perpetuação das desigualdades sociais.

Desse modo, é preciso repensar a educação brasileira, para que os problemas contemporâneos sejam entendidos de modo a serem superados, com novos métodos de ensino e dinâmicas de atuação profissional, e seja possível garantir autonomia aos educandos e educadores, de maneira que a concepção convencional de educação seja substituída por uma que seja realmente inclusiva, que se desenvolva a partir de métodos e dinâmicas críticos.

Precisamos entender, inicialmente, dois problemas relacionados à inclusão de estudantes com TEA na educação básica. O primeiro deles é a falta de conhecimento dos professores e demais estudantes sobre a condição do espectro autista, visto que, desconhecendo as particularidades desse transtorno, por não compreenderem a condição dos educandos com TEA, eles tendem a agir de forma a afastar educandos da educação básica, o que pode ser classificado como preconceito em relação às pessoas com transtornos, o qual pode ser caracterizado como psicofobia, isto é, aversão não justificada a pessoas que têm transtornos mentais (Santos, 2009).

O segundo é que aspectos inerentes a esse transtorno podem tornar a experiência junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista algo problemático pelo fato de que há idiosincrasias que podem atrapalhar alguém desavisado a respeito dessa condição. Como exemplos, podemos citar dificuldades de interação social,

comunicação e comportamentos repetitivos (Santos, 2009). Ao depararem-se com isso, educadores e educandos não sabem como lidar com ele, o que pode desencadear problemas, como bullying e isolamento.

Essas duas constatações tornam possível compreender as mudanças necessárias para garantir autonomia aos estudantes com TEA, de forma que, ao compreender sua condição, torna-se possível o desenvolvimento de práticas educacionais capazes de iniciar a inclusão desses estudantes na educação básica brasileira. Dessa forma, será possível que os educadores ajudem no desenvolvimento autônomo dos educandos no espectro, para estes possam conhecer suas condições e compreender a realidade social ao seu redor, com o intuito de que se tornem agentes de mudanças no mundo social.

Como constatado em Freire (2014), a educação bancária favorece as desigualdades sociais no ambiente escolar. Se assim o é em relação aos estudantes que não estão no espectro autista, para os que nele estão, os danos sociais são ainda maiores.

## 1.5 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A FAMÍLIA

A instituição familiar consiste em uma unidade básica das organizações sociais, sociedades, por isso ela é comumente concebida como o meio social no qual são iniciados processos de aprendizagem e socialização. Dessa forma, a instituição familiar funciona como um elemento de ligação entre a criança e padrões culturais, linguagem, comportamento, interação social, gosto, religião, cidadania, esporte, etc. (Santos, 2009).

Dessa maneira, a família é a primeira instituição social através da qual a criança tem contato com o mundo ao seu redor, de forma que ela funciona, duplamente, como um meio de contato e introdução aos modos de ser de uma sociedade, com base na sua posição na pirâmide social e em experiências prévias históricas e genealógicas (Santos, 2009).

Sendo assim, a família, como instituição social, é responsável por inculcar nas crianças valores e ideias, bem como fornecer-lhes condições materiais e psicológicas de bem-estar e proteção (Kreppner, 2000), ou seja, a função geral da instituição familiar

é a de fornecer às crianças tudo o que elas precisam para se desenvolverem plenamente em sociedade, o que, nem sempre, realiza-se no plano concreto dos fatos.

Por outro lado, a escola é uma instituição social cuja função junto à criança é bastante diferente. Enquanto a família é uma instituição social primária, a escola é de ordem secundária, pelo fato de que o contato das crianças com essa instituição é mais tardio e não tem como foco principal o de mediar completamente a relação dos infantes com a sociedade ao redor, como é o caso supracitado das famílias (Santos, 2009).

As instituições educacionais têm como intuito principal a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de funções mentais/psicológicas, como raciocínio, criatividade e construção de conhecimentos por parte dos estudantes, tanto crianças quanto adolescentes (Cotonhoto, 2019). Para ser capaz de alcançar suas metas, as escolas têm objetivos e diretrizes construídos a partir das experiências sociais.

O ideal é que haja divisão entre as responsabilidades da escola e da família, para que os pontos centrais, aprendizagem e desenvolvimento da cidadania, sejam efetivados e o desenvolvimento intelectual e comportamental dos estudantes seja a prioridade (Serra, 2010), o que tornaria possível a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como consta nos objetivos da República Federativa do Brasil (CF, art. 4, inc. I), o que não é uma realidade efetiva.

Para modificar essa situação, é preciso entender os discentes como pessoas integralmente, sem pensá-los apenas como estudantes que são parte de uma engrenagem de padronização social. Além de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são filhos. De acordo com a Constituição, a educação é de responsabilidade do Estado e da família, por isso é importante o compartilhamento de funções e responsabilidades entre a família e a escola, para que haja aproximação mais efetiva e essas instituições atuem em conjunto em prol dos filhos/estudantes. Portanto, deve haver colaboração entre escola e família, duas instituições fundamentais, pois podem atuar conjuntamente como impulsionadoras da evolução social para o desenvolvimento intelectual e físico, bem como o respeito à diversidade sociocultural e psicológica.

Sendo inclusivas, as instituições sociais são capazes de oferecer aos estudantes um ambiente favorável tanto ao desenvolvimento das habilidades ligadas aos fins da educação formal quanto à construção de uma sociedade isonômica. No

entanto, para que isso seja possível, é preciso que haja a integração entre a escola, a família e a comunidade – diretriz internalizada, no Brasil, em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, na Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/2012).

Portanto, com o apoio da família, torna-se possível compreender, de forma mais aprofundada, as necessidades dos alunos com TEA, pois os pais/responsáveis, que, em regra, podem acompanhá-los desde o nascimento, podem ter, com eles, uma relação bastante profunda, de forma que, com suas experiências e contribuições, é possível a construção de planejamentos e práticas que devidamente os incluam no processo educacional.

Entretanto, o que é constatado nas práticas sociais efetivas não está de acordo com o disposto nos tratados internacionais e na legislação brasileira, para o que são necessárias mudanças em diversos âmbitos, seja na formação docente, na administração pública, nas organizações comunitárias e no entendimento que as famílias têm de seus papéis na integração dos estudantes no processo de educação e no próprio olhar social para com o "diferente".

## 2 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir dos objetivos e do referencial teórico apresentados anteriormente, decidimos adotar uma perspectiva de pesquisa qualitativa, mais precisamente o estudo bibliográfico com foco nas dissertações a respeito da inclusão educacional de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista produzidas no campo da educação, no Brasil, entre os anos de 2017 e 2022.

Como afirma Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa implica a obtenção e a produção de dados e informações a respeito de pessoas, fatos, locais e práticas, os quais constituem o objeto da pesquisa, de forma que as inter-relações entre eles tornam-se efetivamente mais visíveis pelo fato de que se torna possível analisá-los com mais atenção, sem a necessidade de recorrência a puras abstrações conceituais ou matematizadas, aquilo que o(a) pesquisador(a) decidiu explorar em sua produção acadêmica, o que torna a pesquisa qualitativa mais aberta e mais aprofundada.

A pesquisa qualitativa tem o objetivo de produzir conhecimentos a respeito de um problema, para o qual busca-se uma resposta, ou uma hipótese, que pode ou não ser comprovada, bem como a exploração de novos tipos de fenômenos ou relações que não seriam captados a partir de uma metodologia puramente quantitativa, visto que os aspectos essencialmente humanos poderiam ser ultrageneralizados.

Sendo bibliográfica do tipo revisão de literatura, esta pesquisa consiste em um estudo que tem como foco a obtenção de dados e informações acerca dos fenômenos delimitados a partir da produção científica das faculdades, universidades – apresentadas em seus programas de pós-graduação ou publicadas em revistas acadêmicas – ou obras científicas publicadas – como artigos – no meio editorial, seja ele especializado ou não (Gil, 2008).

A finalidade desse método é posicionar o(a) pesquisador(a), de forma direta, com o que já foi falado e publicado sobre um determinado assunto (Marconi; Lakatos, 2010). Entretanto, não se pode afirmar que a pesquisa bibliográfica restringe o trabalho do(a) pesquisador(a) à rerepresentação do que já foi dito ou escrito sobre o assunto por ele(a) escolhido, uma vez que permite que ele(a) analise o tema a partir de uma

perspectiva diferente daquelas adotadas nos trabalhos analisados, de maneira que surgem várias possibilidades de conclusões que não puderam ser visualizadas pelos autores dos trabalhos que são tomados como material para a pesquisa, seja por recorte metodológico, perspectiva geral, aspectos subjetivos, etc.

Partindo desses apontamentos, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, pelo fato de tomar como elementos essenciais à sua conclusão as etapas de classificação, análise e descrição dos dados e informações captados no exame dos materiais selecionados a partir do objeto construído no capítulo anterior, mais precisamente dissertações a respeito de práticas pedagógicas relacionadas à inclusão educacional de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.

## 2.2 ETAPAS METODOLÓGICAS

### 2.2.1 Construção de variáveis, tópicos e critérios

Partindo do problema central – qual seja: “como as práticas pedagógicas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista são evidenciadas nas dissertações produzidas nos últimos anos (2017-2022)?” –, percebemos que era preciso alcançar, inicialmente, a produção acadêmica relativa às questões que resolvemos elucidar.

Para retroagir apenas aos anos mais recentes e ter uma visão dos trabalhos produzidos mais recentemente, foram utilizadas como variáveis centrais o tempo – anos de 2017 a 2022 – e fato específico – práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A busca dos trabalhos foi feita considerando tanto as variáveis quanto os seguintes tópicos: 1) educação inclusiva e transtorno do espectro autista; 2) práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista; 3) metodologia de ensino e transtorno do espectro autista.

A busca foi realizada precisamente de acordo com esses tópicos, os quais foram pensados especificamente para a busca de material bibliográfico que pudesse servir como fonte para o que pretendemos fazer para atingir os objetivos apresentados anteriormente. Em decorrência das variáveis selecionadas e dos tópicos essenciais, estabelecemos critérios de seleção de trabalhos acadêmicos que foram: 1) trabalhos

que apresentassem os termos-chave escolhidos; 2) trabalhos que fossem voltados ao ensino regular, considerando a inclusão dos estudantes com TEA; 3) trabalhos que não fossem de natureza bibliográfica; 4) trabalhos que tivessem como foco as práticas pedagógicas de inclusão de educandos com TEA; e trabalhos produzidos especificamente em Programas de Pós-Graduação em Educação.

A busca pelo material bibliográfico foi realizada a partir da internet, mais precisamente nos sítios eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos repositórios de universidades com programas de pós-graduação em educação, pelo fato de estas últimas serem os centros da produção de conhecimento relativo ao objeto de estudo do presente trabalho. Em especial, foram utilizados os bancos de dados dos repositórios das seguintes universidades: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Poderíamos ter utilizado apenas a BDTD, sem recorrer aos repositórios das referidas universidades, mas não o fizemos, o motivo ficará explícito quando abordarmos, nos próximos tópicos, as etapas da seleção dos trabalhos.

### **2.2.2 Seleção das dissertações**

Na etapa inicial, foram acessados os sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e de repositórios de universidades. A partir do uso desses portais, foram realizadas as seguintes etapas: 1) seleção de dissertações com base no título; 2) leitura analítica dos resumos dos trabalhos; 3) arquivamento dos trabalhos selecionados.

#### **2.2.2.1 Primeira Etapa**

No portal de teses e dissertações do BDTD, foram pesquisados os tópicos escolhidos na fase pré-exploratória utilizando condições como tempo, tema, tópicos e critérios de seleção, levando em consideração as ferramentas disponíveis para filtragem dos conteúdos, como, por exemplo, autor, área do conhecimento, área de concentração, nome do programa, etc. Depois de introduzir os termos-chave,

recorremos a filtros que permitissem obter os trabalhos de que precisávamos.

Ressaltamos que os tópicos selecionados foram todos aplicados ao portal de buscas, permitindo, por um lado, a localização de trabalhos que fossem relacionados aos objetivos, de acordo com o que foi previamente estabelecido, e, por outro lado, a tomada de uma perspectiva geral acerca do volume de produção acadêmica nacional, relativa ao assunto, no período que foi delimitado anteriormente.

Figura 1 – Primeira pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



Fonte: Site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Tendo encontrado vários trabalhos acadêmicos – como apresentado mais abaixo e disposto nas tabelas comentadas a seguir –, pela busca com base nos tópicos previamente selecionados, a partir da leitura dos títulos das dissertações e da análise dos programas em que foram desenvolvidas – visto que o foco era a busca de dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, especificamente em nível de Mestrado –, tornou-se possível realizar uma avaliação inicial, ainda superficial, para descobrir quais trabalhos adequavam-se ao presente estudo, uma vez que nem todos os trabalhos se enquadram nos critérios, ou seja, poderiam ser utilizados como material bibliográfico, ora por não se adequarem às variáveis, ora ao assunto em específico.

Introduzidos os tópicos no campo de busca, a primeira etapa foi devidamente iniciada com a exclusão dos trabalhos que não eram classificados como dissertação, bem como prosseguida pela separação dos trabalhos por ano de produção – de 2017 a

2022. Isso foi possibilitado pelo próprio site da BDTD, que permite ao usuário realizar a filtragem de trabalhos em relação a autores(as), orientadores(as), programas, tipo de documento (dissertação ou tese) e ano de produção.

O primeiro tópico pesquisado foi “educação inclusiva e transtorno do espectro autista”. A respeito dele, foram encontrados, inicialmente, 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos acadêmicos. No primeiro passo, ao utilizar o primeiro filtro, selecionamos, como tipo de trabalho, dissertação, e obtivemos o número de 145 (cento e quarenta e cinco) trabalhos. O segundo passo foi especificar os anos de produção dos trabalhos. Ao selecionar dissertações defendidas entre os anos de 2017 e 2022, chegamos ao número de 128 (cento e vinte e oito) trabalhos.

Nem todas as dissertações encontradas haviam sido produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, como ficará evidente nas tabelas a seguir, o que foi um ponto crucial para a eliminação destes trabalhos.

Em relação ao ano de 2017, foram encontrados 11 dissertações, das quais a maioria não havia sido produzida na área Pós-Graduação em Educação propriamente dita, mas sim em campos de conhecimento diferentes desse. Podemos citar, em relação a esse ano, três dissertações do campo da Psicologia e duas relativas ao Ensino de Ciências, como apresentados abaixo (Figura 2).

Figura 2: Trabalhos do ano de 2017 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	4	1
Psicologia	3	0
Ensino em Ciências	2	0
Outros	2	0
Total	11	1

Fonte: Elaboração do autor

Dos quatro trabalhos encontrados relacionados à Educação, três deles não se

encaixavam nos parâmetros de pesquisa, por isso foram excluídos da seleção, eles tratavam de questões como educação física, educação corporal, formação profissional do docente e terapia do estudante com Transtorno do Espectro Autista. Dentre as dissertações da área de educação, uma foi selecionada, mais precisamente o trabalho: *O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar*, de Bianca Sampaio Fiorini (2017), apresentado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), por ter um título relacionado ao que estabelecemos previamente.

Em relação ao ano de 2018 (Figura 3), foram encontradas 15 produções acadêmicas, distribuídas em diferentes campos do saber. Aproximadamente, metade dos textos era da área de Pós-Graduação em Educação. Junto a elas, foram acessados dois trabalhos da área de Psicologia, dois do Direito e quatro de outras áreas de pesquisa (como Música e Ciências da Saúde).

Figura 3: Trabalhos do ano de 2018 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	7	0
Psicologia	2	0
Direito	2	0
Outros	4	0
Total	15	0

Fonte: Elaboração do autor

Dos trabalhos da área de Educação (sete textos), todos foram excluídos da seleção de dissertações pelo fato de que não se adequaram aos nossos critérios, por exemplo, textos instrutivos acerca da função do auxiliar de sala, da narrativa das mães de estudantes com TEA e sobre medicalização de estudantes. Portanto, nenhum deles foi selecionado para a Segunda etapa da seleção.

Do ano de 2019 (Figura 4), foram encontrados 29 textos acadêmicos do tipo dissertação. Entre eles, 20 de programas de pós-graduação em Educação, dois de

Psicologia, dois de Direitos Humanos e cinco de outros campos de estudo, como Arte e Design.

Figura 4: Trabalhos do ano de 2019 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	20	4
Psicologia	2	0
Direitos Humanos	2	0
Outros	5	0
Total	29	0

Fonte: Elaboração do autor

Dos 20 trabalhos do campo da Educação, quatro foram selecionados para a próxima etapa: 1) *Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino fundamental no município de Presidente Getúlio*, de Priscila Regina Dallabona Meneghelli (2019); 2) *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019); 3) *Lucas, presente!: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas*, de Deibia Sousa Rodrigues Teixeira (2019); e 4) *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019).

Em continuidade, foram encontrados 25 trabalhos relativos ao ano de 2020 (Figura 5). Dentre eles, 21 dissertações da área de Educação, duas da área de Ensino de Ciências e três de outras áreas, como Educação Física, Direito e Políticas Públicas. Da área de educação, uma dissertação foi selecionada: *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020).

Figura 5: Trabalhos do ano de 2020 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	21	1
Educação em Ciências	2	0
Outros	3	0
Total	25	1

Fonte: Elaboração do autor

Vinte e quatro dissertações foram encontradas do ano de 2021 (Figura 6), sendo 15 delas da área de educação, três da área de Ensino de Ciências, duas de Tecnologia e quatro de outros campos de estudo, por exemplo, Linguística e Matemática. Um trabalho do campo da educação foi selecionado: *A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto*, de Paloma Rodrigues Cardozo (2021).

Figura 6: Trabalhos do ano de 2021 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista”

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	15	1
Ensino de Ciências	3	0
Tecnologia	2	0
Outros	4	0
Total	24	1

Fonte: Elaboração do autor

Concluindo a análise do primeiro tópico a partir de filtros de ano da defesa da dissertação, relativos ao ano de 2022 (Figura 7), havia dez trabalhos da área de

Educação, cinco da área de Ensino de Ciências, dois de Psicologia e dois relacionados a outras disciplinas de pesquisa acadêmica. Nenhum dos textos da área de Educação foi selecionado, pelo fato de que versavam sobre temáticas como formação continuada do docente, espaço escolar, educação musical, matemática, etc.

Figura 7: Trabalhos do ano de 2022 com base na busca “educação inclusiva e transtorno do espectro autista

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	10	0
Ensino em Ciências	5	0
Psicologia	2	0
Outros	4	0
Total	21	0

Fonte: Elaboração do autor

Sete dissertações foram classificadas com base no primeiro tópico, sendo elas selecionadas para seguir para a fase seguinte do percurso metodológico de seleção dos textos a serem utilizados na fase de análise propriamente dita. Em seguida, prosseguimos na busca com base no segundo tópico (práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista), realizamos os mesmos procedimentos realizados em relação ao primeiro tópico.

Iniciada a busca com base no segundo tópico (práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista), foram encontrados 45 trabalhos acadêmicos do tipo dissertação de mestrado. Realizada a filtragem a partir da variável temporal ano, no caso 2017, encontramos três dissertações, entretanto nenhuma delas da área de Pós-Graduação em Educação, como apresentado na Figura 8.

Figura 8: trabalhos do ano de 2017 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados'
Políticas Públicas	1	0
Ensino em Ciências	1	0
Tecnologia	1	0
Total	3	0

Fonte;: Elaboração do autor

Em relação ao ano de 2018 (vide Figura 9), foram encontradas sete dissertações, das quais três eram da área de Pós-Graduação em Educação e quatro de outras áreas acadêmicas, tais quais Direito e Psicologia. Aquelas relacionadas à educação, entretanto versavam sobre assuntos como formação docente e medicalização, o que nos fez excluí-las nesta primeira etapa.

Figura 9: Trabalhos do ano de 2018 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	3	0
Outros	4	0
Total	7	0

Fonte: Elaboração do autor

Com base no filtro “2019” (Figura 10), foram encontrados cinco trabalhos, todos da área de Pós-Graduação em Educação. No entanto, nenhum deles foi classificado pelo fato de que seus focos principais eram educação superior e grêmio estudantil – distanciando-se, assim, dos nossos crivos –, os demais partiam de uma perspectiva psicológica.

Figura 10: Tópico 2 – trabalhos do ano de 2019 com base na busca “práticas

pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	5	0
Total	5	0

Fonte: Elaboração do autor

Noves trabalhos produzidos no ano de 2020 foram visualizados, sendo eles dois da área de Educação e sete de outras áreas, como Psicologia, Gestão, Políticas Públicas, Geografia, etc. Entre os trabalhos da área de educação, um deles foi selecionado: *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020), o qual já havia sido classificado no tópico anterior.

Figura 11: Trabalhos do ano de 2020 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	2	1
Outros	7	0
Total	9	0

Fonte: Elaboração do autor

Relativos ao ano seguinte, 11 trabalhos foram identificados (Figura 12). Dentre eles, oito dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação. Porém, nenhum deles foi classificado para a próxima etapa, pois tinham em relação aos objetos de pesquisa abordagens diferentes das estabelecidas para a presente pesquisa. Os demais eram de áreas diferentes, com Ensino de Ciências e Letras.

Figura 12: Trabalhos do ano de 2021 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programas de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados'
Educação	8	0
Ensino em Ciências	2	0
Outros	1	0
Total	11	0

Fonte: Elaboração do autor

Do ano de 2022, detectamos dez dissertações: seis da área de Educação, dos quais uma foi selecionada: *A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais*, de Fernanda Cristina de Souza Mozetti (2022); duas da área de Ensino de Ciências; e outras duas de Políticas Públicas, conforme apresentados abaixo na Figura 13.

Figura 13: Trabalhos do ano de 2022 com base na busca “práticas pedagógicas inclusivas e transtorno do espectro autista”

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	6	1
Ensino em Ciências	2	0
Outros	2	0
Total	10	0

Fonte: Elaboração do autor

Em conclusão das buscas relativas ao tópico 2, foram selecionados dois trabalhos acadêmicos, dos quais: um havia sido classificado nas buscas baseadas no tópico 1 – no caso, *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020); e um foi selecionado com base no presente tópico – *A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais*, de Fernanda Cristina de Souza Mozetti (2022).

Com base na busca “metodologia de ensino e transtorno do espectro autista” (tópico de número três), foram encontrados 91 trabalhos de dissertação. Das dissertações relativas ao ano de 2017 (Figura 14), havia quatro da área de Educação, no entanto nenhuma foi selecionada pelo fato de não se encaixarem nos critérios estabelecidos, sendo elas sobre formação de professores, diagnóstico, etc. De 2018 (Figura 15), encontramos 15 produções acadêmicas, mas nenhuma foi selecionada, tendo elas como temas educação matemática, trabalho voluntário e profissional de apoio. Em relação aos anos de 2019 (Figura 16) e 2020 (Figura 17), a situação foi a mesma, os trabalhos da área de educação não puderam ser enquadrados em nossos critérios. Do ano de 2021 (Figura 18), uma dissertação foi selecionada: *A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto*, de Paloma Rodrigues Cardozo (2021), a qual já havia sido encaminhada à próxima fase na busca pelo primeiro tópico. Por fim, do ano de 2022, nenhum trabalho acadêmico adequado às nossas condições foi encontrado, como disposto na Figura 19.

Figura 14: Trabalhos do ano de 2017 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	4	0
Ensino de Ciências	6	0
Psicologia	2	0
Total	8	0

Fonte: Elaboração do autor

Figura 15: Trabalhos do ano de 2018 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	4	0
Ensino de Ciências	6	0
Outros	5	0
Total	15	0

Fonte: Elaboração do autor

Figura 16: Trabalhos do ano de 2019 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	9	0
Outros	9	0
Total	18	0

Fonte: Elaboração do autor

Figura 17: Trabalhos do ano de 2020 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	8	1
Ensino de Ciências	5	0
Outros	11	0
Total	24	0

Fonte: Elaboração do autor

Figura 18: Trabalhos do ano de 2021 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	7	1
Ensino em Ciências	3	0
Outros	2	0
Total	12	0

Fonte: Elaboração do autor

Figura 19: Trabalhos do ano de 2022 com base na busca "metodologia de ensino e transtorno do espectro autista"

Programa de Pós-Graduação	Encontrados	Selecionados
Educação	6	0
Ensino em Ciências	3	0
Outros	5	0
Total	14	0

Fonte: Elaboração do autor

Nessa etapa, foi possível excluir alguns trabalhos utilizando os critérios de

seleção, de modo que aqueles cujos títulos não se adequassem aos referidos critérios fossem excluídos desta fase. Como exemplo, podemos citar dissertações relacionadas à orientação de profissionais especializados, como instrutores e acompanhantes, e à apresentação de metodologias educacionais cuja finalidade era a de prestar esclarecimentos sobre educação científica inclusiva aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os quais não se enquadravam nas condições impostas a todas as dissertações encontradas. Segue abaixo uma lista dos trabalhos classificados para a próxima etapa.

1. *O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar*, de Bianca Sampaio Fiorini (2017) (UNESP);
2. *Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino fundamental no município de Presidente Getúlio*, de Priscila Regina Dallabona Meneghelli (2019) (UFMG);
3. *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) : concepções e práticas dos professores*, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019) (UEFS);
4. *Lucas, presente! : por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas*, de Deibia Sousa Rodrigues Teixeira (2019) (UNB);
5. *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019) (UFMG);
6. *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020) (UFPB);
7. *A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental : uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto*, de Paloma Rodrigues Cardozo (2021) (PUC-RS); e
8. *A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais*, de Fernanda Cristina de Souza Mozetti (2022) (UNESP).

#### 2.2.2.2 Segunda etapa

Após realizarmos a seleção com base nos títulos, foi realizada a leitura dos resumos das dissertações mais adequadas (oito, no total). Como os critérios foram mantidos, a leitura permitiu uma segunda fase de exclusão de trabalhos inadequados

em relação à pesquisa, na qual a seleção pode ser ainda mais refinada do que na etapa anterior.

Alguns dos trabalhos que passaram pelo primeiro crivo, foram eliminados na segunda etapa pelo fato de que, embora os títulos, apresentando palavras que remeteram aos nossos interesses, se alinhassem aos critérios, o conteúdo disposto nos resumos não estava de acordo com os critérios construídos para guiar a seleção de material, como foi possível estabelecer na etapa de leitura dos resumos, o que levou à exclusão desses trabalhos. Algumas dissertações eram extremamente teóricas, pelo fato de que o foco era a construção de conhecimento, sem a recorrência à experiência prática, o que não lhes permitiu passar pelos critérios de seleção, tendo um número menor sido levado à etapa seguinte. Ao fim do processo, as dissertações selecionadas foram as seguintes:

1. *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019);
2. *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019);
3. *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, de Isabelle Sercundes Santos (2020)

Os textos excluídos não se encaixaram nos nossos critérios quando os resumos foram lidos, com exceção de *A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais*, de Fernanda Cristina de Souza Mozetti (2022), o qual não estava disponível para leitura ou *download* no site da BDTD nem foi localizado no repositório da universidade.

### 2.2.2.3 Terceira etapa

Na etapa de número três, as dissertações selecionadas foram submetidas a *download* e arquivamento em plataforma digital de hospedagem de arquivos, mais precisamente o Google Drive, no qual foram alocadas em uma pasta, especificamente criada para guardar esses arquivos, chamada TRABALHOS SELECIONADOS.

Feito o arquivamento, os documentos foram numerados a partir de um número de identificação cronológica que indicava a ordem de download, acrescido do sobrenome do autor(a), bem como da sigla da universidade em cujo programa de pós-graduação em educação o trabalho foi produzido da seguinte forma “01-SANTOS-UFPEL”.

Uma dissertação não pode passar pela terceira fase porque não foi possível realizar o *download* no site, cujo link constavam na Biblioteca Digital do IBICT, porém esse trabalho não foi prontamente eliminado da seleção. Ele foi classificado como *download* pendente e submetido a uma etapa adicional de coleta de material<sup>1</sup>.

### 2.2.3 Tratamento dos dados

Como aparato orientador da análise das dissertações, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1997), segundo a qual o procedimento analítico consiste na compreensão do conteúdo de forma a alcançar o que subjaz aos símbolos expressos à margem dos documentos utilizados como material de pesquisa, de modo que se faz possível que o(a) pesquisador(a) examine dados e informações partindo da sequência lógica de etapas que podem maximizar a análise dos conteúdos.

As etapas elencadas por Bardin (1999) são as seguintes: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira delas, a pré-análise, tem como foco estabelecer uma base lógica de organização dos trabalhos selecionados, justamente por isso sua finalidade é a de que, ao iniciar com esse procedimento, o(a) pesquisador(a) possa elaborar alguns indicadores que lhe permitam uma interpretação final do material coletado. Nessa fase, acontece o primeiro contato com os documentos, do qual podem originar-se novas percepções e novos *insights* importantes para o prosseguimento da pesquisa.

A fase de pré-análise foi iniciada com a leitura das dissertações selecionadas com base na orientação de que precisávamos identificar os aspectos que sinalizamos nos objetivos da pesquisa, ou seja, a forma como os pesquisadores abordam a inclusão

---

<sup>1</sup> Foi realizada uma etapa adicional, que consistiu em buscar a dissertação, que não pudemos fazer *download*, diretamente no site da universidade em que foi produzida. Entretanto, enfrentamos o mesmo problema que antes, o que levou à eliminação deste trabalho.

escolar de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista em relação com a legislação educacional especializada em inclusão de educandos com TEC.

Durante a fase de leitura, foi possível termos contato com as produções selecionadas de forma mais aprofundada do que a realizada na fase de seleção (pré-análise) – leitura dos resumos dos trabalhos. Dessa forma, pudemos compreender melhor as construções metodológicas, os objetivos e as perspectivas que guiaram os pesquisadores.

No que diz respeito à fase de tratamento de dados, pensada uma maneira de possibilitar a futura condensação dos resultados, foi possível esquematizar as ideias-chave dos textos em seus aspectos mais essenciais, formulando hipóteses e categorias a partir dos materiais de trabalho, bem como relacionando-as entre si para que pudessem ser comparadas e utilizadas na exposição dos resultados da pesquisa.

Para construir as categorias mais adequadas para atingir nossos objetivos, utilizamos resumos feitos a partir das leituras, de forma que aspectos, por vezes, não totalmente sintetizados pelos autores dos materiais nos pareceram plausíveis de utilização. Em um trabalho acadêmico, não é possível que o pesquisador explore totalmente o que é empiricamente captado, generalize as hipóteses nem aprofunde todas as categorias, por exemplo, as utilizadas em apoio àquelas que são as principais. Entretanto, por ser um trabalho bibliográfico, conseguimos maximizar alguns dos resultados, principalmente por comparação e complementação das dissertações, pois, por tratarem, de maneira geral, do mesmo assunto, por vezes, um trabalho complementa ou aprofunda um aspecto importante que havia apenas sido esboçado no outro. A construção das categorias será melhor explicada no Capítulo 4, no qual será apresentada a interpretação do material. Antes disso, no Capítulo 3, apresentaremos o conteúdo material dos trabalhos lidos.

### **3 ANÁLISE MATERIAL DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS**

Neste capítulo, em continuidade à análise das dissertações selecionadas, realizaremos a leitura do material, apresentando seus elementos essenciais, principalmente o resultado alcançado pelos autores desses trabalhos de pós-graduação.

Na metodologia que optamos por utilizar, esta fase é nomeada como exploração do material, etapa na qual o(a) pesquisador(a) toma conhecimento do material de trabalho, de forma a analisá-lo em seu conteúdo para captar as possíveis contribuições para a futura formulação de categorias de análise. Nessa tarefa, seguiremos a seguinte ordem na leitura dos materiais: 1) *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*, de Izabel Cristina Araujo Almeida (2019); 2) *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*, de Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019); 3) *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa (PB)*, de Isabelle Sercundes Santos (2020).

#### **3.1 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES, DE IZABEL CRISTINA ARAUJO ALMEIDA (2019)**

Izabel Cristina Araujo Almeida (2019) realizou uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública do município de Feira de Santana, no Estado da Bahia, a respeito da alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Nesse trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, foi realizada uma pesquisa de campo com foco na observação sistemática e na condução de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação atuantes no colégio junto a estudantes com TEA.

##### **3.1.1 Concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA**

Como primeira parte da exposição dos resultados da pesquisa, Almeida (2019) apresenta concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA, introduzindo-a da seguinte forma: “torna-se primaz ouvir para entender as concepções que os sujeitos [...] têm sobre alfabetização do aluno com TEA” (Almeida, 2019, p. 84). Por sujeitos do processo, ela entende, nesse caso, alguns profissionais da educação, como “professoras da sala regular”, auxiliares (estagiárias) e professora da sala de recursos multifuncionais. Ademais, a autora propôs-se a compreender como a alfabetização e a inclusão de estudantes com TEA foi incluída no Projeto Político Pedagógico da instituição. Para compreender a maneira como os sujeitos do processo educacional compreendem a alfabetização, Almeida partiu do seguinte questionamento: “Qual a sua concepção de alfabetização?”, pergunta dirigida a pessoas das três categorias apresentadas.

Das professoras da sala de aula regular<sup>2</sup>, duas afirmaram conceber o processo de alfabetização a partir da perspectiva do letramento. No entanto, ficou evidenciada uma perspectiva frágil em relação a esse conceito, o que, para Almeida, demonstra “uma reprodução de discursos veiculados nos debates em que a alfabetização faz parte da pauta” (2019, p. 84), sem que elas tivessem compreensão efetiva das noções apresentadas.

“Eu penso assim na alfabetização letrando, o aluno tendo contato com texto, com histórias, com vídeos, com livros, com revistas” (Almeida, 2019, p. 84), afirma a professora P1. De acordo com a autora, P1<sup>2</sup> demonstra preocupação com a leitura e a escrita, sem, no entanto, preocupar-se com a possibilidade do desenvolvimento sistemático do processo da alfabetização.

P3 afirma o seguinte: “Bom eu utilizo muito a escrita, a leitura tanto oral como escrita, que é fundamental pra alfabetização [...] sempre procurando avançar para que **o aluno por si só vá se descobrindo** na sua própria alfabetização” (Almeida, 2019, p. 85) (grifo da autora). Para Almeida (2019), essa professora, de certo modo, desqualifica a importância do professor como mediador, pelo fato de que o foco principal é a apresentação do material de ensino aos discentes.

P5, diferentemente das outras professoras, parece ter conhecimento acerca da

---

<sup>2</sup> A autora, para fins de manter o anonimato das professoras, designa com a letra P seguida de um número de ordem.

sistematização e da abrangência do processo de alfabetização, sem, porém, conseguir fundamentar essas possibilidades, como fica evidente em sua fala:

Eu acho que alfabetização ela vai além do decodificar né, do apenas ler, mas eu acho que a criança deve ler e compreender o que ele está lendo, não apenas ler uma palavra, e dizer que é tal coisa, mas a gente perguntar o que é essa tal coisa, e aí ele não saber explicar, então eu acho que alfabetização, eu acho que ela vai muito mais do que decodificar, ela tem que ampliar essa questão do só decodificar. (P5, 3º ano do Ensino Fundamental). (Almeida, 2019, p. 84)

Desse modo, vê-se que a compreensão do processo de alfabetização, por parte de algumas docentes, é imprecisa, de modo que, embora eles aparentem ter vontade de desenvolver-se enquanto docentes, não é perceptível a de sistematização dos modos de alfabetização em suas falas.

As professoras entrevistadas não fizeram parte das formações ofertadas pelo município, sequer sabiam da existência dela, o que demonstra que, embora a prefeitura tenha desenvolvido um programa voltado à alfabetização, as docentes não foram a ele introduzidas, como afirma uma professora: “o pouco que sei, foi de algumas leituras que busquei fazer por ouvir esse termo” (Almeida, 2019, p. 86).

A professora da sala de recursos multifuncionais (SRM) apresentou uma perspectiva diferente, tendo procurado unificar as propostas pedagógicas da escola. Dessa maneira, ela apresenta, conforme Almeida (2019), uma concepção mais ampla sobre a alfabetização.

Alfabetização é um processo. Primeiro, que eu entendo que é um processo, e para mim, já tá bem claro que alfabetização não é uma série, para mim é um ciclo que só acontece onde a criança é sujeito participante de um mundo letrado, e ela precisa tá nesse ciclo de fazer associação de símbolo e de dar importância, como posso dizer, de dar sentido aqueles símbolos na sua vida cotidiana, então para mim é um processo, aonde vai entender desse mundo letrado, esse mundo de símbolos para sua vida prática. (P10, professora da SRM). (Almeida, 2019, p. 86)

Para Almeida (2019), P10 não diminui a importância social da alfabetização, pois entende-a como um processo em que a criança é, igualmente, um sujeito participante, o que, para a autora, revela-se como uma influência de Vygotsky em P10, por valorizar as interações no processo educacional.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), Almeida (2019) percebeu que havia pouca comunicação entre os profissionais, lacunas e inobservância do

documento. Os professores entrevistados não demonstraram interesse em conhecê-lo. Para a autora, a preocupação central com o PPP, para eles, era o cumprimento de uma obrigação burocrática da legislação educacional.

### **3.1.2 Práticas docentes em questão: o (des) conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA**

Para Almeida (2019, p. 94), faz-se necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento dos métodos de ensino e das formas de aplicação de cada um deles, bem como que haja fundamentação sistemática e segura para a alfabetização da criança com TEA. Entretanto, foi observado que as docentes da unidade de ensino analisada não tinham conhecimento adequado dos métodos de alfabetização, o que expõe a fragilidade das formações inicial e continuada. Por isso, a pesquisadora realizou o seguinte questionamento: “Você utiliza algum método para alfabetizar a criança com TEA?”.

O método que geralmente a gente utiliza aqui é o método fônico [...] Porque eu acho que no momento, para as crianças daqui é o que mais elas se sentem confortáveis, e a informação chega mais forte para eles, é o método fônico, quando eu começo com esse processo de vogais até chegar numa construção de uma frase ou de um texto. E quem escolheu no caso aqui, fui eu mesmo. (P10, prof. da SRM). (Almeida, 2019, p. 94)

Na fala da professora da SRM, é possível notar a compreensão de um método da alfabetização, bem como a sistematização e a utilização dele na Sala de Recursos, ao que a pesquisadora questiona: ele “é utilizado também na sala de aula regular?” (Almeida, 2019, p. 94) e obtém a seguinte resposta:

Em alguns, sim, mas não sei se usam da forma mais correta, ou então se usam eu não sei se sabe, se aquele método chama fônico, porque as vezes a gente faz porque viu alguém fazendo, mas não entende porque se faz aquilo. (P10, professora da SRM).

Como observa Almeida (2019), a professora (P10) compreende os motivos da escolha do método e o modo de aplicá-lo em sala de aula. Como adendo, essa professora tem especialização em psicopedagogia e neuropsicologia, mestrado em educação e é doutoranda em Educação Especial.

Os outros professores que atuam na alfabetização, apesar de anos de experiência nessa área, possuem pouco conhecimento a respeito dos métodos de ensino. Em decorrência disso, a aplicação das atividades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista é delegada às estagiárias – que estudam pedagogia, como destacado pela autora. Os relatos do corpo docente apontam que as atividades dos estudantes com TEA são planejadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), o que leva os demais docentes a estarem alheios ao processo de alfabetização desses alunos.

Durante as visitas ao campo, Almeida (2019) não pôde verificar nenhum tipo de avaliação diagnóstica dos estudantes com TEA, tal qual não lhe foi informado por nenhuma das profissionais da educação sua existência. Embora tenha sido dito por uma professora (P10) ser importante “partir do conhecimento que eles trazem” (Almeida, 2019, p. 96), não houve apresentação de forma de avaliação específica dos alunos no espectro. Dessa forma, as professoras utilizam apenas observação do cotidiano, sem métodos criteriosos, para avaliar o “avanço” dos discentes:

A gente avalia observando o antes e depois né, os avanços, a gente é ele chegou sem saber o alfabeto, ele não ficava sozinho com a pro, tinha que ficar com a mediadora o tempo todo, então hoje a gente avalia dessa forma, a gente não avalia conteúdo, a gente avalia o aluno como um todo. Incluindo conteúdo, por que ele sabia só as vogais e ele hoje ele tá sabendo o alfabeto, é ele avançou né, se ele sabia a sequência de número né de 1 a 20 e hoje ele sabe até 50, então ele tá avançando, não está regredindo. (P5, 3º ano do Ensino Fundamental). (Almeida, 2019, p. 96)

Embora as docentes informem a percepção dos “avanços”, elas não especificam adequadamente quais são eles nem como acontecem. Algumas professoras falaram a respeito de “avanços” comportamentais, sem, entretanto, comunicarem o desenvolvimento acadêmico e a aprendizagem. A professora da SRM se expressa da seguinte forma:

A aprendizagem é um pouco lenta, dessas crianças com TEA, não de todas, no caso desses meus 5, só um aqui que tem uma aprendizagem, que eu posso dizer que é seguro na leitura, os outros 4, eu percebo que é uma aprendizagem muito lenta é de muita repetição, eu preciso repetir várias vezes pra que ele venha firmar, sistematizar. [...] então é assim que acontece que eu busco fazer para que haja uma avaliação no sentido, não uma avaliação só do aluno, é minha avaliação também, porque as vezes posso ter aplicado alguma coisa, que aquilo foi a dificuldade dele a forma como apliquei, então tanto serve para ele como para mim. (P10, prof. da sala de recursos). (Almeida, 2019, p. 97)

Da fala da professora P10, a autora conclui que ela esboça uma compreensão da avaliação dialógica, porém sem ser acompanhada por seus pares das salas de aula regular, tanto professoras quanto estagiárias da área de pedagogia.

Uma outra constatação foi a de que as atividades eram planejadas de acordo com a criança, ou seja, havia provas personalizadas para os alunos com TEA, de forma que a uma criança do segundo ano era proposta uma atividade de maior complexidade do que a outra do terceiro ano, pelo fato de que essa última tinha um nível maior de comprometimento de suas capacidades cognitivas (Almeida, 2019, p. 99).

Para Almeida (2019), ficou comprovado um fato muito alarmante, o de que as professoras das salas regulares, praticamente, delegam o processo de alfabetização dos alunos com TEA à professora da SRM e às auxiliares (estagiárias), o que pode produzir uma série de implicações na educação dos discentes.

A função da SRM é *complementar* ou *suplementar* à alfabetização nas salas de aula regulares e não pretende dirigir efetivamente o processo educacional, independentemente das condições cognitivas e comportamentais dos discentes. Além disso, as auxiliares são estudantes a partir do terceiro semestre da graduação, ou seja, não estão realmente preparadas para a direção dos discentes no ensino regular, muito menos para lidar com discentes em condições especiais.

Foi percebido, em muitas circunstâncias, que, durante a condução realizada pelas estagiárias, não há desenvolvimento real de consciência fonológica nem de leitura e escrita, pelo fato de que as atividades consistiam em fazer ditado para os estudantes. Quando o estudante não conseguia lembrar das letras, elas interferiam no sentido de ajudá-lo.

As situações evidenciadas foram tomadas pela autora como de imensa preocupação, uma vez que comprometem a educação dos estudantes, por isso afirma Almeida (2019) que é necessário:

aprender, observar e captar o estilo de aprendizagem do aluno e respeitar seu ritmo, tempo, suas potencialidades e fragilidades, utilizando técnicas, método, metodologia como recursos preciosos para acessar o ser aprendiz, com a certeza de que a aprendizagem pode se configurar de diversas formas. (Almeida, 2019, p. 102)

### 3.1.3 Os professores da sala regular, auxiliares e da SRM: a configuração do dia a dia na alfabetização de crianças com TEA

Conforme Almeida (2019), partindo do pressuposto de que o Atendimento Educacional Especializado funciona como apoio à eliminação de barreiras à aprendizagem, é possível a construção de uma educação inclusiva, assim a sala de recursos multifuncionais pode servir como apoio à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência. No entanto, ficou evidenciado, nas observações, que a busca de auxílio junto à professora P10 vinha basicamente das professoras auxiliares (estagiárias), principalmente quando os estudantes estavam mais agitados, não havendo demanda das professoras das salas regulares.

A partir dessa observação, a pesquisadora elaborou sua próxima pergunta às docentes, a qual foi realizada da seguinte maneira: “A professora da sala de recursos multifuncionais colabora com sua prática? Como?” (Almeida, 2019, p. 103). A primeira resposta foi a da professora P5, transcrita abaixo:

Com certeza. É a gente faz muitas trocas, eu tenho dúvidas, ela tira as minhas dúvidas, ela é sempre aberta pra gente tá perguntando alguma coisa, aceita sugestões, e eu acho que esse é o papel dessa sala, e ela nos auxilia muito, bastante, é, no sentido de trabalhar com essas crianças, porque é uma atividade bastante, como posso dizer, bastante difícil, porque pra mim é algo novo, então eu busco sempre tá trazendo algo, e conversando com a psicopedagoga, então nesse sentido aí ela tem me auxiliado bastante. (P5, prof. 3º ano, E.F.). (Almeida, 2019, p. 103)

As professoras P1 e P3, também das salas regulares, apresentaram as seguintes respostas:

Sim, muito. Geralmente ela faz as adaptações das atividades, dos conteúdos que eu trabalho com os meus alunos, ela faz adaptação para trabalhar com aluno autista ou na sala de recurso ou então lá na sala. (P1, prof. 1º ano, E.F.)

Muito. Me auxiliando em atividades extras que vem da sala de recursos, e se eu tenho dúvida em alguma atividade, ou se eu acho que meu aluno não está avançando, converso com ela, ela procura fazer uma dinâmica com esse aluno, para a gente ver no que pode ajudar esse aluno. (P3, prof. 2º, E.F.). (Almeida, 2019, p. 103)

Para a autora, as professoras apresentam falta de conhecimento em relação às funções da profissional da SRM, inclusive, P5, docente que é mais próxima das crianças, demonstrou perceber a importância da sala de recursos multifuncionais. A P3,

por outro lado, relatou recorrer à SRM quando o aluno não “está avançando”, para ser feita uma “dinâmica”, como se o problema fosse a criança e a sala de recursos, a solução, sendo essa ideia compartilhada pelas auxiliares.

Dessa maneira, evidencia-se que a inclusão desses alunos não é efetivada, de modo que a alfabetização dos estudantes com TEA passa a ser responsabilidade da professora da sala de recursos, sem articulação com o restante do corpo docente, como afirmado por ela:

Não existe essa articulação, os professores da sala regular fazem seu planejamento, e eu como professora de recursos vou atrás para perguntar quais são os assuntos da semana, o que posso dizer, eles fazem o planejamento deles no momento de AC [atividades complementares] da reserva, e eu fico atendendo aqui os meus alunos em sala. O que é que eu faço para essa articulação acontecer, eu vou até os professores da sala regular e falo assim, cadê os conteúdos da unidade, do ciclo? [...] Percebo que a minha grande dificuldade hoje de ter esse retorno dos professores, é em primeiro lugar, a falta de costume mesmo dos professores da sala regular com a sala de recurso, de buscar essa parceria, e também hoje por causa da reserva dos horários, assim que não se encontram. Quando a gente tinha AC juntos, tinha essa troca melhor, infelizmente esse benefício é bom para nós, mas eu acho que quebrou um pouco. (P10). (Almeida, 2019, p. 106)

Pelas declarações da professora P10, o distanciamento das demais profissionais da educação pode ter várias causas, como falta de preparo, comodismo, preconceito etc. Quando questionada sobre como contribui para a alfabetização dos estudantes com TEA, a professora P10 apresentou a seguinte fala:

Eu sempre busco estimular o vocabulário, o conhecimento de mundo, e de certo modo a minha preocupação maior é uma leitura funcional, conhecimento funcional, então assim é ler, juntar sílabas [...] a gente quer que eles tenham essa função, que as vezes os outros têm e não dão tanta importância. (P10). (Almeida, 2019, p. 108)

A professora P10 demonstra ter um posicionamento mais amplo, pelo fato de que acredita no potencial de aprendizagem dos estudantes com TEA e busca atuar na organização da aprendizagem por meio da interação, conduzindo o estudante a uma alfabetização sistematizada, com método praticamente bem definido. Porém, essa responsabilidade não é da professora da sala de recursos, de modo que, enquanto ela abarca tal responsabilidade, outros docentes deixam de cumprir seus deveres, por isso, como afirma Almeida, “se não houver articulação e clareza do papel de cada um, a consequência será, sem dúvida malogro” (2019, p. 109).

### **3.2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO, DE LUIZA PINHEIRO LEÃO VICARI (2019)**

Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019) conduziu uma pesquisa de campo em uma escola da rede municipal do município de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, sobre práticas educativas na escolarização de estudantes com TEA, na qual foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a observação sistemática em sala de aula e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e auxiliares.

#### **3.2.1 Recortes do cotidiano escolar de um aluno com TEA no ensino fundamental**

A pesquisadora Luiza Pinheiro Leão Vicari (2019), em sua dissertação de mestrado, propõe-se a analisar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e auxiliares de apoio à inclusão (AAI) junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para que fosse possível efetuar essa análise, Vicari (2019) realizou uma pesquisa de campo na qual foi analisada a interação entre alunos com TEA e profissionais da educação, bem como as estratégias e recursos utilizadas por estes últimos nas atividades com os alunos.

As interações foram analisadas com foco em como as professoras e as auxiliares de apoio à inclusão mantinham relações sociais com os alunos no cotidiano escolar e se estavam atentas às particularidades desses estudantes, além das manifestações de vínculos entre eles. No que diz respeito às auxiliares de apoio, foram observadas práticas educativas junto aos estudantes dentro e fora da sala de aula, com a finalidade de compreender suas atuações de forma ampla.

As primeiras observações da autora são relativas a relações cotidianas entre uma professora, uma auxiliar de apoio e um estudante com Transtorno do Espectro Autista chamado Ricardo. O primeiro aspecto ressaltado pela pesquisadora foi o de que havia organização da sala de aula e de materiais, os quais eram pré-determinados antes da chegada dos estudantes, bem como marcados nas carteiras. Estudantes que apresentavam problemas de comportamento e dificuldades de atenção eram

posicionados sempre mais próximos à professora. No entanto, para Ricardo, em nenhum dos dias observados, houve uma marcação específica, de modo que a auxiliar de apoio à inclusão era responsável por lhe indicar um lugar. Além disso, esse estudante sempre se sentava no fundo da sala junto com a auxiliar de apoio, como observa: “Durante quase todo o período de observação, o aluno e a AAI se sentavam lado a lado no fundo da sala” (Vicari, 2019, p. 98).

Isso chamou bastante a atenção da pesquisadora, pois o fato de Ricardo sentar-se sempre nos fundos da sala deixava-o distante da professora, do quadro e do material apresentado por ela. Dessa forma, sua localização na sala dificultava sua participação nas práticas pedagógicas e diminuía a sua capacidade de prestar atenção nos assuntos apresentados e participar das dinâmicas desenvolvidas. Como exemplo, em uma situação, enquanto a professora realizava uma atividade de leitura, Ricardo teve dificuldades de juntar-se aos seus colegas, porém foi auxiliado pela auxiliar de apoio e conseguiu permanecer com a turma durante o tempo de leitura.

No início das aulas, a professora escrevia no quadro qual seria a rotina da turma durante o dia, marcando, de uma única vez, qual seria a primeira atividade, porém, por estarem no processo de alfabetização, os alunos não conseguiam realizar a leitura das atividades. Assim, o recurso usado pela professora não era tão efetivo como o planejamento poderia indicar para estudante com TEA, uma vez que a construção de uma rotina é essencial para eles, pelo fato que dá previsibilidade aos acontecimentos que se seguirão durante o dia, o que permite o controle da ansiedade.

As aulas da professora tinham uma abordagem expositiva, na qual ela apresentava os conteúdos e dava instruções relativas às atividades que os estudantes deveriam desempenhar. Em vários momentos, a professora oferecia suporte individualizado, conversando diretamente com cada aluno. Entretanto, com Ricardo, a situação era diferente. Foram evidenciadas, em relação a ele, quatro situações: a) ausência de contato com aluno, ou seja, a professora não se dirigia diretamente ao Ricardo; b) endereçamento de instruções ou atividades à auxiliar e não ao aluno; c) direcionamento à mesa do aluno apenas para conferência da atividade, sem contato efetivo; e d) contato direto com o Ricardo em dois tipos de situações: quando a auxiliar estava fora da sala de aula e quando precisou chamar a atenção do aluno, pedindo que voltasse ao seu lugar (Vicari, 2019, p. 102).

Essas observações tornaram possível indicar que, na maior parte dos casos, não há contato direto da professora com o aluno Ricardo. A partir da série de observações, a autora conclui que:

Em 36% das oportunidades que a professora trabalhou individualmente com a turma, ela não se dirigiu ao Ricardo e em 28% ela se dirigiu à auxiliar, sendo que o aluno estava ao lado dela. Ou seja, em mais da metade das vezes (64%) em que a professora trabalha individualmente com os alunos da turma, com prática individualizada, ela não teve contato direto com Ricardo e, além disso, nas duas vezes em que foi até a sua carteira, não houve interação entre eles. (Vicari, 2019, p. 103)

A dificuldade de se relacionar efetivamente com o Ricardo é percebida também no discurso da professora, que aponta o desafio de conseguir lidar com a turma como um todo, isto é, prestar a atenção adequada a cada um dos estudantes, especialmente Ricardo, como transcrito pela autora:

Eu não sei se você reparou, às vezes no final da aula que ele está mais cansado, que a auxiliar saiu, eu não tenho condição de ficar com ele e olhar o resto. Aí às vezes a sala estava em silêncio e ele começava com os barulhos né? Sala com autismo tem sempre barulho, aí você tem que aprender a lidar com isso. (Vicari, 2019, p. 103)

Em continuidade, para Vicari (2019), é preciso efetuar a problematização da maneira como a docente enxerga o sociedade, pois as opiniões dos professores a respeito da inclusão são comumente refletidas em suas atividades práticas, com a finalidade de desconstruir as barreiras atitudinais, mas há implicações didáticas tal qual na aprendizagem do estudante. No caso de Ricardo, havia preferência pela auxiliar de apoio, uma vez que ela era muito mais próxima dele do que a professora, de forma que a relação do estudante com o profissional de apoio passa a substituir a sua relação com a docente.

Ademais, para Vicari (2019), é preciso problematizar uma concepção padronizada a respeito das pessoas com autismo, que consiste em pensar nelas como desatentas ao ambiente e alheias aos acontecimentos da sala de aula, pois essa percepção pode fazer com que os profissionais acreditem que o estudante não está participando do processo educativo, o que os leva a não os envolver nas atividades. Como exemplo disso, em uma aula de ciências ministrada por outra professora, Ricardo conseguiu participar das atividades por ela propostas por conta da dinâmica que

envolvia músicas, algo bastante acessível a ele. No entanto, embora o estudante participasse positivamente de algumas atividades, em outras que envolviam, por exemplo, leitura e escrita ou desenhos, ele não se mostrou disposto a participar, começou a fazê-lo apenas por conta do auxílio da profissional de apoio, o que evidencia a importância das atividades lúdicas, as quais eram mais inclusivas, como afirma Vicari:

Diante disso, é importante ressaltar a relevância de que as práticas inclusivas envolvam tanto as situações mais formais do ensino, quanto aquelas consideradas mais lúdicas, não se reduzindo, assim, apenas a momentos pontuais. (Vicari, 2019, p. 107)

Em relação à profissional de apoio, foi observado que ela permanece com o estudante durante quase todo o período escolar. Com ela, foi possível observar práticas em diversos contextos dentro e fora de sala de aula. Quando ela não estava presente, durante seu momento de refeição, Ricardo permanecia em sala de aula, porém praticamente alheio ao que ali acontecia. Nas atividades cotidianas, a auxiliar de apoio ajudava Ricardo em diversas situações, sendo sua atuação variável a depender da atividade. Em algumas situações, havia apoio total, como ao ajudá-lo a escrever (tomando-lhe a mão) ou em atividades de cortar e colar; em outras, a ajuda era apenas parcial, como dicas. Havia, também, situações em que Ricardo era independente, como utilização do banheiro e alimentação.

Vicari (2019) destaca a necessidade de repensar o papel da profissional de apoio, bem como o nível de qualificação acadêmica e a ausência de processo de formação continuada para essa profissional, tal qual a orientação acerca da realização de seu trabalho, os quais fazem com que a profissional exerça suas atividades sem qualquer direcionamento, deixando-a desorientada em relação à sua função no contexto de inclusão escolar.

### **3.2.2 Dimensões da inclusão do aluno com TEA a partir da perspectiva das profissionais**

Durante as entrevistas realizadas com as professoras e profissionais de apoio, Vicari (2019) optou por tratar de certos temas, como: 1) desconhecimento sobre o TEA; 2) papel do auxiliar de inclusão; 3) atendimento especializado; e 4) desafios da inclusão. O primeiro questionamento de Vicari (2019) foi: como você define e/ou compreende o

autismo? Por parte das auxiliares de apoio, ficou evidenciado o Transtorno do Espectro Autista. Nas entrevistas, elas demonstraram entendimento da diversidade do TEA, mas sem a devida compreensão aprofundada disso, como apresentado nas seguintes falas:

Agora você me pegou, eu não sei explicar. Não sei, a gente vê tanta coisa durante o dia e a gente fica em dúvida, o que é o autista. Tem tantas crianças, tem o João e o Túlio, tem vários. Então a gente fica assim, como que é isso... (Vicari, 2019, p. 125)

Reforçando a compreensão dos vários níveis e da diversidade dos estudantes com TEA, uma das auxiliares afirma que: “cada criança tem autismo, mas depende do autista. Depende do autismo, tem uns que é leve, tem outros que já é mais agressivo, tem um que é mais ou menos...” (Vicari, 2019, p. 125).

Por parte das professoras, apenas uma demonstrou desconhecimento sobre o assunto, por isso optou por não responder à pergunta. Entre as outras professoras, foram evidenciadas dúvidas no que diz respeito aos traços característicos do TEA, bem como acerca de seu diagnóstico. As professoras que responderam devidamente apontaram dois aspectos de compreensão do transtorno: a dificuldade de interação social e a pluralidade de níveis do TEA.

Em cada criança, ele [TEA] acomete de uma maneira, é tem o grau mais leve, que a criança consegue um aprendizado e o desenvolvimento da linguagem oral de maneira mais fácil e natural, e tem outras crianças que têm um comprometimento muito grande em relação a linguagem (Roberta/Professora do AEE). (Vicari, 2019, p. 125)

Outra professora destacou o problema cognitivo do TEA da seguinte forma: “É um transtorno que pode afetar a questão da inteligência, pode afetar a inteligência ou não, tem crianças que possuem autismo e tem a inteligência preservada... É isso que eu entendo” (Vicari, 2019, p. 125).

Portanto, para Vicari (2019), é evidente a tendência dos profissionais de compreender o Transtorno do Espectro Autista a partir de dificuldades de interação e socialização, bem como do déficit cognitivo. No entanto, há ainda diversas dúvidas, como apresentado por uma das professoras: “Os próprios professores estão perdidos. É um desafio imenso. Até que ponto o aluno está se envolvendo? E para o professor também é difícil... É um desafio” (Vicari, 2019, p. 126).

As profissionais de apoio de inclusão mostraram-se preocupadas em relação à

inclusão dos estudantes por elas acompanhados, apresentando problemas como dificuldade de comunicação com os professores e a coordenação pedagógica, falta de orientação e recursos materiais e problemas de rodízio. Em relação a este último, afirma uma das auxiliares:

Quando eu fico fixa em uma sala a relação com o professor é melhor do que quando estou cada dia em uma sala; é bagunça, igual eu falo, rodízio eu acho bom e não acho bom. Bom porque vamos passando por cada criança, mas o problema é que a criança não aceita, para elas é uma bagunça, faz confusão para ela. (Vicari, 2019, p. 127)

Essas profissionais afirmam manter uma rede de apoio entre si, de forma que possam compartilhar experiências e dicas de atuação. Porém, trata-se praticamente de algo informal, visto que não consta no curso da capacitação oferecido pela rede municipal, o qual é apontado como de cunho generalista, de forma que os transtornos e deficiências são apresentados de forma bastante superficial e a inclusão é pouco aprofundada.

Elas são fundamentais, sem elas não seria possível trabalhar. É uma ajuda muito bem vinda e extremamente necessária. Mas eu acho que eles [Secretaria Municipal de Educação] precisam dar mais formação, mais auxílio, mais formação para os AAls, juntamente com os professores. (Vicari, 2019. p. 128)

As professoras, por um lado, são unânimes ao destacar a importância das auxiliares e, por outro, ao apontar os problemas da formação prática das auxiliares, o que evidencia a compreensão de problemas relacionados aos agentes de apoio na inclusão de estudantes com TEA.

### *3.3 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA REGULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM JOÃO PESSOA-PB, DE ISABELLE SERCUNDES SANTOS (2020)*

A pesquisadora Isabelle Sercundes Santos (2020) conduziu uma pesquisa de campo em uma unidade de educação infantil no município de João Pessoa, no Estado da Paraíba, sobre a inclusão de crianças com TEA, na qual foram realizadas observação sistemática, condução de entrevistas com professoras e cuidadoras e produção de um diário de campo.

### 3.3.1 Dados relativos às professoras

O foco inicial foi o de entender as concepções das docentes em relação à inclusão de crianças com TEA na educação infantil, para que fosse possível compreender quais os conceitos que balizam o processo educativo. Em suas respostas, as professoras mostraram compreender a importância da temática, como apresentado a seguir.

Eu acho assim, é importante trabalhar desde pequeno porque a educação infantil é a base de tudo, né? Se você começa desde cedo, você vai ter um excelente cidadão futuramente. É a base, é importantíssima a Educação Infantil (ProfM2B).

É porque eu trabalho com amor e por amor e aí é onde eu me priorizo. Por que gosto de trabalhar com a Educação Infantil. Já tenho costume... É, eu acho que é para as crianças um momento prazeroso que levam a eles as lembranças pro resto da vida (ProfP1B). (Santos, 2020, p. 71)

A fala da primeira pessoa apresenta uma perspectiva de educação infantil relacionada à centralidade da preparação para a vida toda, o que era refletido em sua prática voltada à disciplina na sala de aula e ao silêncio, enquanto brincadeiras e interações eram reservadas aos espaços do pátio onde ela não acompanhava os estudantes, como a autora registrou no diário de campo (Santos, 2020, p. 71).

A segunda professora, por outro lado, apresenta uma perspectiva de desenvolvimento prazeroso para as crianças. Entretanto, foram observados poucos momentos de atividades lúdicas pela autora, tendo sido evidenciada a sua frequência apenas na semana das crianças, o que lhe fez constatar que o foco da unidade do ensino era a escolarização e não o desenvolvimento pleno das crianças.

Em continuidade, foi perguntado às mesmas professoras o que elas sabiam a respeito de formações sobre o Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Santos (2020), as respostas foram as seguintes:

Não, sempre tem algumas formações que eles chamam os professores para participar e a gente sempre fica a par, assim tem os informes, tem como fazer atividades, assim, geralmente tem formação que incluem a gente e a gente participa (ProfM2B).

As falas apresentadas revelam um entendimento vago a respeito do transtorno.

A primeira professora demonstrou ignorância em relação ao assunto. A professora do pré 1 destacou a necessidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista terem acompanhamento realmente preparado para atendê-las, o que, para Santos (2020), é compreensível, pelo fato de que algumas crianças são severamente afetadas pelo transtorno, o que as faz precisar de acompanhamento altamente especializado.

Em continuidade à pesquisa, as professoras foram questionadas sobre sua compreensão do trabalho educativo junto às crianças com TEA na educação infantil.

A gente procura sempre tá falando com ele, né? Assim, repetindo o que ele diz para estimular a fala dele, no caso, Leandro, é o que mais..., os outros dois não, porque tem uma deficiência maior. (...) Assim, a gente procura ver o quê que ele está falando, e a gente sempre fica estimulando, agora mesmo ele estava chamando papai, ai a gente ficou "papai, papai", ai ele ficou repetindo a palavra papai, daí é cada dia uma palavra pequena, ai junta duas e vai, e a gente já tá conseguindo graças a Deus. (ProfM2B).

A minha concepção é que o trabalho fica mais difícil, mais dispendioso. Porque os autistas, na realidade eles são inteligentes, mas precisam de mais dedicação, mais tempo, para chegar onde precisa, onde a gente quer (ProfP1B). (Santos, 2020, p. 75)

A primeira entrevistada, por um lado, ressaltou a estimulação dos estudantes por meio de palavras, o que evidencia que ela considera eficiente voltar-se a essas crianças com mais desenvoltura; a segunda, por sua vez, enfatizou o quão cansativo é o trabalho com crianças com TEA pelo fato de exigir maior tempo e maior dedicação.

### **3.3.2 Dados relativos às cuidadoras**

As cuidadoras são profissionais que auxiliam no cuidado das crianças. Elas têm níveis de formação variados e sua função é atuar junto aos docentes regulares para fomentar a inclusão de crianças na educação infantil, uma função análoga à das auxiliares de inclusão estudadas na dissertação anterior, no caso, a de Almeida (2019).

Conforme Santos (2020), as cuidadoras não têm formação adequada para atuar na área de educação inclusiva, de forma que atuam exclusivamente em tarefas de cuidado, o que separa as funções de "cuidar" e "educar", as quais, para a autora, deveriam estar conectadas, para melhor favorecimento da inclusão de crianças com TEA.

Em continuidade, a pesquisadora questionou as cuidadoras sobre sua

compreensão da educação infantil, com o intuito de entender como elas entendiam seu campo de atuação, uma vez que se trata do campo da educação infantil, mais precisamente no eixo de inclusão, no qual elas atuam (Santos, 2020).

A Educação Infantil é essencial para a formação da criança. Através da educação é que a gente vê o futuro delas. É importante para todas as crianças. Sem a educação ela não vai ter como seguir lá na frente. Se ela não tem uma educação perfeita em casa, talvez com ajuda da escola, ela consiga melhorar. É importante, pois se trabalha mais para as crianças, onde antigamente eram apenas rabiscos e a criança não possuía a coordenação motora que se era pra ter. (CUIDLUIZM2B)

A Educação Infantil é a base e a estrutura, participa na formação do caráter. (CUIDLUCASM2B).

Eu acredito que a importância está no cuidar. Eu nunca havia trabalhado. Eu não tenho cursos. Apenas o ensino médio completo. (CUIDLEANDROM2B)

Eu acho muito importante. (CUIDJÉSSICAEJOÃO1B) (Santos, 2020, p. 95)

As cuidadoras, em suas respostas, demonstram compreender o compromisso pedagógico da instituição de ensino, tendo isso, inclusive, sido apresentado claramente por uma delas. No entanto, foram observadas situações em que a falta de conhecimento sobre aspectos específicos da educação infantil prejudicou a interação de crianças com transtorno do espectro autista, como apontado no diário de campo da pesquisadora:

As crianças estavam no pátio coberto pintando os personagens do Folclore nas mesas do refeitório. Apenas Jonas estava sentado no chão, distante de todos. Assim ele ficou até retornarem para a sala. Sua cuidadora estava presente, mas não tentou levá-lo para perto dos colegas. A cuidadora auxiliava nas atividades das outras crianças [...] (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ1B, 19-08-19). (Santos, 2020, p. 96)

Na situação descrita e em outras semelhantes, as crianças com TEA não apresentaram comportamento capaz de gerar o afastamento, o que levou Santos (2020) à conclusão de que a falta de capacitação das cuidadoras pode ser um dos fatores condicionantes desses acontecimentos, o que evidencia a necessidade de formação adicional.

Para compreender o que as cuidadoras tinham de noções pedagógicas, ou seja, entender suas concepções a respeito do transtorno, a autora perguntou-lhes acerca de seu entendimento sobre o TEA. Algumas acenaram que “não” com a cabeça, ou seja, não entendiam bem ou não queriam responder, outras responderam o que foi transcrito

a seguir:

Eu não sei basicamente nada. Com base no que eu vivo em sala, dá pra pegar um apanhado de características, pois o TEA varia de criança para criança. Mas nunca sentamos para discutir o que é. (CUIDLUCASM2B)

Antes eu não sabia nada. Eu aprendi aqui. Na formação é que eles explicam o que é o autista. (CUIDLEANDROM2B). (Santos, 2020, p. 97)

Pelas respostas das cuidadoras, Santos (2020) conclui que algumas delas apresentam apenas rudimentos de informações sobre o TEA, o que prejudica a atuação delas nas atividades de inclusão das crianças no espectro, pelo fato de que a atuação prática delas está amparada apenas em vivências sem técnicas e metodologias adequadas à compreensão e à inclusão das crianças com transtorno do espectro autista.

A respeito das ações das cuidadoras nas atividades educativas, foi questionado como é realizada a adaptação inicial das crianças com TEA na instituição de ensino.

Ele é muito hiperativo, foi necessário colocar algumas regras, nem que seja sentar 5 min. por dia, pra comer, ele só comia correndo, hoje ele já sabe que tem que deitar. Ele não come comidas sólidas. A família quem falou. Sempre que tem uma evolução eu passo para os pais e vice-versa (CUIDLUIZM2B).

Ele já era daqui, mas ainda não tinha laudo, quando eu não tinha nenhuma criança para cuidar, eu ficava sempre com ele, então adaptação foi normal (CUIDLEANDROM2B).

Foi muito do que eu sabia. O que eu via que ele não gostava de fazer, eu tirava, dava uma voltinha, conversava, brincava um pouco e tentava trazer novamente para a sala. Quando percebia que ele não estava querendo, saía novamente, dava outra volta. Fui dando meu jeitinho até ele se adaptar. Agora ele fica normal. Sentava ele com os coleguinhas e dava um brinquedo e ia introduzindo um papel e assim ele foi se adaptando. Com os dois foi assim (CUIDJÉSSICAEJOÃO1B). (Santos, 2020, p. 100)

Nos relatos de acompanhamento inicial, as cuidadoras demonstram não ter preparo suficiente para lidar com as crianças, visto que, por vezes, desconhecem técnicas de lidar com elas ou propiciar a inclusão, o que, de acordo com Santos (2020), não permite a desconsideração do valor de suas estratégias, visto que, sem elas, a situação dos estudantes seria ainda mais desconfortável.

Pelos depoimentos das cuidadoras, foi possível compreender que a proximidade entre cuidadoras e crianças auxilia na identificação das necessidades das crianças com TEA, principalmente no caso das que não se relacionam com palavras.

No entanto, o pouco nível de formação mostrou-se capaz de dificultar o desenvolvimento profissional das cuidadoras.

## 4 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Após termos devidamente concluído a leitura e a exposição do material de pesquisa no Capítulo 3, prosseguiremos com a construção e a apresentação das categorias de análise mais importantes, o que será realizado por meio da exposição analítica dos elementos essenciais encontrados nas dissertações analisadas, os quais nos permitiram efetivar diferenciação de cada categoria individual de forma específica, bem com outras que lhes sejam auxiliares como categorias centrais e categoria relacional.

Neste capítulo, será desenvolvida a construção das categorias formuladas a partir da leitura e da análise das dissertações selecionadas, sendo, também, destacados alguns procedimentos metodológicos que utilizamos. Além disso, quatro questões indispensáveis específicas foram destacadas com a devida importância em nosso trabalho, sendo elas: 1) a determinação de nossa categoria geral de análise; 2) a distinção dos agentes envolvidos nos processos educacionais; 3) as concepções dos agentes; e 4) as práticas pedagógicas no cotidiano da inclusão no ambiente escolar.

### 4.1 O AMBIENTE ESCOLAR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Estabelecemos o ambiente escolar como categoria central de nossa análise dos problemas relativos à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Esse procedimento permite que analisemos, em conjunto, as demais categorias – as quais podemos chamar de suas subcategorias – de forma dinâmica, sem permitir que o rigor analítico relativo à utilização de cada uma delas impossibilite as operações de síntese a serem operadas entre cada uma das categorias.

Apresentaremos, nesta seção, algumas observações teóricas e metodológicas do processo que foi percorrido até o estabelecimento dessa categoria como elemento basilar do presente estudo, destacando diferenças em relação a uma categoria utilizada anteriormente no primeiro capítulo (a de sistema educacional), os aspectos formais de cada uma das categorias e as possíveis utilizações mais amplas do que esta que realizamos.

#### 4.1.1 Sistema educacional e ambiente escolar

No primeiro capítulo, utilizamos o termo sistema educacional como termo conceitual utilizado para caracterizar a descrição de processos básicos de exclusão de estudantes de determinados grupos sociais nas unidades de ensino, bem como para indicar a perpetuação da manutenção da desigualdade de capitais social e cultural originados fora desse mencionado sistema, com base em questões culturais, raciais, de classe social ou herança histórica.

Neste ponto da pesquisa, faz-se necessário apresentar devidamente uma distinção entre os termos sistema educacional e ambiente escolar, com a finalidade precípua de evitar uma possível confusão entre essas duas categorias de análise, por terem elas sido dispostas no presente estudo – uma anteriormente, outra no decorrer do atual capítulo – para que as utilizemos para evidenciar fenômenos diferentes, os quais são evidentemente distintos, mas não extremamente diversos ou independentes.

Tratamos do sistema educacional e de sua estruturação em termos de distribuição de recursos, preparação de professores e infraestrutura. Por esse motivo, é possível apresentar como suas partes a atividade política propriamente dita, o aparato geral da administração pública e os agentes públicos por ele responsáveis, de modo que esse sistema ficou evidenciado implicitamente como uma macroestrutura dotada de complexidade e unidade que determina e dinamiza os processos de educação.

O ambiente escolar, diferentemente, tem características específicas, que tornam possível diferenciá-lo formal e materialmente do sistema educacional (macroestrutural), não como algo totalmente distinto deste último, mas sim como seu aspecto microestrutural, o qual é vivenciado cotidianamente em cada unidade escolar de educação básica do país.

Dessa forma, o ambiente escolar é o *locus* em que são efetivamente mantidas as relações educacionais excludentes que foram apontadas anteriormente (Capítulo 1), isto é, cada escola tomada especificamente enquanto mantenedora das exclusões sociopolítico-econômicas – dentre as quais destacamos, especificamente, a ausência de inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) –, sendo o ambiente escolar uma parte de um todo maior que é o que tratamos como sistema educacional, do qual o ambiente escolar, ou melhor, cada ambiente escolar, é uma parte

inter-relacionada intrinsecamente à totalidade que consiste no sistema educacional brasileiro.

Realizada a diferenciação entre essas duas categorias, caracterizaremos o ambiente escolar como categoria central de nossa análise, bem como apresentaremos outras categorias desenvolvidas a partir do tratamento do material de trabalho coletado e apresentado anteriormente: as dissertações da área de educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

#### **4.1.2 O material de trabalho e a construção das categorias**

Nas dissertações expostas no capítulo anterior, alguns aspectos importantes do campo de estudo por elas compartilhado puderam ser evidenciados, como as pessoas que participavam dos processos educacionais supostamente voltados à inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, os materiais de estudo e o espaço físico das instituições.

O material empírico coletado e apresentado nos trabalhos de campo é relativo a contextos determinados, neste caso, as instituições públicas de ensino das cidades de Feira de Santana, no Estado da Bahia (Almeida, 2019), Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais (Vicari, 2019), e João Pessoa, no Estado da Paraíba (Santos, 2020), ou seja, instituições de diferentes redes de ensino espalhadas pela federação brasileira.

Embora as dissertações tenham como objetivo investigar ações pedagógicas de inclusão nesses locais específicos, alguns traços semelhantes encontrados *in loco* permitem a realização de inferências a respeito da inclusão nesses diversos contextos, ou ambientes, escolares estudados. Foi com base na constatação dessa semelhança de características que foram construídas as categorias de análise.

Na leitura de uma dissertação ou outra, as funções desempenhadas pelos agentes e os impactos apresentados podem parecer específicos de cada ambiente estudado individualmente, porém, quando realizado o trabalho de comparação dos resultados alcançados pelas autoras, alguns fenômenos puderam ser compreendidos não apenas como especificidades de cada caso ou como semelhanças fortuitas das práticas efetivadas nas unidades de ensino, mas sim como traços gerais dos problemas da inclusão na educação básica a nível nacional.

Realizamos, com base na constatação dos fatos, operações de indução a partir das informações obtidas nas dissertações, tomando o cuidado de não concluir apressadamente sobre condições que podem ser simplesmente específicas. Por isso, buscaremos sempre a confirmação da informação de um trabalho em outro, para evitar realizar induções a partir de uma situação específica encontrada durante o trabalho de campo de uma ou outra pesquisadora.

Mais uma observação deve ser feita: em alguns casos, problemas e questões que apareciam como informações destacadas por uma autora não eram tratados do mesmo jeito por outra, como ficará evidenciado nas próximas seções. Esse fato pode facilmente desviar a atenção do pesquisador, levando-o a concluir que não há semelhanças entre as constatações individuais das autoras.

Entretanto, isso não significa que o problema ou a questão não esteja presente nos contextos estudados por todas as autoras. Para lidar com esse pseudoproblema, formulamos a distinção entre informações explícitas e implícitas nas dissertações, uma vez que alguns problemas, embora não sejam devidamente nomeados ou descritos por uma autora ou outra, encontram-se, nos ambientes escolares estudados e nos textos, de forma implícita.

Com base nessas observações, pudemos entender quais dos problemas e questões apresentados, explícita ou implicitamente, pelas pesquisadoras constituem condições simplesmente específicas das escolas estudadas e quais apontam para elementos gerais do sistema educacional brasileiro na manutenção da exclusão de estudantes no espectro.

As práticas educacionais desempenhadas em cada ambiente escolar analisado nos trabalhos – aquelas que destacamos de forma pormenorizada – indicam traços típicos gerais do sistema educacional. Conseqüentemente, são componentes da sua estruturação, são fenômenos especificamente localizados da conjuntura total relacionada não de forma apartada a cada ambiente educacional, mas a todo o sistema de educação.

Sem deixar de nos atentarmos a esse aspecto geral, tivemos de realizar alguns outros procedimentos que nos permitissem constatar as semelhanças constituintes dos ambientes educacionais, o principal deles foi o de reduzir os aspectos formais à materialidade – por exemplo, tomando as práticas efetivas dos profissionais e não os

nomes dos cargos. Esse procedimento precisou ser feito para que as aparências constantes nos nomes de profissões não fossem capazes de esconder a realidade material determinante.

À primeira vista, as denominações formais dos cargos e das atividades realizadas pelas pessoas – professoras, auxiliares, estagiárias, etc. – podem ter a função de tornar oculta a semelhança das práticas educacionais em sua materialidade, ou seja, como realmente elas são efetivadas, por isso optamos pela apresentação das atividades dos agentes, para que as práticas reais fossem conhecidas, o que foi realizado em detrimento da formalidade dos títulos de cargos ocupados pelos agentes, o que ficará mais nítido quando detalharmos as categorias de agentes sociais atuantes junto aos discentes com TEA.

Em relação aos materiais e ao espaço, as diferenças de denominação formal não tiveram nenhum efeito que requeresse a aplicação mais precisa da descrição, por esse motivo foram mantidas as nomenclaturas usuais da língua portuguesa, pois as mudanças de palavras de acordo com regiões não trariam prejuízos relevantes ao nosso estudo.

Realizados esses procedimentos, chegamos a algumas categorias preliminares, dentre as quais incluímos: agentes sociais, material educacional e espaço físico, as quais compõem a categoria central de ambiente escolar, a qual será epistemologicamente tomada como um componente mais do que essencial à interpretação, mesmo quando implicitamente, nas análises que serão apresentadas ao decorrer deste capítulo.

#### **4.1.3 Caracterização do ambiente escolar como categoria**

O ambiente escolar é formado pela junção de agentes sociais, móveis, equipamentos, materiais escolares, espaço físico, etc., os quais, em constante dinâmica, o constituem e tornam-no um meio de exercício de atividades profissionais de ensino e aprendizagem, as quais são desempenhadas pelas pessoas que estão nele envolvidas.

Os agentes sociais são essas pessoas quando tomadas no exercício de suas funções, na execução de seus papéis sociais, como estudantes, responsáveis, professores, coordenadores, auxiliares de inclusão, estagiários e gestores – o elemento

humano do ambiente educacional, o qual lhe constitui junto aos outros elementos a serem destacados. Para sermos mais específicos, manteremos nosso foco em alguns agentes em especial.

Os móveis, equipamentos e materiais escolares são objetos dos quais os agentes sociais fazem uso em caráter permanente ou temporário. Como móveis em sentido estrito, podemos destacar cadeiras, mesas e bancos. Lápis, caneta, caderno, régua e demais utensílios são os materiais escolares que são utilizados pelos agentes sociais.

Outrossim, os objetos físicos, como, por exemplo, computadores, notebooks, protetores – tais quais aqueles utilizados pela professora P10, responsável pela utilização de recursos de multimídia, apresentada por Almeida (2019) – e lousa interativa, são considerados como equipamentos quando utilizados pelos supracitados agentes sociais.

O espaço físico é a unidade geográfica, um imóvel repleto de salas, espaço de convivência, cantina, biblioteca e pátio, onde agentes sociais, ao utilizarem móveis, equipamentos e materiais escolares, constroem o ambiente escolar, como é perceptível nas tentativas, acompanhados pela cuidadora, de interação de estudantes com TEA em diversos locais da unidade de ensino, conforme apresentado por Santos (2020).

Cada um desses elementos do ambiente escolar – agentes sociais, materiais, móveis e espaço – constitui uma categoria de bastante valor para análise do contexto educacional. Isoladamente, as categorias são ferramentas teóricas que podemos utilizar para descrever fenômenos localizados que se apresentam durante a pesquisa, bem como para, durante a investigação, obter dados sobre os objetos de estudo, o que podemos chamar de aspecto heurístico.

Além dessa função, quando consideradas em complemento com uma categoria relacional, essas primeiras categorias podem ser utilizadas para compreender como as práticas cotidianas estruturam o ambiente escolar por meio das relações entre as categorias, como ficará devidamente evidenciado quando tratarmos das práticas pedagógicas e de suas relações aproximadas com os principais problemas de inclusão destacados.

Portanto, o ambiente escolar, como categoria central de análise, é o resultado das interações efetivas de agentes sociais entre si, no espaço físico, enquanto fazem

uso dos móveis e dos materiais como aparato concreto das dinâmicas desenvolvidas em cada uma das unidades de ensino, por exemplo, as estudadas pelas pesquisadoras.

Esses elementos constituem formalmente o aparato categorial formulado a partir da análise das dissertações, porém faz-se necessário apresentar o modo como as categorias foram devidamente construídas, bem como algumas de suas aplicações possíveis às pesquisas no campo da educação. Ademais, será exposta a construção das categorias relativas aos agentes, pelo motivo de que são os elementos essenciais para nossa análise.

## 4.2 OS AGENTES SOCIAIS

Os agentes sociais foram tomados como subcategoria do ambiente educacional (categoria geral) pelo importante motivo de que são eles os elementos dinâmicos que mantêm as unidades escolares em funcionamento tanto em relação aos seus benefícios, como aprendizagem e socialização, quanto aos seus malefícios, como, por exemplo, os problemas relacionados à exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Pelo fato de que temos como nosso objetivo central analisar a problemática das práticas pedagógicas de inclusão de pessoas com TEA, a categoria de agentes sociais é de suma importância para o presente estudo. Por conta disso, passaremos a sua devida construção pela apresentação das principais características destacadas pelas pesquisadoras estudadas.

Como foi apontado anteriormente, optamos, como uma questão teórico-metodológica de análise, por descrever os fenômenos reais para melhor formular as categorias. Como base para isso, realizamos uma comparação das dissertações selecionadas, de modo que pudéssemos destacar as práticas efetivas semelhantes e distingui-las das que lhes fossem alheias, destacando as categorias de agentes independentemente da denominação formal dos cargos ocupados pelas pessoas que desempenhavam as práticas educacionais supracitadas e de seus *status* no ambiente escolar.

Começamos pelas docentes. Em Almeida (2019), elas aparecem como “professoras da sala regular”; em Vicari (2019) e Santos (2020), apenas como professoras, sem termos acessórios de qualificação. Apresentaremos as principais

características das docentes e de sua atuação como encontradas nos trabalhos que foram analisados. Em seguida, trataremos das auxiliares de inclusão (denominadas cuidadoras ou auxiliares mesmo), as quais são encarregadas de acompanhar cotidianamente os estudantes com TEA no dia a dia, bem como ajudá-los nas atividades por eles desempenhadas tanto dentro quanto fora da sala de aula propriamente dita, servindo-lhes como suporte tanto nas situações normais quanto nos momentos em que eles necessitarem de ajuda especial, servindo como elementos necessários à inclusão educacional.

Portanto, essas duas categorias de agentes, que são tomadas como as mais relevantes, serão apresentadas em seguida, bem como serão mais bem trabalhadas, nas demais seções do capítulo, as relações e as implicações de uma relação a outra categoria, visto que as atividades de inclusão são realizadas majoritariamente por elas (professoras e auxiliares de inclusão), como disposto na análise material das dissertações.

#### **4.2.1 As professoras**

Como destacado anteriormente, os agentes sociais são o elemento humano do ambiente escolar. Esse simples fato os posiciona como elementos centrais de nossa construção de categorias, como sujeitos essenciais às atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar tanto junto aos estudantes como um todo quanto em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e às auxiliares nas práticas de educação que supostamente têm como fator principal a inclusão educacional.

As professoras são as agentes sociais que, inseridas no ambiente educacional, atuam ativamente no cotidiano escolar como sujeitos que conduzem o ensino e a aprendizagem junto aos estudantes e auxiliares nas salas de aulas, ministrando lições sobre as matérias do currículo e apoio durante tarefas, na condução e na correção de atividades propostas a todos os estudantes (Almeida, 2019; Vicari, 2019; Santos, 2020).

No que diz respeito à inclusão, as professoras têm uma função de suma importância por poderem, por meio de práticas pedagógicas adequadas, possibilitar que estudantes de grupos excluídos possam participar ativamente das atividades e processos desenvolvidos no ambiente escolar. Como regra geral, essas agentes têm

formação em ensino superior na área de pedagogia – ou seja, ao menos, uma graduação em cursos de licenciatura, como disposto na legislação educacional –, o que as habilita a conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação infantil, uma vez que elas têm formação superior adequada para atuar ativamente nesse nível específico de educação escolar.

Entretanto, em todas dissertações selecionadas e analisadas (Almeida, 2019; Vicari, 2019; Santos, 2020), foi percebido que há um problema em relação à formação dos professores: a defasagem em relação à formação continuada, pois a elas não é fornecida periodicamente atualização teórica e prática a respeito das novas práticas e demandas sociais, tecnológicas, sociais e de inclusão, o que compromete a atuação das professoras no exercício de suas atividades profissionais mais rotineiras em sala de aula.

Além disso, conforme apresentado acertadamente no trabalho de Vicari (2019), a falta de formação continuada apropriada, principalmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA – que seja atualizada e voltada a questões teóricas e práticas –, impossibilita que os processos de exclusão educacional sejam percebidos por elas e devidamente mitigados/eliminados no ambiente escolar durante sua prática docente.

Mesmo havendo esse problema, as docentes realizam seus trabalhos da maneira que conseguem, contando com o apoio quase constante das auxiliares, uma vez que elas são agentes fundamentais das atividades educacionais. No entanto, nem sempre as fronteiras entre as atividades das professoras e auxiliares é devidamente delimitada, o que implica, por vezes, a delegação de funções das primeiras às segundas.

#### **4.2.2 Auxiliares de inclusão**

Como auxiliares de inclusão, são entendidas tanto as profissionais chamadas de auxiliares propriamente nos trabalhos quanto as denominadas cuidadoras, porque as funções que elas desempenham são praticamente as mesmas, sendo, portanto, análogas, ou seja, acompanhar e prestar suporte ao estudante com TEA para apoiá-lo na inclusão escolar, sendo a denominação do cargo ocupado apenas uma questão formal, que varia de acordo com a região do país e a rede de ensino em que essas profissionais educacionais efetivamente mantêm os seus vínculos de trabalho.

A situação das auxiliares é um pouco diferente da das professoras, uma vez que elas ocupam uma função diferente, não apenas por conta da denominação formal do trabalho exercido. Elas têm como função acompanhar e auxiliar os estudantes, porém trata-se de uma atribuição bastante vaga e carente de definições mais precisas acerca de suas atribuições específicas em relação a cada um dos alunos que elas acompanham.

Se, por um lado, as docentes enfrentam o problema da falta de formação continuada, especialmente para lidar com estudantes com TEA, por outro, as auxiliares sequer possuem uma formação inicial dedicada ao entendimento da condição e das formas de lidar com eles. Não é exigido delas que tenham alguma formação específica, técnica ou de ensino superior, que lhes capacite para a atuação no ambiente educacional, desse modo é preciso apenas possuir ensino médio completo para atuar nessa função. Isso dificulta o trabalho delas e suas relações com os estudantes, pois as auxiliares não conseguem compreender devidamente as necessidades dos alunos com TEA.

Nas entrevistas com as auxiliares (Almeida, 2019; Vicari, 2019; Santos, 2020), são expostos exatamente esses problemas, uma vez que, por não conhecerem as condições gerais do transtorno nem os modos de lidar com os estudantes no espectro, suas atividades são baseadas tão somente em suas vivências diárias junto a eles, nas quais elas atuam por meio de tentativa e erro até conseguirem lidar de forma adequadamente satisfatória com esses estudantes.

A atuação delas por meio de tentativa e erro, entretanto, pode ser pouco proveitosa ou mesmo danosa aos estudantes com TEA, pelo fato de que, enquanto a auxiliar aprende a lidar com eles, é possível que traumas e inaptações sejam desenvolvidos devido às dificuldades de adaptação, fazendo com que, quando a auxiliar aprenda a lidar com eles, suas experiências escolares já tenham produzidos problemas psicológicos nos estudantes em relação à educação (Almeida, 2019).

Ademais, as auxiliares de inclusão estão plenamente cientes dessas suas limitações. Entretanto, na visão delas (Santos, 2020), não há muito que possam fazer para mudar isso além de continuar realizando seu trabalho como têm feito há tempos, pois não lhes é disponibilizado tempo para que elas se especializem nisso nem fornecimento de cursos, formações, palestras ou *workshops* que tratem

adequadamente de temas a respeito das especificidades inerentes ao seu campo de atuação profissional.

#### **4.2.3 Os estudantes com TEA e a família**

Após apresentarmos a categoria de agentes sociais, dividida em professoras e cuidadoras, é preciso destacar uma situação que foi encontrada nas dissertações e que apresenta evidentemente um aspecto bastante interessante e inerente a todos os trabalhos que foram utilizados como base material para o presente estudo.

Diferentemente dos demais agentes atuantes no ambiente educacional, não foram encontradas, nas dissertações selecionadas, dados e informações produzidos com base em entrevistas das pesquisadoras coletados diretamente das crianças com Transtorno do Espectro Autista. A mesma situação foi constatada em relação às famílias dos estudantes. Praticamente nenhuma informação sobre a interação com pais e responsáveis.

Dessa maneira, constatamos que, praticamente, não são apresentadas as opiniões representativas dos estudantes que deveriam ser incluídos. Foram incluídas, em nosso material de trabalho, apenas as falas dos demais agentes sociais.

Foram encontrados apenas apontamentos que não tomavam como base falas coletadas dos discentes, como considerações pontuais sobre comportamento em sala de aula, interações e realização de atividades escolares manuais. Por conta disso, trataremos de forma mais detalhada de professoras e auxiliares como agentes do ambiente educacional. Essa observação não é, porém, um apontamento de falhas nos trabalhos das autoras ou de ausência de pesquisas nacionais que tratem do assunto especificamente nessa perspectiva em especial, muito menos uma crítica. Trata-se apenas de uma constatação de que, a partir dos critérios metodológicos definidos no Capítulo 2, não nos foi possível encontrar trabalhos que preenchessem a lacuna apontada.

### **4.3 CONCEPÇÕES COMPARTILHADAS PELOS AGENTES SOCIAIS (PROFESSORAS E AUXILIARES)**

Tendo compreendido a categoria de agentes sociais, passaremos, então, à análise de um aspecto essencial presente uniformemente nos trabalhos que foram analisados. Em cada um deles (Almeida, 2019; Vicari, 2019; Santos, 2020), a compreensão das professoras e auxiliares – apresentada pelas pesquisadoras – é fundamental para entender adequadamente o trabalho por elas efetivamente realizado no ambiente escolar.

Como destacado por Almeida (2019), as concepções dos agentes – sujeitos, como ela os nomeia em seu trabalho – são importantes porque constituem o elemento subjetivo que orienta as atuações profissionais das professoras e auxiliares de inclusão, sendo algo inerente a cada profissional, bem como socialmente compartilhado por elas.

Ao compreender as concepções das docentes e auxiliares, é possível que possamos entender as decorrências dos problemas relacionados à inclusão dos estudantes com TEA, por exemplo, a ausência de formação continuada, como apontado anteriormente. Consequentemente, entender as concepções dos agentes sociais é extremamente importante para a consecução eficaz de nossos objetivos preestabelecidos.

Entendemos, assim, que o modo como os agentes sociais compreendem a si, as funções que precisam desempenhar, os demais agentes e os problemas – concepções – é um componente que influencia imensamente as práticas pedagógicas de inclusão no ambiente escolar.

As professoras e auxiliares são inequivocamente agentes que atuam com base naquilo que compreendem em relação ao mundo, logo, é a partir do que entendem sobre os estudantes, os métodos de ensino, a inclusão e o Transtorno do Espectro Autista que as típicas atividades docentes de condução de aulas, aplicação de exercícios e esclarecimento de dúvidas dos discentes e correção de atividades são realizadas.

No entanto, foi percebido e documentado por Almeida (2019), Vicari (2019) e Santos (2020) que as professoras geralmente não compreendem de maneira suficiente sua própria prática profissional, como, por exemplo, a alfabetização. Quando questionadas por Almeida (2019), a maioria delas tergiversou nas respostas ou tentou e não conseguiu explicar o que elas entendiam especificamente sobre esse assunto, que é um dos mais importantes em um ambiente escolar voltado à inclusão de alunos.

Para melhor exemplificar esse problema, certos pontos centrais específicos podem ser destacados em relação às concepções docentes no que diz respeito à inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dentre eles podemos destacar, com base em Vicari (2019), os seguintes: 1) desconhecimento dos agentes sociais sobre o Transtorno do Espectro Autista; 2) desconhecimento do papel do auxiliar de inclusão; 3) desconhecimento da função atendimento especializado; e 4) desconhecimento dos desafios da inclusão.

As concepções relacionadas ao processo educacional, por parte das docentes e auxiliares, demonstram-se inadequadas em relação às práticas de ensino e à inclusão escolar de estudantes com TEA (Santos, 2020), sendo, dessa forma, um dos problemas elementares a falta de entendimento preciso desses profissionais sobre a condição dos estudantes a serem incluídos, com base em questões morais, sociais e jurídicas, na educação básica.

Os agentes sociais, durante as entrevistas e observações das pesquisadoras, ante as perguntas realizadas a respeito do TEA, apresentaram falas e comportamentos que evidentemente demonstravam seu desconhecimento a respeito do assunto. Uma professora entrevistada esboçou a seguinte reação de surpresa: “Agora você me pegou, eu não sei explicar.... Não sei, a gente vê tanta coisa durante o dia e a gente fica em dúvida, o que é o autista” (Vicari, 2019, p. 125).

Algumas agentes sequer conseguiam formular frases completas sobre seus entendimentos sobre a condição dos estudantes, outras não conseguiam tratar da questão de forma lógica ou teórica, por esse motivo recorriam a pensamentos estereotipados acerca da condição dos discentes, os quais impedem a implementação das ações de inclusão que deveriam ser conduzidas e praticadas por elas nas salas de aula.

Como apontado por Santos (2020), é possível, a partir das falas das professoras e cuidadoras obtidas por meio de entrevistas, compreender que as profissionais docentes têm um entendimento bastante vago a respeito dos processos educacionais e do Transtorno do Espectro Autista em especial, mesmo que essas profissionais apontem, constantemente, que os estudantes no espectro são bastante inteligentes em algumas disciplinas e têm problemas ora relativos ao comportamento, ora à aprendizagem.

Como exemplo do problema da estereotipagem, uma das entrevistadas afirmou que o lecionar a estudantes com TEA é algo cansativo, pois é sempre necessário dedicar maior dedicação a eles, e mais tempo (Santos, 2020). O problema da fala dessa professora é o de que ela não percebe que é ela quem não domina as metodologias e dinâmicas necessárias para conduzir o processo educacional dos discentes em questão.

Durante o cotidiano nas escolas, a mesma coisa foi evidenciada pelas outras autoras, em especial Vicari (2020). Por outro lado, a mesma autora observou que as agentes sociais compreendem plenamente suas defasagens e destacam a importância de tentar resolver esse problema, mas sem conseguir realizá-lo adequadamente por não terem os meios necessários para desenvolverem as habilidades necessárias para atuar na área da inclusão.

Além disso, no caso das professoras, havia falta de compreensão em relação ao papel a ser desempenhado pela auxiliar de inclusão. No entanto, os impactos desse problema podem ser muito abrangentes, pelo fato de que esse desconhecimento possibilita a modificação das funções, fazendo com que as profissionais de apoio sejam levadas a desempenhar outras tarefas enquanto são desviadas de suas tarefas e de seus deveres primários em relação aos discentes com TEA que são designadas a acompanhar.

O mesmo ponto problemático foi evidenciado em relação às auxiliares de inclusão (Vicari, 2019), de modo que nenhuma das professoras apresentou um entendimento coerentemente organizado a respeito de quais as funções a serem desempenhadas pelas profissionais de suporte durante cada etapa do dia ou em situações consideradas excepcionais.

Esse desconhecimento destacado afeta as práticas de atendimento especializado relativas aos estudantes, afinal nenhuma das agentes compreende de forma inequívoca os devidos conteúdos e limites de suas funções, o que impossibilita a atuação conjunta dessas agentes no suporte aos estudantes que deveriam ser incluídos na educação básica, prejudicando os estudantes que necessitam de suporte no dia a dia.

Dessa maneira, apesar de as auxiliares terem a finalidade de ajudar na inclusão dos estudantes, a ausência de entendimento das agentes a respeito do que deveria ser

desempenhado por cada uma cria invariavelmente mais um grande desafio à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica nas escolas regulares.

Como consequência disso, os agentes sociais não são capazes de atuar de modo adequado ao que lhes é requerido, pelo fato de que não é possível realizar a implementação de práticas educacionais sem que os problemas e os modos de atuar contra ele sejam conhecidos pelos profissionais docentes e pelas auxiliares de inclusão.

Por desconhecerem do que se trata o TEA, surgem preconceitos em relação aos estudantes no espectro, o que, por um lado, leva sua atuação relativa a esses discentes a ser pautada em estereótipos de que esses estudantes têm mau comportamento ou são difíceis de lidar e, por outro, ao tratamento diferenciado desses estudantes, como pode ser visto na prática de *delegação de funções*, que será abordada posteriormente.

Desse modo, podemos perceber, como observado por uma professora e apresentado por Vicari (2019), que “[o]s próprios professores estão perdidos. É um desafio imenso. Até que ponto o aluno está se envolvendo? E para o professor também é difícil... É um desafio” (Vicari, 2019, p. 126). Por isso, no que diz respeito às concepções das agentes sociais, o desconhecimento das diferenças entre os campos de atuação das professoras e das auxiliares traz prejuízos à inclusão dos discentes que deveriam ser acolhidos no ambiente escolar.

Além disso, conforme Almeida (2019) e Santos (2020), as agentes não entendiam de forma apropriada em que consiste a inclusão educacional. Trata-se, evidentemente, de mais um grave problema relacionado às concepções das agentes que impossibilita a realização de práticas de educação inclusiva em relação aos discentes com TEA.

Esses quatro problemas podem ser apontados, com base nos trabalhos de Almeida (2019) e Vicari (2019), como resultado da defasagem na formação continuada das profissionais, bem como, em relação às auxiliares, como resultante da falta de formação específica, técnica ou superior relativa ao desempenho de suas atividades profissionais

Portanto, podemos concluir que há relação intrínseca entre a falta de formação continuada apropriada, as concepções defasadas apresentadas pelos agentes sociais

e os problemas de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Veremos na próxima seção como esses problemas trazem consequências muito prejudiciais aos discentes com TEA nas atividades cotidianas das docentes e auxiliares

#### 4.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS AGENTES (CATEGORIA RELACIONAL)

Apresentadas as principais concepções das agentes, precisamos entender como elas são importantes em relação às atividades cotidianas realizadas no ambiente escolar, que consistem numa categoria relacional, ou seja, algo que implica as relações entre as categorias de agentes sociais no ambiente escolar. Por isso, passaremos à análise das dinâmicas mais presentes nas salas de aula, as quais foram “planejadas” para serem relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, por isso elas devem ser desenvolvidas pelas professoras e auxiliares de inclusão.

Uma observação faz-se necessária em relação à utilização do termo categorias relacionais. Quando tratamos das categorias de agentes, elas foram apresentadas de forma separada: professoras, de um lado, e auxiliares, de outro, tendo cada uma delas seu campo de atuação e funções básicas a desempenhar devido ao cargo ocupado.

No entanto, na produção do ambiente escolar, a distinção entre essas categorias é como uma relação entre o todo e suas partes, de modo que analisar cada subcategoria isoladamente é uma operação mental, uma vez que, na prática, professoras e auxiliares atuam conjuntamente em sala de aula.

Na seção anterior, foi possível constatar, inclusive, que as concepções gerais sobre educação, alfabetização e inclusão de estudantes com TEA não são muito diferentes para as agentes dessas duas categorias, sendo-lhes algo inconscientemente compartilhado.

Desse modo, tanto as professoras quanto as auxiliares de inclusão estão envolvidas nas práticas pedagógicas, bem como desempenham atividades a elas bastante relacionadas ora isoladamente, ora em conjunto. Por isso passaremos à análise de como elas efetivamente desempenham as suas atividades no cotidiano do ambiente escolar.

#### 4.2.1 Práticas cotidianas no ambiente escolar

As aulas ministradas pelas docentes têm, como regra, um caráter de apresentação expositiva dos assuntos e conteúdos dispostos na matriz curricular. Desse modo, a atuação da professora consiste na exposição das matérias que os alunos devem aprender. Elas costumam utilizar bastante a lousa, para que todos estudantes tenham condições de acompanhar adequadamente a aula, mesmo que nem todos consigam ou queiram fazê-lo (Santos, 2020).

Os estudantes como um todo são agrupados em suas carteiras sem, aparentemente, haver uma determinação prefixada dos locais nos quais eles devem estar posicionados. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, diferentemente, foi observado que eles geralmente ficam, junto às auxiliares de inclusão, nos fundos da sala de aula, de forma que eles não conseguem ter muita proximidade em relação à professora nos momentos de exposição dos assuntos, como aponta Vicari (2019).

Além disso, os momentos, durante as atividades em sala de aula, são alternados entre a apresentação dos conteúdos, o esclarecimento de dúvidas, a realização de atividades manuais e, por fim, a conferência individual das atividades de cada um dos estudantes, situação na qual ora eles se dirigem à professora, ora ela a eles se dirige para a devida correção.

Nos períodos de observação, foi identificado por Vicari (2019) e Almeida (2019) que havia adaptação, isto é, personalização, das atividades e provas que eram aplicadas aos estudantes com TEA. Como exemplo, Vicari (2019) afirma que as atividades planejadas para discentes no espectro variavam bastante. Em casos apresentados, foi observado que, para uma criança do segundo ano, era aplicada uma atividade de maior complexidade do que a direcionada a outro infante que estava em uma classe mais avançada, no caso, no terceiro ano. Isso ocorreu pelo fato de que essa última tinha um nível maior de comprometimento de suas capacidades cognitivas.

Ainda em relação a um dos estudantes acompanhados por Vicari (2019), foram detectadas, em especial, algumas problemáticas na relação entre a docente e o discente com TEA, as quais, certamente, podem ser analisadas como práticas que impedem a inclusão e promovem a manutenção da exclusão no ambiente escolar, mais

precisamente durante os momentos de atividades que sempre são realizadas dentro da sala de aula.

Vicari (2019) detectou que não havia contato direto entre o estudante com Transtorno do Espectro Autista e a professora responsável, pelo fato de que ela não se dirigia diretamente a ele, diferentemente de sua atuação profissional em relação aos outros alunos da mesma sala de aula, no caso, seus colegas recebiam a atenção da professora quando a demandavam ou quando partia dela a ação de referir-se diretamente a cada aluno.

Outro ponto detectado nas relações sociais entre professora e estudante com TEA foi o de que as atividades eram direcionadas à auxiliar, enquanto as dos demais alunos eram a eles devidamente direcionadas. Dessa maneira, a docente relacionava-se diretamente apenas à auxiliar, como se ela fosse o elo com o aluno, afastando-o de si.

A terceira observação foi a de que, ao direcionar-se a esse estudante com TEA para conferir se a atividade havia sido devidamente realizada, não havia contado efetivo com ele; a docente apenas verificava o cumprimento do dever e sinalizava no caderno com uma caneta, sem tirar-lhe dúvidas ou perguntar se havia realmente compreendido.

Por último, foi percebido pela autora que a professora só interagiu diretamente com o estudante quando a auxiliar não estava presente na sala de aula, mais precisamente quando era necessário chamar-lhe a atenção, como em situações nas quais julgava necessário indicar que ele deveria retornar ao seu lugar ou fazer alguma outra reclamação direta.

Essas situações podem ser diretamente relacionadas às concepções das professoras de que, pelo fato de não saberem lidar com os discentes com TEA e haver uma pessoa que os acompanha diariamente, há possibilidade de as professoras não se atentarem diretamente ao ensino dos alunos no espectro como o fazem em relação aos demais estudantes, evidenciando práticas contrárias à inclusão efetiva desses estudantes.

Essas quatro observações, embora destacadas explicitamente nesses termos apenas por Vicari (2019), estão implicitamente presentes nos resultados de pesquisa de Almeida (2019) e Santos (2020). Elas compreendem práticas de exclusão do

estudante com Transtorno do Espectro Autista, as quais são cotidianamente praticadas intencionalmente ou não pelas docentes.

#### **4.4.2 Delegação da atividade docente**

Com base no que foi analisado em relação às práticas pedagógicas supostamente voltadas à inclusão de estudantes com TEA, foi detectado um problema bastante relevante que, por esse motivo, nos preocupou bastante, o que destacaremos mais detalhadamente na presente seção. Pudemos perceber que as relações entre as professoras e os estudantes com TEA não são realizadas diretamente – face a face –, pois, em todos os momentos, como apresentado na seção anterior, há a intermediação das auxiliares de inclusão, ou seja, as atividades dessas profissionais são bastantes relevantes no contexto de introdução das crianças no espectro do ambiente escolar junto às professoras em sala de aula.

À primeira vista, pode parecer que se trata da prática das funções normais dessas duas categorias, porém a partir da análise foi possível constatar de maneira incisiva que essa particularidade apontada constitui uma espécie de transferência das funções de magistério das professoras, de forma que atividades que são especificamente parte da profissão docente são descentralizadas e praticadas pela auxiliar. Com base nessa constatação, escolhemos denominar essa prática de *delegação da atividade docente*.

Tal delegação consiste na atribuição indevida de funções das professoras às auxiliares, principalmente em relação àquelas atividades voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Dessa maneira, a profissional responsável pelo magistério mantém sua atenção direta apenas nos demais estudantes da turma, enquanto o discente com TEA é responsabilidade primária, durante o cotidiano da sala de aula, apenas das auxiliares de inclusão, devendo ela lhe ajudar e atuar como professora por vezes. As relações entre docente e discente são, portanto, impedidas de serem efetivadas apropriadamente, de forma que o estudante é percebido como se fosse um aluno totalmente diferente dos demais, o qual pode, por esse motivo, ser remetido aos cuidados plenos da profissional de apoio, permitindo que a docente trabalhe apenas com os outros discentes.

Em todos os trabalhos, esse fenômeno foi apresentado, direta ou indiretamente, pelas pesquisadoras (Almeida, 2019; Vicari, 2019; Santos, 2020), sendo, portanto, possível inferir essa problemática como um elemento central de estruturação da inserção dos estudantes no espectro no ambiente escolar, precisamente como foi mencionado no começo do presente capítulo.

Destacamos, especialmente, o caso de a professora da sala de recursos multifuncionais (SRM) descrita por Almeida (2019). Neste ponto, uma explicação faz-se inicialmente necessária: embora essa profissional não se enquadre inteiramente como uma auxiliar de inclusão, no caso, como as apresentadas por Vicari (2019) e Santos (2020), ela participa bastante, conscientemente ou não, da prática de *delegação da atividade docente*.

A professora da SRM era sempre solicitada quando havia problemas em relação aos estudantes no espectro, para tratar com eles como uma “válvula de escape, como se ela pudesse ‘consertá-los’ de alguma forma, como dito por uma professora da sala regular: ‘converso com ela, ela procura fazer uma dinâmica com esse aluno’” (Almeida, 2019, p. 103).

Foi constatado pela pesquisadora que as professoras da sala regular enviavam os estudantes a essa professora (SEM) quando eles apresentavam comportamentos considerados, por elas, como inadequados ou que atrapalhavam os demais discentes. Porém, essa atribuição não se encontrava entre as funções dessa professora. O mesmo tipo de problema foi evidenciado na pesquisa de Santos (2020), nos casos em que o estudante precisava ser ajudado pela auxiliar em atividades que deveriam ser realizadas especificamente junto à profissional docente, pois a explicação de atividades e o auxílio aos discentes, nos momentos em que são efetivadas em sala de aula, constituem funções típicas da professora e não da auxiliar de inclusão.

Em um caso apresentado por Vicari (2019), o contato da professora com aluno com TEA acontecia apenas quando a auxiliar estava fora da sala de aula, impossibilitada de receber a delegação das atividades, como apresentado em seção anterior. Esse fato serve como um exemplo indireto da prática de delegação, pois demonstra que havia contato direto entre docente e discente quando não era possível delegar as funções à profissional de ajuda, que, naquele momento específico, encontrava-se do ambiente ausente temporariamente.

A prática da *delegação da atividade docente* é um fenômeno que aumenta e mantém a exclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que torna a sua participação nas práticas educacionais muito diferente da dos demais colegas e mais distante da profissional docente, a qual, teoricamente, tem a responsabilidade primária de conduzir adequadamente as atividades educacionais em sala de aula.

Conseqüentemente, essa é uma prática que impede que o discente no espectro seja incluído no ambiente escolar, fazendo dele um “personagem” secundário do processo de ensino e aprendizagem, isto é, da mesma maneira que é tratado fora da escola, de modo que as relações sociais nas unidades de ensino mantêm a exclusão social externa a esse ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizados os trabalhos, apresentaremos, nesta seção final, algumas de nossas considerações pontuais acerca da realização da pesquisa, dos problemas educacionais e de inclusão no que diz respeito aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

No decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa, uma gama de questionamentos, dúvidas e estratégias guiaram a condução de nossos trabalhos. Ao fim do presente estudo, retornaremos ao ponto de partida, ou seja, à curiosidade a respeito das práticas pedagógicas inclusivas efetivadas, ou não, pelos profissionais da educação nas unidades de ensino em que estivessem matriculados estudantes com TEA.

Partimos, inicialmente, da seguinte questão “como as práticas pedagógicas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista são evidenciadas nas dissertações produzidas nos últimos anos (2017-2022)?” Em seguida, definimos como o objetivo geral analisar como os pesquisadores problematizam, corroboram e divergem quanto à inclusão de alunos com TEA na escola regular.

Com a finalidade de esclarecer essas questões e atingir os objetivos estabelecidos, mostrou-se necessário compreender adequadamente como os problemas relacionados à falta de inclusão de estudantes afetavam a experiência educacional prática dos alunos em uma perspectiva abrangente, que fosse plenamente capaz de abarcar de forma mais abrangente possível nosso objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo, realizamos a construção de um esboço de uma teoria da exclusão social, o que tornou possível nos orientarmos na busca de informações que pudessem esclarecer as questões levantadas. Esse capítulo pode ser definido por conta de sua abordagem em três eixos: social, jurídico e pedagógico. Analisamos questões sociais com base em Bourdieu (2014), questões jurídicas com base na legislação pertinente, principalmente a Lei Berenice Piana, por fim a pedagogia da autonomia de Freire (2022).

No segundo capítulo, foi apresentada a metodologia utilizada na seleção das dissertações que seriam analisadas e tomadas como material de trabalho, por exemplo, a escolha do portal de busca e a elaboração dos termos-chave, para que pudéssemos

efetuar duas tarefas, sendo elas: 1) a revisão da bibliografia acadêmica especializada no assunto; e 2) a construção de categorias de análise que nos permitissem compreender os traços gerais da exclusão e da inclusão no sistema educacional.

No terceiro capítulo, apresentamos uma leitura das dissertações selecionadas através da metodologia trabalhada devidamente no capítulo anterior. Portanto, foram resumidos, tendo como critério a seleção dos dados mais importantes, os resultados das pesquisas de Almeida (2019), Vicari (2019) e Santos (2020) e destacando os aspectos mais relevantes de cada uma, como concepção das agentes sobre educação, alfabetização e TEA, bem como práticas pedagógicas e cotidiano no ambiente escolar.

No Capítulo 4, apresentamos os processos de construção das categorias com base nos trabalhos das autoras. Dentre as categorias, destacamos como central o ambiente escolar, o qual tem como elementos as subcategorias de agentes sociais, espaço e objetos. Damos prioridade às categorias de agentes, professoras e auxiliares, por isso descrevemos algumas questões centrais a eles relacionadas.

Após isso, destacamos como as concepções dessas agentes influenciam suas práticas cotidianas em relação à inclusão de estudantes no espectro. Analisamos ainda um fenômeno bastante relevante: a *delegação da atividade docente*, que consiste na atribuição de funções típicas das professoras às auxiliares de apoio à inclusão.

Constatamos, com base nos trabalhos que tivemos a oportunidade de analisar, que a inclusão de estudantes no espectro é vista como uma grande dificuldade pelas profissionais da educação, professoras e auxiliares de apoio à inclusão – as quais trabalham junto a eles –, uma vez que a falta de preparo e as concepções em relação aos discentes as impossibilitam de pensar, planejar e implementar de forma satisfatória para todas as práticas que tivessem finalidade inclusiva.

Acerca das concepções das docentes, afirmamos que é extremamente necessário que elas tenham domínio teórico e prático dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções de magistério, algo que não foi evidenciado, nos casos estudados pelas pesquisadoras, durante as entrevistas, como apresentamos no Capítulo 3. Isso demonstra a importância da formação continuada, visto que a professora que apresentou uma compreensão adequada da alfabetização e da educação inclusiva foi uma docente cuja entrevista consta na dissertação de Almeida

(2019), a qual tinha mestrado em Educação, bem como era aluna de doutorado em Educação Especial.

Como decorrência da falta de formação continuada, as concepções das docentes podem estar baseadas em preconceitos em relação aos discentes com TEA. No entanto, isso apenas atrapalha e prejudica a vida dos estudantes que deveriam ser incluídos a partir das práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano do ambiente escolar.

Constatamos, também, que o nível de instrução das auxiliares de inclusão é algo que pode comprometer a atuação dessas profissionais nos processos de ensino e aprendizagem inclusiva. Sem uma formação, técnica ou superior, voltada à inclusão, as auxiliares não conseguem atender corretamente às necessidades dos estudantes, visto que sua atuação consiste basicamente em tentativa e erro, sem embasamento em nenhuma pesquisa.

Apontamos ainda a necessidade de trabalho de equipe entre as profissionais da educação, o que poderia ajudar a combater a prática, analisada no último capítulo, da *delegação da atividade docente*. Sem haver algum tipo de colaboração consciente entre as agentes, essa e outras práticas negativas podem surgir e se continuar presentes no ambiente educacional, perpetuando, assim, a segregação de alguns estudantes que seriam beneficiados se ações contra elas fossem devidamente implementadas por meio da colaboração.

Acreditamos que a realização desta pesquisa demonstra a necessidade de mais estudos que busquem destacar de forma mais específica os problemas que constatamos em relação à formação continuada de professores e à formação das auxiliares de inclusão, bem como aponta a importância de mais estudos voltados à inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares e com sua voz, de modo a suprir a lacuna de estudos sobre eles.

Compreendemos a inclusão como um processo sociopedagógico contínuo, o qual tem de ser realizado com base na percepção de que há múltiplas barreiras históricas que tem como efeito a segregação das pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento, de modo a excluí-las dos ambientes nos quais elas poderiam desenvolver-se e acumular capitais social e simbólico.

Considerando esse panorama, reafirmamos a constatação da existência de práticas realmente inclusivas evidenciadas, porém temos de destacar, igualmente, a sua baixa frequência em comparação com as demais práticas que realizam a manutenção da exclusão educacional.

Nos trabalhos examinados, foram evidenciadas algumas práticas que podemos entender como inclusivas, por exemplo, as atividades e provas adaptadas às condições cognitivas dos estudantes com TEA, o que lhes permitia, de certo modo, desenvolverem-se educacionalmente, de forma que fossem respeitadas as suas limitações. Entretanto, outras práticas evidenciadas apontam uma direção bastante contrária a essa. A falta de contato entre os estudantes com TEA e as docentes é um exemplo bastante marcante desse fato, uma vez que, por conta desse tratamento diferenciado negativo, esses estudantes permanecem em sala de aula com os demais, porém são afastados das práticas educativas mais importantes, nesse caso, mais especificamente, a socialização do aluno com a professora e com seus colegas de classe.

Como destacamos no Capítulo 4, não foram encontradas informações fornecidas diretamente pelos estudantes, algo que, como entendemos, poderia ser bastante relevante para compreendermos de forma mais adequada. Como é característico das pesquisas científicas, o presente estudo não apresenta uma conclusão definitiva acerca da inclusão de estudantes com TEA, tampouco visa a apresentar soluções prontas para lidar com os problemas ou crucificar os profissionais da educação. Trata-se apenas de uma contribuição aos estudos de educação, para que estudantes e pesquisadores que com ela tomem contato possam constatar alguns dos problemas que percebemos no decorrer do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo. Persona**. São Paulo: M. Fontes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 42-72.
- BRASIL. 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 28 set. 2023.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.
- CORREIA, A. P.; FERRARI, G. S. F.; DA SILVA, J. M.; RINALDI, G.; PALUDO, K. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2020.
- COSTA, Sergio. Desigualdade, diferença, articulação. **Caderno CRH**, v. 32, p. 33-45, 2019.
- COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.

**Construção Psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**: ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, p. 205-222, 2008.

DE OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e228514, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KREPPNER, Kurt. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 11-22, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: Editora PUC-PR, p. 6084-6096, 2009.

MELO, Estela Caroline Freitas; FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza: aportes na análise das desigualdades educacionais. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 2, p. 57-68, 2022.

MELO, Maynara De Souza. Escola e desigualdade social: associações entre origem social, cor e raça. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, n. 1, p. 132-143, 2021.

SANCHES, I. R. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de

Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**. Campo Grande, Lisboa, p. 135-156, 2011.

SANT'ANA, Wallace Pereira; DA SILVA SANTOS, Cristiane. A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis**, v. 15, n. 2, p. 99-114, 2015.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. 120 p. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco – CFCH. Recife (PE).

SANTOS, Isabelle Sercundes. **Criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 148. 2020.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Possibilidades e tensões da tecnologia no ensino do aluno autista. **Educação Pública**, 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/possibilidades-e-tensoes-da-tecnologia-no-ensino-do-aluno-autista>> . Acesso em: 3 novembro de 2023.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SILVA, Margaret do Rosário Silva. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. vii, 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 165.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.