



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINA GRANDE – PB

MAIO DE 2021

ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos.

CAMPINA GRANDE – PB

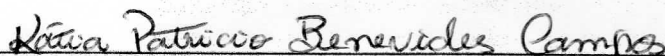
MAIO DE 2021

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

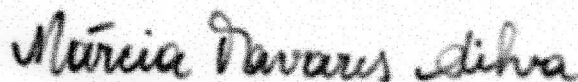
Trabalho apresentado à Banca de Defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

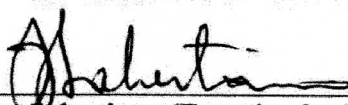
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos (Orientadora – UFCG)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Tavares Silva (Examinadora externa – UFCG)



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (Examinador Interno – UFCG)

R788c

Rosado, Adélia Carneiro da Silva.

Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil / Adélia Carneiro da Silva Rosado. – Campina Grande, 2021.

107 f. : il. : color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos".

Referências.

1. Autismo. 2. Aprendizagem e desenvolvimento. 3. Concepções docentes. 4. Educação Infantil. 5. Inclusão. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

CDU 37-053.2(043)

*Dedicamos este trabalho às crianças atípicas, que possamos trilhar juntas um caminho de esperança e resistência na busca por uma sociedade que respeite todas as formas de ser e experimentar o mundo.*

## AGRADECIMENTOS

*Não há dever mais urgente do que o de agradecer. (Santo Ambrósio)*

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, em especial aos que compõem a linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade pelos momentos de aprendizagem.

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Kátia Patrício Benevides Campos, pelo apoio nos momentos difíceis, pela paciência durante o processo, pelas contribuições valiosas para este trabalho e pelo respeito e empatia em todos os momentos.

Ao professor Dr. Dorivaldo Salustiano e a professora Dr<sup>a</sup> Marcia Tavares, membros da banca de Defesa de Dissertação, pela generosa disponibilidade e pelas excelentes sugestões.

Aos colegas da Turma 4, pelas valiosas trocas de experiências e pelos inesquecíveis almoços.

Às amigas Ritha, Micaele e Tahis, que me acolheram em suas casas quando necessitei.

Um agradecimento especial às professoras que participaram da pesquisa, pela cooperação, vocês foram fundamentais para concretização deste estudo.

As minhas vizinhas, Célia e Niedja, com quem pude contar quando me atrasava na volta para casa para cuidarem dos meus filhos.

Às amigas Priscila e Lidiane, pelo incentivo, apoio e cafés.

Ao meu pai, Manuel, e minha mãe, Maria José, por toda dedicação e afeto.

As minhas irmãs, Gabriela e Polyana, sobrinhas Sarah e Pamela, sobrinhos Raphael, Gael e Raul, pelos momentos alegres que me fizeram revigorar as energias.

À psicóloga Mayara Almeida, que me ofereceu palavras de conforto e apoio nas horas delicadas.

Às mães do grupo “Mães Azul”, pela linda rede de apoio que formamos e pelo incentivo nas batalhas cotidianas.

Ao meu marido, Luiz Eduardo, por sempre apoiar meus sonhos.

Aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, por me motivarem a ser uma pessoa melhor.

E, finalmente, gratidão a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

## RESUMO

A inclusão escolar de crianças com autismo em salas comuns vem ocorrendo com maior frequência, seguindo o mesmo padrão de outros públicos-alvo da educação especial, graças aos debates e reflexões dos movimentos internacionais e nacionais sobre o direito à educação inclusiva. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as concepções de docentes da Educação Infantil sobre a inclusão escolar das crianças com autismo. Para isso, traçamos como objetivos específicos: conhecer o que essas docentes consideram como sendo práticas inclusivas e excludentes a partir dos significados e sentidos que emergem das suas falas; identificar concepções dessas docentes sobre criança com autismo, sua aprendizagem e desenvolvimento no relato sobre o trabalho com essas crianças; compreender como os processos de mediação relacionam-se com as concepções sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil reveladas nas falas das professoras. Para tanto, assumimos como concepção teórico-metodológica a perspectiva socio-histórica de Vigotski, que compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo de inserção do sujeito na cultura através da mediação do outro mais experiente e perpassado por diversos fatores como a base biológica, o contexto histórico e as possibilidades de interação. Estabelecemos ainda diálogos teóricos com autores que vêm discutindo as concepções de infância, Educação Infantil, deficiência, autismo, além de refletir sobre as políticas públicas e os dispositivos legais ligados ao tema. Para a produção dos dados, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas que permitem uma maior interação entre a pesquisadora e os sujeitos, estabelecendo uma relação menos hierárquica e, conseqüentemente, uma melhor fluência nos diálogos, assim, o enfoque esteve na escuta dessas professoras. As duas docentes entrevistadas trabalham na rede pública municipal de ensino do município de Guarabira-PB e atuam em uma escola regular em que as salas de referência não contavam com professoras de apoio para as crianças com autismo, papel que foi desempenhado pelas mães que frequentaram cotidianamente a instituição. Para a análise das entrevistas, utilizamos a proposta de Aguiar e Ozella (2006), os “núcleos de significação”, a fim de nos aproximarmos dos significados e sentidos que emergem das falas dos sujeitos. Os resultados apontam que as docentes têm ressignificado suas concepções sobre as crianças com autismo a partir das experiências cotidianas; os processos de mediação têm como base o vínculo afetivo, o respeito e a cooperação; as professoras ressaltam a necessidade de formação para lidar de maneira mais eficaz com os desafios enfrentados; a presença das mães na sala gera desconforto nas disputas por decisões e alívio em momentos de comportamentos disruptivos das crianças com TEA. Em conclusão, destaca-se que a escuta das docentes permitiu inferir que elas procuram ativamente criar estratégias para promoção de um espaço inclusivo na Educação Infantil, compreendendo que os pressupostos da inclusão não representam apenas o acesso das crianças com autismo à instituição, mas sua participação efetiva.

**Palavras-chave:** Autismo. Aprendizagem e desenvolvimento. Concepções docentes. Educação Infantil. Inclusão.

## RESUMEN

La inclusión escolar de niños con autismo en clases comunes ocurre cada vez con mayor frecuencia, siguiendo el mismo patrón de otros públicos-blancos de la educación especial, gracias a los debates y reflexiones de los movimientos internacionales y nacionales sobre el derecho a la educación inclusiva. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las concepciones de los docentes de la Educación Infantil sobre la inclusión escolar de los niños con autismo. Para eso, ponemos como objetivos específicos: conocer lo que esos docentes consideran prácticas inclusivas y excluyentes a partir de los significados y sentidos que emergen de sus hablas; identificar concepciones de esos docentes sobre niños con autismo, su aprendizaje y desarrollo en el relato sobre el trabajo con estos niños; comprender cómo los procesos de mediación se relacionan con las concepciones sobre la inclusión de niños con autismo en educación infantil reveladas en las hablas. Por tanto, asumimos como concepción teórico-metodológica la perspectiva socio-histórica de Vygotsky, que comprende el desarrollo humano como un proceso complejo de inserción del sujeto en la cultura a través de la mediación de otro con más experiencia, pasando por diversos factores como la base biológica, el contexto histórico y las posibilidades de interacción. Establecemos todavía diálogos teóricos con autores que discuten las concepciones de infancia, educación infantil, discapacidad, autismo, además de reflexionar sobre las políticas públicas y los dispositivos legales relacionados al tema. Para la producción de datos, optamos por realizar encuestas semiestructuradas que permiten una mayor interacción entre la investigadora y los sujetos, estableciendo una relación menos jerárquica y, consecuentemente, una mejor fluidez en los diálogos, así, el enfoque estuvo en la escucha de esas profesoras. Las dos docentes encuestadas trabajan en la red pública municipal de enseñanza de la ciudad de Guarabira-PB y actúan en una escuela regular en donde en las aulas de referencia no había profesora de apoyo para niños con autismo, papel que fue hecho por las madres que frecuentaban cotidianamente la institución. Para el análisis de las encuestas, utilizamos la propuesta de Aguiar y Ozella (2006), los “núcleos de significación”, para que nos aproximáramos de los significados y sentidos que emergen de las hablas de los sujetos. Los resultados apuntan que las docentes resignificaron sus concepciones sobre los niños con autismo a partir de las experiencias cotidianas; los procesos de mediación tiene como base el vínculo afectivo, el respeto y la cooperación; las profesoras resaltan la necesidad de formación para lidiar de manera más eficaz con los desafíos enfrentados; la presencia de las madres en la sala genera incomodidad en las disputas por decisiones y alivio en momentos de comportamientos disruptivos de los niños con TEA. En conclusión, se destaca que la escucha de las docentes permitió deducir que ellas buscaban activamente crear estrategias para promoción de un espacio inclusivo en la Educación Infantil, comprendiendo que los presupuestos de la inclusión no representaban apenas el acceso de los niños con autismo a la institución, pero sí su efectiva participación.

**Palabras-clave:** Autismo. Aprendizaje y desarrollo. Concepciones docentes. Educación Infantil. Inclusión.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Analysys Behavior Aplied</i> (Análise do Comportamento Aplicada)
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CID	Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.....	26
Quadro 2 - Características da sala de referência.....	26
Quadro 3 - Características que podem facilitar a inclusão escolar de crianças com autismo.....	42
Quadro 4 - Dissertações com interseção dos temas autismo e Educação Infantil.....	53
Quadro 5 - Organização dos pré-indicadores e indicadores.....	69
Quadro 6 - Organização dos núcleos de significação.....	73

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Localização do município de Guarabira-PB.....	24
Figura 2 - Fluxograma da pesquisa.....	53

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	20
1 BÚSSOLA: ROTA ESCOLHIDA.....	20
1.1 Caracterização da pesquisa.....	20
1.2 <i>Lócus</i> e sujeitos do estudo.....	24
CAPÍTULO II.....	28
2 NAVEGAR É PRECISO: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.1 Infância e Educação Infantil.....	28
2.1 Breves considerações sobre a história do Autismo.....	33
2.3 Especificidades da criança com Autismo.....	39
2.4 Políticas públicas e a inclusão do sujeito autista na escola.....	43
2.5 Reflexões sobre a interseção das temáticas Autismo e Educação Infantil em dissertações.....	49
CAPÍTULO III.....	57
3 NAVEGAR EM ÁGUAS PROFUNDAS: IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA NO ESTUDO SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	57
3.1 Linguagem como constituidora do sujeito.....	57
3.2 O papel da escola na perspectiva sócio-histórica.....	62
3.3 O lugar da deficiência na abordagem sócio-histórica.....	64
CAPÍTULO IV.....	68
4 NOVAS ONDAS: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	68
4.1 “Criança não faz medo não”: saberes em (re)construção.....	74
4.2 “Depois a gente foi pegando o ritmo dele e ele foi se enturmando”: O papel da mediação e as interações entre os sujeitos.....	77
4.3 “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: construção de práticas inclusivas.....	80
4.4 “A gente chegou até a debater”: O lugar das mães na sala de referência.....	84
4.5 Apontamentos das análises.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAR OU AVANÇAR? .....	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES .....	102
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	102
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	104
APÊNDICE C - CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	106
ANEXO - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS.....	107

## 1 INTRODUÇÃO

*Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*  
(Rubem Alves)

A epígrafe acima resume bem minha<sup>1</sup> trajetória até aqui. O sonho da pós-graduação estava adormecido depois de casar e ter filhos, mas um rumo novo surgiu após a neuropediatra do meu filho (na ocasião, com um ano e dez meses de idade) afirmar: “Eu nunca vi uma criança tão pequena com tantas características”! Naquele momento, o diagnóstico de Autismo<sup>2</sup> tirou-me da zona de conforto, pois pude perceber que não sabia nada sobre a condição do meu filho e os profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, professores) da minha região (cidade de Guarabira-PB, no brejo paraibano) também pareciam não possuir os conhecimentos necessários para me ajudar a lidar com os desafios de cuidar/educar uma criança com transtorno do espectro autista (TEA). Como professora licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba, embora já tivesse cursado disciplinas que tratavam da diversidade humana, como “Introdução a Libras” e “Educação inclusiva”, e já convivesse com crianças com deficiência nas relações comunitárias, o medo do desconhecido instaurou-se em minha vida.

Como afirma Ribas (2011, p.30), “na verdade, por mais que alguns pais tenham amigos que têm filhos com deficiência [...], a deficiência do próprio filho é sempre o desconhecido”. Quando uma gravidez é anunciada, com ela vêm todas as expectativas, desejos e sonhos que o casal constrói ao longo do período gestacional. No caso, de condições como o autismo, em que as características só se revelam mais aparentemente por volta dos dois anos de idade, essas expectativas não se rompem com o nascimento, mas com o diagnóstico. Como maternar diante da deficiência? O que posso fazer diante dessa situação? Eu escolhi agir em busca de formação, conhecimento, redes de apoio que me auxiliassem na

---

<sup>1</sup> A redação do texto da Introdução está na 1ª pessoa do singular, pois representa a fala da autora, alinhando-se o texto a sua carga de subjetividade.

<sup>2</sup> Os conceitos de Autismo e Transtorno do Espectro Autista (TEA) serão utilizados como sinônimos.

educação do meu filho. Resignificar as experiências que eu estava vivendo para que a realidade não se tornasse um eterno lamento, mas um motivo de engajamento na busca por novas formas de pensar, sentir e se movimentar diante das diferenças.

Em 2015, com intuito de conhecer melhor a questão do desenvolvimento da criança com autismo, bem como fortalecer a luta desses sujeitos na cidade onde moro, aproximei-me de outra mãe (Priscila Mororó<sup>3</sup>), cujo filho tinha diagnóstico de autismo e idade próxima a do meu filho (hoje o meu filho está com oito anos de idade e do Priscila, com nove anos) para iniciarmos uma rede de apoio a famílias com crianças com autismo, na região de Guarabira-PB.

A partir dessa iniciativa, o grupo “Mães Azul”, hoje com 37 participantes, surgiu com o objetivo de apoiar as famílias na luta pelos direitos das crianças com autismo, em especial saúde e educação, além de promover momentos de acolhimento, lazer e conscientização.

O grupo “Mães Azul” tem promovido diversas ações com o apoio da comunidade, a primeira delas, em 2016, foi a oportunidade de oferecer às crianças a “sessão azul”, uma sessão de cinema adaptada em parceria com o Cinemaxxi e com o Shopping Cidade Luz<sup>4</sup>, que respeita as condições sensoriais de algumas crianças com TEA, pois a sensibilidade sensorial é uma característica que afeta parte das pessoas com autismo, reduzindo o som do ambiente, permitindo que a iluminação da sala fique parcialmente ligada, respeitando a necessidade de movimento das crianças. O objetivo da “sessão azul” foi, além de oferecer uma experiência de lazer para as crianças com TEA, demonstrar às mães que é possível e interessante levar as crianças para ambientes sociais diferentes, pois sabíamos que muitas nunca tinham ido ao cinema e algumas saíam de casa apenas para ir à terapia e à escola.

O grupo promoveu, ainda, o I Ciclo de Palestras sobre autismo em Guarabira-PB (2017), contando com a presença de mais de 120 pessoas, entre elas, professores, pais, profissionais de saúde da região. As palestras tinham como temática: os direitos das pessoas com TEA; autismo e nutrição.

Além disso, ainda em 2017, representei o grupo “Mães Azul” em duas audiências públicas nas Câmaras de Vereadores dos municípios de Sertãozinho-PB e Guarabira-PB, com o objetivo de debater sobre os direitos das pessoas com deficiência, em especial, as políticas municipais para inclusão social das pessoas com autismo.

---

<sup>3</sup> Priscila Mororó autorizou a divulgação do seu nome neste estudo.

<sup>4</sup> O Shopping Cidade Luz é um centro comercial de encontro e lazer localizado em Guarabira-PB, que possui diversos segmentos de serviços e comércio, entre eles, a franquia de cinemas Cinemaxx.

O grupo ofereceu às famílias, em 2018, sessões de terapia em grupo com a psicanalista voluntária Mayara Almeida, com o intuito de fortalecer os vínculos afetivos, construindo uma rede de apoio para as famílias em situação mais vulnerável.

Como resultado do esforço coletivo, foi inaugurado, no início de 2020, o atendimento terapêutico a pessoas com autismo, na rede pública municipal de Guarabira-PB. Antes as crianças tinham que fazer tratamento particular, com custos financeiros extremamente elevados, ou se deslocar até a capital do estado, João Pessoa – PB, para atendimento na FUNAD (Fundação Centro Integrado de apoio ao Portador de Deficiência)<sup>5</sup>, uma viagem desgastante, pois tinham que acordar às quatro horas da manhã para ir no transporte disponibilizado pela prefeitura e só voltavam à tarde. Atualmente, o atendimento é oferecido em Guarabira-PB e conta com equipe multiprofissional, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros. Como ação complementar, grupo “Mães Azul” ainda busca a capacitação para os cuidadores<sup>6</sup> que auxiliam as crianças nas escolas municipais.

Paralelo ao ativismo junto ao grupo “Mães Azul”, retomei os estudos, agora na área de Direito, em 2016, no Curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* Guarabira, onde comecei minhas pesquisas e projetos na área. O primeiro foi o projeto de extensão “Direitos das pessoas com deficiência em Guarabira”, em que fui aluna-bolsista e objetivava munir as pessoas com deficiência e seus familiares do conhecimento sobre os direitos que lhe assistem. Foram realizadas palestras em escolas e atendimentos individuais.

No segundo semestre de 2017, iniciei, como aluna bolsista do PIBIC/UEPB, a pesquisa “Inclusão escolar de alunos autistas no município de Guarabira”, com o objetivo de entender como estava a oferta de educação formal para esses alunos. A ausência de dados sobre a educação das crianças com autismo na Secretaria de Educação do município se mostrou como a primeira barreira a ser enfrentada. A falta desses dados prejudica consideravelmente o planejamento de políticas educacionais para as pessoas com autismo. Nesse cenário, o projeto teve que ser redimensionado e passou, então, a analisar as concepções das mães sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo e os resultados

---

<sup>5</sup>A FUNAD é um órgão do governo do Estado da Paraíba que tem como finalidade a promoção de políticas públicas nas áreas da saúde, educação e inclusão social das pessoas com deficiência.

<sup>6</sup>No município de Guarabira-PB a função do “cuidador”, é semelhante a do profissional de apoio escolar, como consta na Lei Brasileira de Inclusão, entretanto, comumente, ele limita-se a cuidar da higiene, alimentação e locomoção, sem contribuir significativamente com as atividades pedagógicas. Deriva daí a necessidade de formação específica técnica para exercer tal função.

mostraram que a falta de um mediador capacitado na escola é uma das maiores preocupações das mães.

Saliento que a participação nas atividades do grupo “Mães Azul” e nas pesquisas como aluna de Direito, foram uma via de mão dupla: levei conhecimento e assistência à comunidade, ao mesmo tempo me que enriqueci com as trocas de experiências e saberes oferecidos nas relações.

Nessa direção, com esta pesquisa, a intenção foi continuar dedicando-me à construção de conhecimentos que colaborem para a inclusão de crianças com autismo, contribuindo com a luta pela a consolidação de uma sociedade mais inclusiva.

Entendendo que “quem sou” afeta em alguma medida minha produção, por isso, não poderia deixar de explicitar os motivos que me trouxeram até aqui. As experiências que citei foram impulsionadoras do meu desejo de pesquisar sobre o tema. Contudo, entendo que, na pesquisa, é preciso manter o equilíbrio entre os saberes empíricos e o conhecimento científico. Também compreendo que é importante ter clareza de que, em alguns momentos, é preciso distância dos saberes quando esses tendem a paralisar o pesquisador com verdades que aparecem como absolutas. A militância pode levar à condução da pesquisa para um viés que apenas comprove, certifique, ratifique as posições e concepções prévias do pesquisador. Todavia, a militância também dá acesso a um conhecimento ao qual outras pessoas que não têm a mesma inserção na temática ainda não possuem. De todo modo, meu conhecimento, minha militância e algumas experiências como mãe de uma criança autista acrescentam na minha vida pessoal e profissional.

Nessa pesquisa, por vezes, imprimi o esforço de transformar em estranho algo tão familiar, a fim de observar os fenômenos estudados sob nova perspectiva, entretanto, não nego minha aproximação com meu objeto de estudo, mas asseguro ter exercitado a vigilância para não ser enganada pelo “comum”. Nesse sentido, não abri mão de pensar durante todo o processo de pesquisa sobre as questões éticas e nas formas de controle da subjetividade.

Nesse contexto, procuramos<sup>7</sup>, inicialmente, refletir sobre a educação das crianças com autismo no Brasil que, assim como a de outras crianças atípicas, é marcada pela forte influência do campo médico. Segundo Lepre (2008) crianças atípicas são aquelas que apresentam atrasos ou prejuízos no desenvolvimento comparadas a outras crianças da mesma faixa etária. A educação dessas crianças era concebida como “ensino emendativo”, isto é, a proposta era corrigir os defeitos, as faltas, os desvios através da educação (JANNUZZI,

---

<sup>7</sup> A partir deste ponto, o texto será escrito em 3ª pessoa do plural por representar o trabalho conjunto de orientanda e orientadora, enquanto pesquisadoras.



2004). Os processos sociais de exclusão desses sujeitos refletem uma concepção de educação baseada no *déficit* e na doença, desconsiderando o impacto dos fatores socioculturais próprios da condição humana (ORRÚ, 2009).

Desse modo, esta pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. Nesse sentido, perguntamo-nos: quais as concepções das professoras sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil? Como as professoras concebem a criança com autismo? Como as professoras concebem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com autismo? O que dizem as professoras sobre a interação dessas crianças na escola? Como os processos de mediação relacionam-se com as concepções sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil?

Na busca de responder a esses questionamentos, o nosso objetivo geral é analisar as concepções de professoras sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o que as docentes consideram como sendo práticas inclusivas e excludentes a partir dos significados e sentidos que emergem das suas falas;
- Identificar as concepções dessas docentes sobre criança com autismo, sua aprendizagem e desenvolvimento, a partir do relato sobre o trabalho com essas crianças;
- Compreender como os processos de mediação relacionam-se com as concepções sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, reveladas nas falas das professoras.

Para alcançarmos esses objetivos e conduzir nosso olhar, temos como filiação teórico-metodológica a perspectiva sócio-histórica. Pensamos os sujeitos a partir de seu contexto cultural, como produto histórico que transforma e é transformado, constituindo-se humano a partir das relações com os outros sujeitos e com os objetos da cultura. Nesse sentido, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento humano é a transmissão da cultura socialmente construída. Nessa concepção, a escola tem como um de seus objetivos a transmissão do conhecimento historicamente elaborado nas suas diversas dimensões (científica, artística, relacional). No que se refere à Educação Infantil, a transmissão da cultura elaborada historicamente é conduzida a partir das experiências infantis, levando-se em consideração a cultura, a linguagem, a afetividade e a cognição como constituintes do desenvolvimento humano.

Desse modo, pensamos que, a Educação Infantil não é mero espaço de socialização, mas um lugar que deve oportunizar às crianças um meio social que potencialize seu

desenvolvimento integral (motor, cognitivo, psicológico, emocional). A criança, nessa concepção, não é um ser biologicamente determinado, passivo, dependente exclusivamente do adulto, mas um sujeito interativo que contribui para a cultura porque cria, imagina, sente, constrói conhecimentos com base no vivido, nas suas experiências culturais, na sua relação com o Outro.

Levando-se em conta todos esses aspectos, a pesquisa que realizamos é de cunho qualitativo. Conforme Moreira e Caleffe (2008), como características da pesquisa qualitativa temos o dado verbal e a produção de dados através de procedimentos como observação, descrição e gravação, como meios de registro que exploram características dos sujeitos e cenários que não podem ser descritos numericamente.

Nessa pesquisa, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada como procedimento para compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade social que experimentam. A entrevista semiestruturada adequa-se aos nossos objetivos e sujeitos por permitir que possamos analisar as falas das professoras, lugar de onde emergem as concepções sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil.

Entendemos que esta pesquisa tem sua relevância social enfatizada ao propor reflexões sobre uma temática que abrange sujeitos duplamente vulneráveis, primeiro por serem crianças e, segundo, por serem sujeitos com autismo. Assim, a confluência dessas áreas marginalizadas posiciona esses sujeitos em um lugar de inferioridade na sociedade. Segundo Victor, Machado e Rangel (2011, p.157) “a infância da pessoa deficiente morre mesmo antes de poder trazer seu caráter infantil”, isto é, o sujeito criança é invisibilizado pelo estigma da deficiência. A concepção hegemônica de deficiência sustenta-se no modelo médico que compreende a deficiência como um “problema pessoal”, como carência, falta, anormalidade (DINIZ, 2012).

Assim, ser criança com autismo resulta em uma condição diferenciada de infância. Não se pode perder o olhar das peculiaridades e diferenças dessa criança no espaço da Educação Infantil. Para Capellini (2011, p. 136) “a construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar com um todo, desde espaço físico, dinâmica da sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação”. Desse modo, é relevante discutir quais as concepções estão sendo (re)produzidas coletivamente, enquanto representações sociais e, subjetivamente, enquanto experiências das professoras. Escutar o que dizem as professoras sobre a inclusão escolar de crianças com autismo ajuda a compreender que concepções circulam na instituição de Educação Infantil e a pensar como podemos colaborar.

O trabalho educativo com crianças com autismo tem supervalorizado o diagnóstico, rotulando as crianças a partir dos princípios da concepção de normalidade (ORRÚ, 2013) e o que preocupa é o fato de o preconceito e o estigma poderem podar as possibilidades de uma prática educativa centrada nas possibilidades do sujeito. Os aspectos singulares no desenvolvimento da criança com autismo não devem ser encarados como falhas, problemas, imperfeições, mas como características de um sujeito criança que aprende e que, para além do biológico, é constituído por experiências sociais, históricas e culturais (ORRÚ, 2013).

Desse modo, este trabalho propõe analisar as concepções de docentes sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil, a fim de contribuir para o debate acadêmico a partir da linha de pesquisa “Práticas educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, ao qual estamos vinculadas. Analisar as concepções das docentes sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil é importante pois é a partir dessas concepções que as professoras pensam e veem as crianças, dirigindo as ações pedagógicas e posicionando os sujeitos nas relações. Entretanto, cumpre ressaltar que esta pesquisa não busca de forma alguma culpabilizar as professoras, mas construir uma reflexão sobre o que está posto e quais as possibilidades diante do que pensam as docentes colaboradoras do estudo, levando em consideração as particularidades do contexto social e cultural onde estão inseridas para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Na organização dessa Dissertação, o Capítulo 1 aborda as questões metodológicas da pesquisa, explicitando nossas escolhas. Nele, discutimos a perspectiva de pesquisa qualitativa que adotamos neste trabalho, evidenciando um enfoque nos significados e sentidos que emergem das falas dos sujeitos a fim de revelar suas concepções sobre o objeto de pesquisa: a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil. Explicitamos ainda o instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada, o perfil das docentes e as condições de produção do trabalho.

O Capítulo 2 trata do referencial teórico da pesquisa e, portanto, traz uma reflexão sobre: as concepções e paradigmas que marcam a Educação Infantil, seus pressupostos e sua consolidação no ensino básico; a educação inclusiva, discutindo as disputas na área; e o autismo, traçando um panorama de como foram sendo construídos os debates a partir de pesquisas científicas nas áreas e das políticas públicas ligadas ao tema.

No Capítulo 3, é desenvolvida uma análise sobre as implicações da abordagem sócio-histórica na pesquisa, uma vez que essa perspectiva é a concepção que assumimos e, portanto conduz nosso olhar. Aqui demos espaço aos textos de Vigotski (1989, 2007, 2009, 2011,

2014) e de outros autores (DUARTE, 2000; FREITAS, 2002; LEONTIEV, 2005; MOLON, 2003; PADILHA, 2000; PINO, 2005; REGO, 2008; SMOLKA, 2000), que desenvolveram estudos a partir de sua obra e que trazem contribuições valiosas para compreensão do nosso objeto de estudo.

No Capítulo 4, trazemos os dados da pesquisa empírica e as análises a partir da proposta de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006). A construção dos núcleos de significação é resultado do processo interpretativo que leva em consideração não apenas os trechos destacados nas falas das professoras durante as entrevistas, mas todo contexto histórico de onde os diálogos emergiram.

Dessa forma, convidamos você a navegar conosco neste mar de infinitas possibilidades em busca do sonho de novos conhecimentos que contribuam para uma educação numa perspectiva inclusiva e emancipatória. Hora de zarpar!

## CAPÍTULO I

### 1 BÚSSOLA: ROTA ESCOLHIDA

*Os sonhos são como uma bússola, indicando os caminhos que seguiremos e as metas que queremos alcançar. São eles que nos impulsionam, nos fortalecem e nos permitem crescer.*

(Augusto Cury)

Nesta viagem em busca de novos conhecimentos não podemos abrir mão de uma bússola que nos guie pelo mar incerto. Tivemos dias de calma e dias de tempestade, por isso, entender as escolhas do rumo que traçamos é essencial.

O tópico a seguir, apresenta nossas escolhas sobre a metodologia trazendo informações sobre os sujeitos, o campo e as condições de produção da pesquisa.

#### 1.1 Caracterização da pesquisa

Para melhor traçarmos nossa metodologia, faz-se necessário explicitarmos o que entendemos por pesquisa. Assim, corroboramos com o pensamento de Minayo (1994, p. 17) quando revela que:

*Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema na vida prática.* (Grifos da autora).*

Desse modo, a pesquisa que produzimos tem como problemática uma questão trazida da complexa realidade social da escola - a inclusão escolar de crianças com autismo. Nossa investigação busca contribuir com aportes teóricos e com a pesquisa empírica, analisando as concepções docentes em relação à inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil.

Nesse contexto, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que investiga a realidade a partir de dados não quantificáveis, trabalhando com significados, motivos, atitudes que emergem na fala dos sujeitos (MINAYO, 1994).

Sobre a pesquisa qualitativa em educação no contexto da educação no Brasil, Zanette (2017, p. 160) afirma que:

Os avanços da produção científica das pesquisas qualitativas vêm se desvelando de forma diversificada nas pós-graduações, seja em termos de fundamentação teórica/epistemológica e reflexões metodológicas, seja em termo da aplicabilidade de procedimentos técnicos para investigar o objeto nas diversas áreas acadêmicas em Educação.

Pesquisar sujeitos que participam de relações tão complexas como as que se produzem nas escolas, nesse caso, as professoras, é um desafio que exige novos procedimentos, novas visões, novos significados. A pesquisa qualitativa contribui, nesse sentido, por permitir a investigação de fenômenos subjetivos advindos de relações sociais construídas histórica e culturalmente.

Duarte (2004, p. 214-215) entende que “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. Nessa pesquisa, o referencial teórico aqui escolhido permite um olhar que busca compreender os significados construídos pelos sujeitos no contexto sociocultural em que estão inseridos.

No interior dessa perspectiva, almejamos contribuir para os debates em relação à inclusão de crianças com autismo na educação infantil sem a pretensão de apontar soluções rápidas, mas reforçando as discussões com novos olhares. Para André (2007), as pesquisas em Educação têm dado ênfase a trabalhos com pragmatismo imediatista, tanto em relação aos problemas, quanto à aplicabilidade dos resultados. A autora salienta que é importante entender a origem social dos temas propostos nas pesquisas em educação, todavia, a investigação científica não busca respostas rápidas, mas reflexões profundas com rigor e qualidade.

Nesse sentido, as reflexões propostas nesta pesquisa não buscam a resolução imediata de questões do cotidiano da escola, mas a reflexão sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, por meio da compreensão das concepções de docentes sobre a mediação, aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Para isso, conhecemos o que dizem as professoras sobre: a inclusão dessas crianças, o processo de mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, acreditamos que podemos contribuir com o debate que vem sendo construído coletivamente em diversos programas de pós-graduação em

Educação, revendo o que foi produzido à luz dos aportes teórico-metodológicos escolhidos e apontando caminhos a partir da análise dos dados empíricos.

O uso do procedimento de entrevista semiestruturada remota colaborou com a interação entre a pesquisadora e os sujeitos, estabelecendo uma relação menos hierárquica, permitindo, conseqüentemente, uma melhor fluência nos diálogos. Segundo Ludke e André (1986, p. 35) “o entrevistador tem que desenvolver uma capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural das informações por parte do entrevistado”. Dessa forma, é fundamental manter uma postura ética para evitar influenciar as respostas, mesmo que indiretamente com expressões faciais de aprovação ou reprovação. Para o registro das entrevistas, optamos pela gravação do áudio para posterior transcrição, assim, a dinâmica da entrevista não foi interrompida para anotações.

Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas:

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores, e sistemas classificatórios de universos específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estão claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada sujeito percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior desse grupo, o que, no geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta.

Optamos pelo uso da entrevista como procedimento de produção de dados por acreditar que atende nossas expectativas em relação aos objetivos traçados, pois, permite que os sujeitos da investigação (nesse caso, as professoras) narrem suas experiências na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil a partir dos seus fazeres pedagógicos, da relação que estabelecem com as crianças e com o grupo, do que pensam sobre a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento e linguagem dessas crianças. Entendemos a importância de conhecer como as professoras significam suas experiências atribuindo significado e simbolizando essas experiências através do diálogo produzido no processo de entrevista.

Os critérios utilizados para seleção das professoras foram: atuar na Educação Infantil; ter pelo menos uma criança com diagnóstico de autismo na sala de referência; e acolhimento e disponibilidade para participar da pesquisa.

Para compreender as concepções das docentes acerca da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil foi empregada a técnica de análise “núcleos de significação”

uma perspectiva desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006), que busca a apreensão dos sentidos e da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

O procedimento para análise dos núcleos de significação divide-se em:

- *organização dos pré-indicadores* – após a transcrição do material produzido, é iniciado um processo de leituras flutuantes para apropriação do conteúdo, em que destacam-se os temas mais frequentes e relevantes enfatizados pelos sujeitos;
- a *construção dos núcleos de significação* – os pré-indicadores são então aglutinados e articulados, expressando apenas os pontos centrais revelados pelos sujeitos; e
- a *análise dos núcleos* – o movimento de análise busca as semelhanças e contradições manifestadas pelos sujeitos, isto é, procura aproximar-se dos sentidos que mobilizam sua atividade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Destacamos que a utilização dos núcleos de significação como técnica de análise permite que sejam consideradas tanto as falas dos sujeitos como as condições sócio-históricas que o constituem. Assim, o contexto social, econômico, político é parte integrante no processo de interpretação. Aguiar, Soares e Machado (2015, p.65) ao explicar o movimento de análise da proposta metodológica “núcleos de significação” entendem que é preciso:

[...] caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese das múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito no foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como unidade, seu motor.

Nessa perspectiva, adotamos como orientação teórica a abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural que parte do pressuposto de que os aspectos tipicamente humanos não são inatos, são originados nas relações entre os sujeitos e desenvolvidos a partir da internalização de formas culturais de comportamento. Assim, o sujeito deve ser compreendido em sua totalidade, não apenas visto pela ótica das características biológicas.

Em relação às condições de produção do conhecimento, é válido lembrar que essa pesquisa foi redimensionada em relação a seus procedimentos de produção de dados devido às restrições enfrentadas em decorrência da pandemia da COVID-19<sup>8</sup>. Assim, o ano letivo a que os sujeitos diretos (professoras) referem-se nas falas é o de 2019. Inicialmente a pesquisa trataria também das práticas das docentes e teríamos, portanto, a observação *in loco*, todavia, com a interrupção das atividades nas escolas e respeitando as regras de distanciamento

---

<sup>8</sup> Doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que se espalhou rapidamente por vários países.



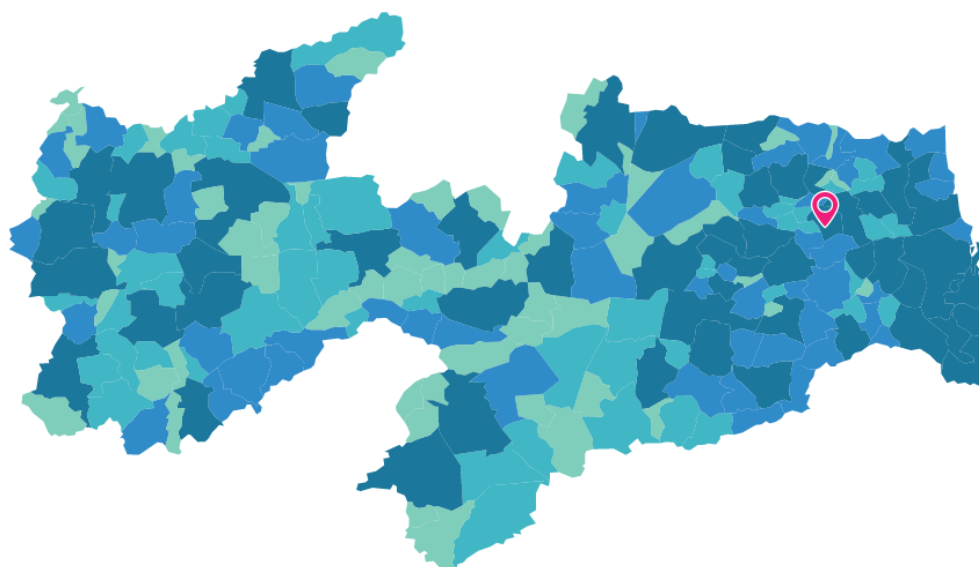
sugeridas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), reformulamos nossos objetivos e optamos pela entrevista remota como procedimento para produção de dados.

## 1.2 *Lócus* e sujeitos do estudo

O município de Guarabira-PB, escolhido para a pesquisa, está localizado na mesorregião do agreste paraibano, ocupando uma área que corresponde a 165,743 Km<sup>2</sup>. O município foi fundado por José Gonçalves da Costa Beriz, português, que chegou à região por volta de 1755. A distância para a capital do estado, João Pessoa, é de 96 Km. Segundo o IBGE (2020), a população de Guarabira-PB é de 55.323 habitantes, desses, 87,41% vivem na zona urbana. O município tem um comércio bastante diversificado e aquecido pela economia e atividade estudantil, o que o torna pólo de cerca de 26 cidades circunvizinhas (SOUZA, 2011).

A figura abaixo marca no mapa do estado da Paraíba a localização do município de Guarabira-PB.

Figura 1 - localização do município de Guarabira-PB



Fonte: IBGE (2020)

Em relação à Educação Infantil pública, o município possui 36 escolas (urbanas e rurais), tendo, em 2020, 734 crianças matriculadas em creches e 739 crianças em pré-escolas.

A escola em que atuam os sujeitos da pesquisa foi indicada pela Secretaria de Educação do município por, segundo as informantes, ter as características exigidas pela

pesquisa (Educação Infantil; alunos com diagnóstico de autismo). A escola está localizada em um bairro periférico.

A obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro (Identificador do projeto - CAAE: 24000719.5.0000.5182) para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu mediante a observância das exigências estabelecidas na resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Portanto, a pesquisa cumpre todos os requisitos éticos estabelecidos pelo comitê, dentre eles, a confidencialidade (sigilo da identidade dos sujeitos participantes) e a divulgação dos resultados.

Após a aprovação do comitê, iniciamos a aproximação dos sujeitos a fim de explicar os objetivos da pesquisa. Das três professoras contatadas, duas demonstraram interesse em participar e foi entregue uma via do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para cada uma (ver apêndice A).

As professoras Coral<sup>9</sup> e Deb pareceram bem disponíveis e solícitas. Ambas autorizaram a gravação do áudio das entrevistas, que foram realizadas no dia 24 de agosto de 2020, sendo a de Coral com duração de 50 minutos; e a de Deb com duração de, aproximadamente, 40 minutos. Os horários das entrevistas remotas síncronas foram escolhidos pelas professoras, sendo realizadas por vídeo chamada no aplicativo *Whatsapp*.

A produção de dados durante as entrevistas ocorreu sem dificuldades ou interrupções, fator importante tendo em vista que, com o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, percebemos que a qualidade da internet e de aparelhos pode afetar as interações nos meios remotos. As câmeras das professoras e da pesquisadora permaneceram ativas durante todo tempo da entrevista, o que permitiu a captação de expressões faciais e movimentos corporais que contribuem para o processo de significação dos diálogos.

No Quadro 1, trazemos algumas informações sobre o perfil das professoras que podem nos auxiliar na análise e compreensão de suas falas.

---

<sup>9</sup> Todos os nomes utilizados para designar os sujeitos diretos (professoras) e indiretos (crianças com autismo e mães) utilizados neste trabalho são fictícios e são inspirados no filme infantil “Procurando Nemo”. (PROCURANDO Nemo. Andrew Stanton/Lee Unkrich. EUA: Disney, 2004).

**Quadro 1 - Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa**

	<b>CORAL</b>	<b>DEB</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	49 Anos	43 Anos
<b>Escolaridade</b>	Pós-Graduação (Especialização em Psicopedagogia)	Pós-Graduação (Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Gestão Pública)
<b>Formação Inicial</b>	Pedagogia	Pedagogia e Letras
<b>Formação/Capacitação em AEE ou Educação Especial</b>	Não	Não
<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	Doze Anos	Seis Anos

Fonte: Elaboração própria (2021).

Considerando as informações do quadro acima, o que chama atenção é que, mesmo tendo concluído a Especialização em Psicopedagogia, as professoras pareciam inseguras em relação à atuação na inclusão das crianças com autismo. A falta de formação/capacitação foi um ponto repetido diversas vezes nas falas. Em tempo, informamos que ambas as professoras declararam que já possuíam experiência com a inclusão de alunos com autismo em sala em anos anteriores.

Para melhor visualizarmos as características da sala de referência onde atuaram as professoras no ano de 2019, produzimos o Quadro 2.

**Quadro 2 - Características da sala de referência**

	<b>CORAL</b>	<b>DEB</b>
<b>Turma</b>	Pré-I	Pré-I
<b>Turno</b>	Tarde	Manhã
<b>Nº de crianças na sala</b>	21	25
<b>Nº de crianças com autismo</b>	1	1
<b>Cuidadora</b>	Não	Não
<b>Presença da mãe na Sala</b>	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria (2021).

As salas de referência eram ambas de turmas do Pré-I e tinham a participação de uma criança com autismo. Percebemos, no Quadro, o número elevado de crianças na sala, fato que foi mencionado como uma variável que dificulta o cotidiano pelas professoras. Entretanto, o que mais chama atenção nas características dessas salas é a presença diária das mães das crianças com autismo, que tiveram que comparecer diariamente à escola para estar com seus filhos por falta de cuidadoras (professoras de apoio), que deveriam colaborar com a inclusão de crianças com deficiência, dando suporte às professoras regulares.

Ocorre que, as mães de crianças com autismo do município de Guarabira-PB passaram a matriculá-las na Educação Infantil com maior frequência depois das reflexões e debates sobre os direitos das pessoas com autismo promovidos pelos grupos de mães “Mães Azul”, aqui já mencionado. Entretanto, mediante essa busca, a Secretária de Educação afirmou que não tinha como dar suporte para essas crianças, pois a contratação de cuidadoras levaria o município a ter problemas com o Tribunal de Contas do Estado. O caso foi direcionado ao Ministério Público Estadual que mediou o acordo e sugeriu que as mães acompanhassem seus filhos na escola. Essa situação representou total falta de respeito às normas que asseguram a inclusão das crianças com autismo por parte da Secretária de Educação, o que acarretou também o fato de muitas escolas negarem a permissão do acompanhamento por mães, por entenderem que levaria professoras a uma situação de constrangimento e interferiria na dinâmica da sala. As professoras que aceitaram participar dessa pesquisa fazem parte de um grupo pequeno que aceitou incluir as crianças na sala regular, mesmo com a presença da mãe.

Essa realidade particular torna nosso objeto de estudo ainda mais complexo e interessante. Quais concepções sobre a inclusão de crianças com autismo essas docentes nos revelam? Esse cenário de mães nas salas repete-se em outros contextos da Educação Infantil? Essa segunda questão não é objetivo do nosso trabalho, mas já demonstra que nossa pesquisa pode suscitar novos debates.

## CAPÍTULO II

### 2 NAVEGAR É PRECISO: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão da sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.*

(Francisco José de Lima)

Cruzando o mar já com nosso caminho traçado percebemos que será uma viagem longa, porém, produtiva. Na busca pelo conhecimento não existem caminhos fáceis, entretanto, não navegamos sem rumo. Avante.

Neste Capítulo, faremos um mergulho vertical nas principais teorias que discutem os conceitos que trataremos ao longo deste trabalho. Portanto, refletiremos sobre: Educação Infantil, autismo e políticas públicas de inclusão escolar.

#### 2.1 Infância e Educação Infantil

A infância, enquanto momento de experiências singulares, como a concebemos hoje, nem sempre foi um fenômeno social observado e estudado da forma que compreendemos em nossa época. Nessa perspectiva, corroboramos com Martins Filho (2011, p. 83) ao compreender “a categoria infância como uma fase da vida dotada de características próprias, com fundamental importância para a constituição da identidade humana nas crianças, tanto dos pontos de vista subjetivos e social quanto do cultural”. Assim, a infância não se caracteriza por um período cronológico, mas pelas experiências culturais infantis.

A infância é uma construção teórica complexa e possui um caráter paradoxal que pode ser percebido em diversas circunstâncias (KRAMER, 2000; SARMENTO; PINTO; 1997). Se refletirmos sobre a discrepância entre os avanços teóricos no campo da infância e a realidade enfrentada pelas populações infantis, perceberemos o abismo que existe nesse sentido. Embora os estudos sobre as culturas infantis tenham avançado nas últimas décadas, as crianças ainda sofrem as mais diversas violências e privações.

Outro paradoxo gira em relação à quantidade de crianças em determinadas sociedades. Parece que, quanto menor o número de crianças, mais elas são consideradas (valorizadas), ou seja, sua existência em menor número gera valorização. Além disso, mesmo com o crescente conjunto de proteção jurídica aos direitos das crianças, não param de se intensificar as crescentes taxas de trabalho infantil, prostituição, crianças vítimas de guerras civis. Vale lembrar ainda da heterogeneidade da infância, isto é, as condições concretas de vida das crianças são distintas, o que produz a existência de variadas infâncias (SARMENTO; PINTO, 1997).

Bujes (2001, p. 21) lembra que “as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão”. Essa afirmação legitima as particularidades da infância e nos faz refletir sobre a necessidade de proteção das crianças. Embora compreendamos as crianças como sujeitos capazes, ativos e questionadores, não podemos nos esquecer da sua dimensão vulnerável, pois dependem dos adultos para sobreviver e se apropriar da cultura.

A concepção de infância enquanto construção social sofreu transformações históricas ligadas às teorias de desenvolvimento humano do campo da Psicologia, são elas: concepção inatista, concepção ambientalista, concepção interacionista. Essas concepções, arraigadas nas práticas sociais, podem nortear, ainda que sem intencionalidade, o olhar do docentes sobre as experiências infantis. Apontar a posição em que cada concepção dessa coloca as crianças pode nos auxiliar a compreender as concepções expressas pelas professoras durante a pesquisa.

A concepção inatista entende que o desenvolvimento humano é determinado pelas condições hereditárias, ou seja, as características humanas seriam inatas ou pré-determinadas. Nessa concepção, a aprendizagem depende apenas da maturidade “natural” do sujeito. Essa desvinculação entre o meio, a cultura, as relações e o processo de aprendizagem gera uma concepção de desenvolvimento humano como espontâneo, isto é, determinado pela herança genética (ALMEIDA, 2015). Pensando na inclusão escolar de crianças com autismo, essas ideias podem contribuir para uma visão que limita os sujeitos apenas aos fatores biológicos, uma vez que a responsabilidade do processo de aprendizagem fica a cargo da criança.

Na concepção ambientalista, o desenvolvimento humano é visto como resultado do ambiente, ou seja, as condições do meio geram as características humanas. O comportamento pode ser moldado através de estímulos, repetição, reforço, punição. (ALMEIDA, 2015). A aprendizagem escolar tem, nessa concepção, o poder de transformar o sujeito e corrigir os problemas sociais. O papel do aluno é marcadamente passivo, à espera da transmissão do

conhecimento (REGO, 2008). Para a inclusão escolar de crianças com autismo, essas ideias podem gerar uma noção de sujeito vazio que depende exclusivamente do adulto para modelar seu comportamento, assim, o papel da escola é supervalorizado, sem a reflexão sobre os demais contextos sociais do sujeito.

Na concepção interacionista, o desenvolvimento humano é visto como um fenômeno complexo que agrupa fatores biológicos e culturais, sem que isso represente uma somatória, mas uma relação dialética. Trazendo para os estudos uma ideia de criança como sujeito interativo, que não apenas age, mas interage e modifica a cultura (REGO, 2008). Dessa forma, passou-se a refletir que, tão importante quanto os fatores orgânicos são as experiências oferecidas no meio social onde ela está inserida. As ideias interacionistas podem alcançar a inclusão escolar de crianças com autismo como princípios de um desenvolvimento humano marcado pela relação entre os fatores biológicos e culturais e, portanto, com diversas possibilidades de aprendizagem a partir dos processos de mediação cultural, sendo a sala de aula um espaço de cooperação e coletividade.

Os pressupostos inatistas e ambientalistas, embora muito criticados pelos profissionais da educação, ainda fazem parte da estrutura da escola, pois essas ideias permanecem arraigadas na cultura. Entretanto, a concepção interacionista, em nossa perspectiva, apresenta uma alternativa mais adequada para pensar a educação das crianças na Educação Infantil, inclusive as autistas.

A partir da revolução industrial, as mudanças de perspectiva sobre as crianças atreladas às mudanças na estrutura familiar demandaram o surgimento de locais que abrigassem as crianças enquanto a família trabalhava. Segundo Bujes (2001, p. 15):

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem na sociedade: pela incorporação da mulher à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, [...] mas, também, por razões que se identificam como um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Examinar o movimento que permitiu o surgimento das creches e pré-escolas é necessário, pois possibilita compreender as condições e os objetivos da institucionalização da educação das crianças. A Educação Infantil surgiu como alternativa, na perspectiva do Estado, para afastar as crianças da “preguiça”, da “vagabundagem”, transformando-as em sujeitos úteis à sociedade (educação corretiva e disciplinadora).

A concepção assistencialista de educação defendia que o atendimento às populações infantis pobres não deveria representar grandes investimentos. Segundo Oliveira (2020, p. 76) “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene, e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”. Esse modelo de baixo custo visava manter sob controle social as camadas mais pobres oferecendo alimento e vigilância que os afastariam da vida nas ruas como uma alternativa para solução de problemas sociais (KUHLMANN Jr., 2000).

Nessa perspectiva, era fundamental separar, através de critérios classificatórios, as crianças que se enquadravam nos padrões de normalidade, das que não se encaixavam para que essas últimas passassem por correções e modificações que pretendiam homogeneizar as classes. Um dos papéis da escola seria, portanto, moldar os desviantes. Essa concepção, segundo Carvalho (2016, p. 403) entendia que “discriminar as crianças *normais* das *anormais* ou *degeneradas* era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica” (grifos do autor). Numa clara visão de educação como regeneradora e salvadora da população.

Por outro lado, as concepções de educação e criança que emergem do enfoque histórico-cultural distanciam-se das concepções inatista e ambientalista ao explicar o modo como o complexo processo de apropriação cultural orienta o desenvolvimento do psiquismo. Não é uma simples somatória de fatores naturais e culturais, mas um processo em que essa relação dialética transforma o homem e seu meio social.

Assim, a abordagem histórico-cultural “se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade” (SOUZA, 2007, p. 133). A *atividade* da criança pode ser compreendida como “tudo aquilo que faz *sentido* para a criança: todo o fazer orientado para um fim ou resultado, e com motivação pessoal” (SOUZA, 2007, p.64). O conceito de atividade não se refere a uma simples ação ou tarefa, mas um fazer significativo, que gere sentido e mobilize a criança. Nesse sentido, na Educação Infantil, o que motiva, mobiliza, gera interesse na criança são experiências ligadas à dimensão lúdica, fantasia, jogo, descoberta.

O enfoque histórico-cultural “vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo” (SOUZA, 2007, p.131) que, ao ingressar no mundo da cultura, necessita de instrumentos de mediação, o principal deles, a linguagem, para se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, através da construção de novos significados que possibilitam formas mais complexas de agir, pensar e sentir.

A Educação Infantil é compreendida, na abordagem histórico-cultural, como espaço privilegiado para oportunizar as crianças experiências qualificadas de interação e mediação, a



partir das quais desenvolvam diferentes possibilidades de avançar na compreensão do mundo. Segundo Oliveira (2020, p. 36):

A instituição de Educação Infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão dos conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma.

Para bem acolher as crianças na instituição de Educação Infantil, a dimensão lúdica da infância deve ser o ponto de partida no cotidiano. Todo o processo educativo deve levar em consideração a afetividade, a criatividade, a imaginação como elementos constitutivos do desenvolvimento. A educação da criança deve priorizar seu bem-estar, seus sentimentos, sua autoestima. O cuidar/educar deve partir de ações integradas e intencionais, o que não significa que adultos devem concentrar as escolhas, mas escutar e estimular a participação das crianças no processo de construção de propostas de temas, exploração de interesses e curiosidades. Fortalecer a dimensão lúdica nas atividades não significa deixar o espontaneísmo operar na instituição de Educação Infantil, mas atender às necessidades infantis de espaço, tempo, interação e construção de sua identidade. Na brincadeira livre e prazerosa, as crianças experimentam novas situações, negociam papéis, solucionam desafios, compartilham sentimentos e experiências.

Para Oliveira (2020, p.40):

A definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio, da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma.

Portanto, reconhecer que a criança tem necessidades próprias e desejos diferentes dos adultos, como o prazer no brincar, é reconhecer que a infância não é passagem para vida adulta, mas tem valor em si mesma. A Educação Infantil não é apenas lugar de guarda das crianças, nem busca compensar problemas sociais, é direito das crianças e das famílias, possui

função pedagógica distinta da escolarização, pois busca o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Oliveira (2020, p.148):

As interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também a construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal.

Nesse sentido, olhar para a criança com autismo na Educação Infantil significa considerar as singularidades da infância não apenas seu diagnóstico, acolher as possibilidades de desenvolvimento cultural durante as interações e mediações na instituição, além de garantir novas oportunidades e formas de se relacionar e se apropriar do mundo.

Assim, assumimos, nesse trabalho, concepções de criança, infância e Educação Infantil aliadas à concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano amparadas principalmente nos estudos de Vigotski<sup>10</sup> que contribuiu profundamente para novos debates em diversas áreas, sobretudo na Educação.

## 2.2 Breves considerações sobre a história do Autismo

*Autismo é parte de mim, mas não me define.*  
(Temple Grandin)

Abordaremos nesse subitem um breve relato histórico sobre como foi sendo constituído, em meio à diversidade de opiniões e teorias, polêmicas e controvérsias, a história do autismo.

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra, publicou um estudo sobre onze crianças que apresentavam incapacidade de estabelecer relações com as demais pessoas, atraso no desenvolvimento da fala, além de comportamentos estereotipados e ritualísticos, o que denominou de “Distúrbio autístico do contato afetivo” (BOSA; BAPTISTA, 2002; CUNHA, 2015; MENDOZA, 2017; ORRÚ, 2009). Kanner observou que os diagnósticos de algumas crianças pareciam confusos e passou a investigar essa nova categoria de distúrbio. A pesquisa de Kanner não foi realizada em contexto escolar, mas clínico. Sabemos que a medicina influencia significativamente as perspectivas pedagógicas, entretanto, devemos ter claro que as teorias psicológicas são importantes para a compreensão do sujeito e do desenvolvimento

---

<sup>10</sup> Utilizaremos a grafia Vigotski, como a maioria dos pesquisadores brasileiros e por ser a que mais se aproxima da nossa língua, exceto nas citações literais e autoria das obras, nas quais preservaremos a grafia da fonte bibliográfica.

humano, mas não dão conta de orientar diretamente questões educacionais, pois não podem mensurar as possibilidades de cada sujeito para aprender.

A palavra autismo é originária do grego *autos*, que significa “por si mesmo”. Segundo Orrú (2009, p.17) “é um termo usado, em psiquiatria para denominar comportamento humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”. Kanner, ao utilizá-la para denominar a nova categoria de distúrbio, procurou destacar as dificuldades da criança com autismo de se relacionarem com outras pessoas, apensar de o psiquiatra ressaltar que os prejuízos intelectuais desse indivíduos não eram, de maneira geral, significativos. (DONVAN; ZUCKER, 2017).

O autismo, quando descrito por Kanner, foi classificado na categoria de “esquizofrenia”, devido às similaridades dos sintomas. Posteriormente, o autor defendeu que o autismo enquadrar-se-ia mais adequadamente como “psicose infantil” (BOSA; BAPTISTA, 2002).

Na discussão sobre a classificação de autismo há duas organizações cuja função é padronizar os diagnósticos de doenças e transtornos e que têm grande influência nos debates sobre autismo, a saber: Organização Mundial da Saúde (OMS), que produz a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID); e a Associação Americana de Psiquiatria (APA), que produz o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Bosa (2002, p. 28) afirma que:

As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como forma de **esquizofrenia**, e a nona agrupa-o como **psicose infantil**. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução pragmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos **transtornos globais do desenvolvimento**. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os **transtornos invasivos do desenvolvimento**. (Grifos nossos).

Como explicar essa inconstância na classificação de autismo? Essas mudanças podem refletir acúmulo de conhecimento produzido em pesquisas, mudanças de paradigmas e, portanto, demonstram a complexidade para se classificar a diversidade humana.

Soma-se à dificuldade de classificar o autismo a complexa tarefa do diagnóstico, pois não existe nenhum exame laboratorial ou genético capaz de confirmar essa condição no sujeito. O diagnóstico é clínico, isto é, baseado na observação médica e no relato da família. Exames como mapa genético, audiometria, ressonância magnética, entre outros, são

requisitados para afastar a hipótese de outros transtornos ou síndromes. Logo, o autismo é uma condição que não apresenta características fenotípicas, isto é, não é possível distinguir uma pessoa com autismo por seus traços físicos, como ocorre, por exemplo, com pessoas com Síndrome de Down.

No Brasil, a Lei 13.438/2017, obriga os pediatras do Sistema Único de Saúde (SUS) a adotarem um protocolo que avalie o risco para o desenvolvimento psíquico em crianças de até dezoito meses para a detecção precoce de desvios ou prejuízos no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017).

Os marcos no desenvolvimento infantil são padrões que definem por faixa etária as habilidades que devem ser adquiridas ao longo do desenvolvimento. Embora cada sujeito se desenvolva dentro das suas singularidades, é necessário observar que o atraso em determinadas áreas pode representar uma pista para possíveis alterações do neurodesenvolvimento. Observar os indicadores pode garantir uma intervenção precoce nos casos necessários.

Para o rastreamento de sinais precoces de autismo, podem ser utilizados alguns instrumentos como o Protocolo M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*) que, por meio de um questionário com 23 itens (sim/não), respondido por pais ou responsáveis, avalia habilidade como comunicação social, atenção compartilhada e interação social. A versão em português foi traduzida por Losapio e Pondé, em 2008. O instrumento não exige treinamento para sua aplicação e está disponível na internet para *download*. Vale lembrar que o M-CHAT é um protocolo de triagem, não de diagnóstico, isto é, ele verifica uma probabilidade da criança ter autismo, mas não valida o diagnóstico definitivo. (CASTRO-SOUZA, 2011).

Outro instrumento que foi traduzido e adaptado no Brasil é o VB-MAPP (*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*), uma ferramenta de avaliação comportamental de autoria de Mark L. Sundberg. Esse manual observa 170 marcos do desenvolvimento (0 – 48 meses de idade). A abordagem utiliza os princípios da análise do comportamento verbal de Skinner. Embora o manual forneça informações de como deve ser aplicado e avaliado, é necessário um treinamento/curso para sua utilização (MARTONE, 2016).

Além desses instrumentos, temos o ATEC (*Autism Treatment Evaluation Checklist*), uma escala de triagem e avaliação que deve ser aplicada antes e após intervenções para mensurar seus efeitos. O progresso do sujeito é acompanhado pela investigação nas áreas de: fala, linguagem, comunicação; sociabilidade; sensibilidade sensorial; cognitiva; saúde física e

comportamento. Na escala, a pontuação varia de 0 a 179, sendo que a diminuição da pontuação ao longo do tempo de intervenção aponta a melhora dos sintomas. (MAGALHÃES, 2019).

Atualmente, o autismo é classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), como Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p.31).

Assim como o DSM-V, a CID-11 elaborada em 2018, com previsão para entrar em vigor em 2022, também traz o autismo como Transtorno do Espectro Autista. Portanto, o que era classificado como: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação, passa a ser incluído como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O termo “espectro” introduzido nas discussões a partir dos estudos e da militância de Lorna Wing, psiquiatra e mãe de uma criança com autismo, repercutiu nas searas política, social e científica por apresentar uma nova perspectiva sobre o transtorno. Wing, na década de 1970, fez um levantamento e examinou centenas de relatórios médicos, entrevistou pais e produziu artigos que alavancaram mudanças no conceito de autismo. O termo espectro autista ficou ainda mais conhecido quando Wing o escolheu como novo título para seu clássico manual para pais, intitulado *The Autistic Spectrum* (O Espectro Autista). (DONVAN; ZUCKER, 2017). Pensar no autismo enquanto espectro ajudou a compreender que, mesmo sujeitos que não se encaixavam perfeitamente na categoria definida por Kanner precisavam de ajuda e que uma definição mais ampla que desse conta do grande número de combinações possíveis de sintomas era fundamental para reconhecer as diferentes necessidades dos sujeitos. Hoje, a classificação médica considera como níveis de TEA - leve, moderado e grave - a depender da autonomia do sujeito (GAIATO, 2018).

Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 514) “durante quarenta anos, a partir de 1960, o trabalho de apoio ao autismo foi um trabalho levado a cabo pelas mães e pais dedicados a melhorar o mundo para os filhos. Eram deles as vozes que se ouviam, falando por gente que não podia falar por si”. Mas, esse cenário vem se modificando, desde então, com o aumento da frequência de adultos com autismo protagonizando as novas discussões.

A partir da década de 90, autistas adultos começaram a ter suas opiniões amplamente divulgadas, graças ao auxílio da internet, que garante um ambiente onde os autistas conseguem expressar suas opiniões sem a necessidade de contato direto com outras pessoas, o que diminui suas dificuldades na comunicação de suas ideias. Os autistas adultos, entre eles Jim Sclair, passaram a refutar concepções de autismo como doença que deveria ser curada. Jim e outros autistas desenvolveram a filosofia da “neurodiversidade”, que enunciava o autismo como mais uma diferença humana, isto é, uma característica, um modo de ser humano. Os ativistas da neurodiversidade argumentavam que muitas famílias utilizam terapias em busca da “normalização” do sujeito, reprimindo sua personalidade. As famílias contra argumentavam que esses ativistas não deveriam ser considerados autistas porque não possuíam as mesmas limitações que seus filhos (DONVAN; ZUCKER, 2017). Estava em jogo não só o discurso sobre o que realmente é o autismo, mas como, por quem, com que financiamento as questões relativas seriam tratadas.

Nesse sentido, falaremos brevemente sobre algumas das diferentes abordagens que buscam explicar e intervir nas questões referentes ao autismo, a saber: abordagem biológica; abordagem desenvolvimentista; abordagem comportamentalista; abordagem psicanalítica.

A abordagem biológica como lente para o autismo compreende que o fator biológico presente no transtorno está ligado a alterações do sistema nervoso central, como as disfunções sensoriais, no processo de simbolização (teoria da mente), no sistema de neurônios-espelhos e na anatomia cerebral. (FADDA; CURY, 2016). A comunidade científica médica busca biomarcadores que identifiquem a presença do transtorno. A intervenção comum nessa abordagem é a medicamentosa, utilizada para diminuição de alguns sintomas que acometem alguns sujeitos, como: problemas com sono, autoagressão, hiperatividade, a fim de melhorar a atenção e a participação nas atividades cotidianas.

A abordagem desenvolvimentista, segundo Fiore-Correia e Lampreia (2012, p. 928), acredita que “o desenvolvimento das crianças autistas sofra um desvio em relação às crianças típicas, devido a prejuízos primários inatos que acabam ocasionando prejuízos secundários decorrentes”. A principal falha estaria na expressão afetiva que dificultaria as interações sociais. Portanto, as intervenções de base desenvolvimentista buscam trabalhar a conexão

afetiva e a interação social amenizando os prejuízos, a fim tornar a trajetória do desenvolvimento infantil mais próxima do padrão típico. Um dos programas de intervenção que segue essa abordagem é o DIR (*Developmental individual-difference, relationship based model intervention program*). Utilizando como estratégia o *Floortime* (tempo no chão), esse programa baseia-se no fomento de interações afetivas, comunicação significativa e participação ativa dos cuidadores (mães, pais, responsáveis). As estratégias de intervenção são traçadas a partir das singularidades de cada sujeito (FIORE-CORREIA; LAMPREIA, 2012).

Na abordagem comportamentalista voltada à intervenção em autistas, são utilizadas técnicas behavioristas, como: modelagem de comportamentos, condicionamento, reforço e punição para modificar os comportamentos inadequados e introduzir comportamentos desejados. A ciência que se ocupou desses estudos foi a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que tem como objetivo, avaliar, explicar e modificar comportamentos e tem como embasamento teórico os princípios do condicionamento operante. Ela foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Washington, no fim de 1950. A crítica aos estudos afirmava que os métodos de punição eram cruéis e antiéticos. Mas um ponto é consenso, a ABA é extremamente eficaz para modificar comportamentos. Os dilemas éticos esbarravam em situações extremas como os comportamentos auto lesivos, passíveis de serem extintos com o uso das técnicas desenvolvidas pela ABA (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Hoje, a ABA é um conceito “guarda-chuva” que abriga diferentes métodos, alguns deles com viés mais naturalísticos para treino de habilidades como o “Modelo Denver de Intervenção Precoce” (ESDM – *Early Start Denver Model*). Outro conhecido programa de intervenção baseado na ABA é o “TEACCH” (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências Relacionadas à Comunicação). As estratégias do TEACCH tem como foco a estruturação de ambiente, materiais e métodos na montagem de um programa individual que alcance as necessidades e interesses de cada pessoa com TEA, culminando na melhora de características como: uso da comunicação não-verbal, reciprocidade social e independência funcional (MCCULLOUGH; SANDBERG, 2017).

Na abordagem psicanalítica, o campo de atuação concentra-se no sujeito e no inconsciente, determinados pelos efeitos da linguagem no corpo. Essa concepção não rejeita os aspectos neurológicos do autismo, mas opera e trabalha em outra direção: a dimensão do sujeito (ELIA, 2014). Na condição do autismo, o sujeito apresenta dificuldades de linguagem, de reconhecer o “Eu” e o “Outro”, o que cria uma barreira nas trocas sociais. Para Ribeiro (2014, p. 50) “a aprendizagem é um processo dinâmico que implica um sujeito que filtra a seu modo o que vem do Outro”, assim, ao nascer e durante toda a vida aprendemos diante das

interações, fato que é prejudicado nas pessoas com TEA. Para os psicanalistas, o tratamento do autista deve considerar sua posição subjetiva, sua linguagem, sua relação com o Outro, partindo da individualidade de cada paciente.

Hoje, todas essas abordagens, em algum momento, defendem a neurodiversidade, pois a concepção de que o autismo representa uma variação neurológica e que cada sujeito é único está consolidada como premissa. Buscar uma verdade única que abarque toda a diversidade subjetiva dos sujeitos, suas condições de vida, sua cultura parece-nos impossível, além de desnecessário. É claro que a questão é bem mais profunda, pois essas disputas não são apenas retóricas, havendo luta por credibilidade, a fim de conquistar recursos para políticas públicas que contemplem a visão considerada mais adequada/eficiente.

O fato é que, durante a história do autismo, os contornos foram sendo reajustados, teorias foram revistas, novas concepções surgiram. A complexidade do desenvolvimento humano não poder ser compreendida com um olhar exclusivamente de um campo científico. Pensando na inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil, é preciso enxergar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento específicas de cada sujeito dentro do seu contexto sociocultural, reconhecendo que a diversidade humana não cabe em um rótulo.

### **2.3 Especificidades da criança com autismo**

A criança com autismo é um ser humano único como todos nós, sendo assim, conhecer o TEA e seus sintomas, classificação e tratamento é interessante e válido, mas diz muito pouco sobre cada sujeito classificado no espectro. Assim, quando refletimos sobre inclusão escolar, a ideia de singularidade de cada sujeito deve estar bem assentada.

Sobre essa questão, Orrú (2009, p.30) afirma que:

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós.

Enxergar a criança para além das características do TEA é um desafio. Somos levados culturalmente a reduzir a criança autista a um conjunto de sintomas, invisibilizando o sujeito. A educação da criança com autismo deve respeitar as particularidades de cada sujeito,



partindo dos seus interesses, motivações, habilidades para, assim, conseguir ampliar as possibilidades de interações.

As terapias devem ter como objetivo o aprendizado de habilidades sociais, como a linguagem e o autocuidado (MARTINS; PERUSSLER; ZAVASCHI, 2002). Assim, a intervenção precoce e o atendimento terapêutico multidisciplinar (psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros) são importantes por proporcionar que “cada problema não solucionado em uma das áreas seja levado para uma área vizinha, e assim, submetido a luz de um novo entendimento” (IRIBARRY, 2002, p.75). Nessa perspectiva, busca-se uma visão global do sujeito a partir do olhar de diversos profissionais, a fim de que se possa realizar um bom trabalho de intervenção. Para a inclusão escolar, esses fatores são importantes porque escola, família e terapeutas devem manter um diálogo ativo na busca dos melhores caminhos para o desenvolvimento da criança autista.

Cumprе ressaltar que a mídia e a literatura construíram uma imagem caricata do que seria um sujeito com autismo. Essa imagem ainda hoje reflete no senso comum a respeito das características do sujeito com TEA, pois as pessoas, em geral, vislumbram um sujeito “genial” e esquisito ou uma criança que não gosta de interagir e que balança o corpo (BOSA, 2002). Vale lembrar que as características ao longo do espectro variam consideravelmente e que a principal díade que enquadra o sujeito no espectro autista segundo a medicina é a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados e a dificuldade na interação social.

Em relação aos comportamentos repetitivos ou ritualísticos que podem ser observados na criança com autismo, podemos citar: apego exagerado a objetos de uma mesma cor, mesma forma, mesma textura; rotinas rígidas, como a necessidade de fazer sempre o mesmo trajeto para chegar à escola; estereotípias motoras, como balançar os braços (*flapping*), estalar os dedos, bater palmas, balançar o corpo; e estereotípias verbais (ecolalias) que são a repetição de palavras ou frases (CAMPOS; PICCINATO, 2019).

Uma característica das pessoas com TEA que dificulta o processo de inclusão escolar é o déficit na interação social. Segundo Cunha (2015, p. 47):

Não há procura de contato com as pessoas, mas a necessidade de fixação nos próprios movimentos e interesses. Ao mesmo tempo em que essa forma de agir segrega e dificulta a convivência social, contribui para a existência de comportamentos repetitivos e exclusivistas. A linguagem, a fala, a capacidade imaginativa, a memória e o desenvolvimento cognitivo também são afetados pela pouca interação com o mundo ao seu redor.

Nessa mesma linha, Scheuer (2002, p. 57) entende que:

O fascínio por movimentos, luzes, água e a perseverança em uma só atividade por muito tempo não contribuem para o desenvolvimento do conhecimento e menos ainda para a linguagem e comunicação. É um impeditivo, um estagnador, visto que a criança deposita toda sua atenção para um só foco, excluindo ou não percebendo os demais estímulos do ambiente.

Assim, essa baixa interação social desencadeia prejuízos em outras áreas como na linguagem e na cognição. A criança com autismo ao não participar ativamente das trocas sociais por meio das experiências de interação com outras pessoas, tende a adquirir um padrão de desenvolvimento linguístico mais lento que as demais crianças (SCHEUER, 2002). Na instituição de educação, a criança demanda mais investimento (esforço e atenção) das professoras para conseguir se agregar ao grupo.

Segundo Orrú (2009, p.32):

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados as interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais.

Nesse sentido, a partir dos autores mencionados, vemos que a linguagem, enquanto campo de significação, é uma chave primordial para entender as diferenças apresentadas por crianças com autismo e para pensar estratégias que contribuam para seu aprendizado e desenvolvimento. A linguagem enquanto instrumento que nos permite compartilhar significados socialmente construídos, regular nosso comportamento, antecipar nossas ações, refletir sobre acontecimentos mediatos é, portanto, um conceito fundamental para pensarmos a inclusão escolar de alunos com autismo e os processos de mediação. Abordarmos o papel da linguagem mais especificamente no Capítulo III.

Para refletirmos sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, devemos destacar que algumas características do TEA também podem colaborar para o processo de inclusão. É necessário compreender que cada sujeito possui suas particularidades, entretanto, é possível vislumbrar um conjunto de fatores presentes em crianças com autismo que podem contribuir para sua inclusão se observados e trabalhados numa perspectiva positiva. No Quadro 3, apontamos as características das crianças com autismo que podem contribuir para a inclusão escolar.

**Quadro 3 - Características que podem facilitar a inclusão escolar de crianças com autismo**

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>O QUE É</b>	<b>COMO PODE SER TRABALHADA</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>Hiperfoco</b>	É o interesse em um tópico particular (Ex. times de futebol, astronomia, carros).	O hiperfoco da criança pode ser usado como motivação para o engajamento nas atividades.	Pode ser construído um abecedário ilustrado com o interesse; contação de histórias a partir dos temas ligados ao hiperfoco.
<b>Rigidez</b>	Padrão de pensamento e comportamento que busca manter sempre a mesma ordem, horário, modo, disposição, etc.	Facilita aplicação das rotinas, da reiteração das atividades. A previsibilidade garante um conforto à criança que prefere seguir a mesma sequência e ritual sempre.	Pode ser produzida uma rotina visual que demonstre a sequência de atividades a serem realizadas.
<b>Memória visual</b>	Representa o melhor processamento da informação pela via visual, mais concreta.	A memória visual pode ser estimulada pelo uso de matérias concretos, como: objetos, fotos, em detrimento de tarefas apenas auditivas ou escritas.	Pode ser utilizada como estratégia para ampliação do vocabulário e leitura via rota lexical.
<b>Atenção aos detalhes</b>	Percepção, acima da média, sobre determinadas situações ou objetos.	Pode ser requisitado que a criança mostre o que está faltando, sendo útil para iniciar diálogos.	O adulto pode perguntar a criança que brinquedo foi retirado do ambiente.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Compreender como é possível facilitar o processo de aprendizado da criança com autismo é fundamental para a inclusão escolar. Assim, o foco não deve estar nas inabilidades, nos *déficits*, mas naquilo que a criança consegue fazer e em como ampliar essas possibilidades a partir da promoção de situações que respeitem seus modos singulares de expressão. Para Orrú (2019, p. 214):

O eixo de interesse como caminho, uma ponte para experiências de aprendizagem mediada pelo professor junto ao seu aprendiz com autismo, necessita ser explorado de forma consciente, de modo que o professor perceba o potencial desse fator motivador para seu processo de aprender.

Nesse sentido, não basta entregar o carrinho porque a criança gosta, mas utilizá-lo como ferramenta para aproximação, engajamento, participação. A intencionalidade do ato educativo é uma premissa pedagógica, a mediação entre os elementos que constituem os interesses da criança e os objetivos pedagógicos da experiência são condições para momentos de aprendizagem significativa no espaço escolar. Orrú (2019, p. 215) entende que “havendo aprendizagem significativa, certamente haverá transformações no aprendizado e

internalização dos saberes”. Esse movimento permite que a aprendizagem seja duradoura e traga reflexos para outras circunstâncias e contextos não escolares.

Entendemos que espaços escolares não excludentes que vislumbrem a Educação Inclusiva como um princípio exigem a responsabilização dos diversos sujeitos (professoras, aprendizes, funcionários, gestores, pais, comunidade) para acolhimento, permanência e participação. O papel das professoras é buscar formas de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com autismo, destinando seus esforços para conhecer essa criança, seus interesses, seus modos de se expressar descobrindo suas aptidões e dificuldades criando condições para uma mediação mais qualificada. (ORRÚ, 2019).

Assim compreendemos que a formação continuada, as capacitações, os cursos são importantes ferramentas para construção de saberes, entretanto, o objetivo delas não é preparar as professoras para atuar em todos os desafios do cotidiano de uma sala, tendo ela ou não crianças com autismo. A capacitação/formação traz reflexões, alternativas, exemplos que contribuem para o processo formativo das professoras, mas a criança com autismo que está na sala de cada professora é única, com diferentes histórias de vida, diferentes necessidades. Segundo Nogueira (2020, p. 138), “a ideia de que há um saber pronto para trabalhar com as singularidades dos alunos é um mito que deve ser superado”, assim, não é possível delegar aos especialistas em autismo a tarefa de traçar as estratégias de aprendizagem no ambiente escolar. Cabe aos professores que convivem, diariamente, aprender durante o percurso, adequar, modificar, refazer o planejamento, reconhecendo que também são aprendizes.

Para entendermos como vem se consolidando o processo de inclusão escolar de pessoas com autismo é preciso, ainda, refletir sobre as políticas públicas que deveriam assegurar a materialização desse direito, conforme abordaremos a seguir.

#### **2.4 Políticas públicas e a inclusão do sujeito autista na escola**

O discurso do movimento inclusivo e da Educação para Todos teve início após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, em 1948, entretanto, só ganhou força a partir da disseminação dos princípios da Declaração de Salamanca, em 1994 (MARTINS, 2011). Os países signatários da Declaração de Salamanca concordaram em adotar um sistema de educação inclusivo, assim, a declaração traz o seguinte dispositivo: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p.2). O Brasil, como país signatário,

passou a adotar o sistema inclusivo de educação como pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Entretanto, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), já estabelecia, dentre os direitos fundamentais, o direito à educação e o acesso à rede regular de ensino às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988), como podemos observar abaixo:

Art. 205. **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita **para todos** os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Grifos nossos).

É evidente que o termo “todos” foi bem relativizado e incluía apenas aqueles que se adequassem à cultura escolar vigente. A palavra “preferencialmente” também serviu como estratégia para classificar aqueles que poderiam ou não frequentar o sistema regular de ensino. Assim, as crianças com deficiência continuavam fora da escola regular.

Após a Declaração de Salamanca, a perspectiva da educação inclusiva foi utilizada para fechamento de espaços públicos destinados às pessoas com deficiência (classes especiais e oficinas pedagógicas) e não sua reconfiguração (KASSAR, 2012). Ainda segundo a autora:

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinadas a população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem aprendizado escolar pelos alunos nem sempre são garantidos, apesar de cotidianos esforços de alunos e professores e alunos (KASSAR, 2012, p. 845).

Do ponto de vista do movimento pela Educação Inclusiva, a escola regular deve garantir o direito à educação para todas as pessoas. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência na sala regular demanda políticas públicas que busquem garantir a qualidade da

educação ofertada e não apenas o acesso a escola comum. A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino deve perpassa todas as etapas e subsidiar o processo de inclusão. A educação em instituições específicas deve ser a exceção, não a regra. Mas, para que isso aconteça, é necessário um esforço coletivo para colocar na agenda política propostas que garantam os recursos necessários para subsidiar os investimentos na atual Política brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Retomando os instrumentos jurídicos que tratam da educação da pessoa com deficiência, após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), ao tratar da educação de crianças e adolescentes, estabelece em seu Art.53 inciso I a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, não paginado). Assim, nossa legislação prevê que é fundamental que os alunos tenham disponíveis condições equânimes de estar, participar e se desenvolver no ambiente escolar. Para as pessoas com deficiência, isso significa que adaptações (físicas, metodológicas, comunicacionais) devem ser feitas para assegurar sua plena participação nas atividades escolares. Além disso, o investimento em formação e capacitação de professores é fundamental para construção de novas concepções que refletem diretamente nas práticas escolares.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996), institui a etapa da Educação Infantil como a primeira da Educação Básica e estabelece como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, não paginado). Assim, desde a mais tenra idade, as crianças devem partilhar experiências de convívio social, cultural e educacional em instituições públicas.

A respeito das pessoas com deficiência, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece a educação especial como modalidade de educação que deve ser oferecida desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular serviços de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na **Educação Infantil** e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (Grifos nossos).

O Art. 58 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece a escola regular como primeira opção para educação das pessoas com deficiência, alternativa preferencial, visto que as pessoas com deficiência têm demandas diversas e podem ter ganhos significativos em ambientes especializados como no caso dos surdos. Além disso, estabelece que, desde a Educação Infantil, as crianças público-alvo da Educação Especial devem ter o direito ao acesso às instituições de educação.

Apesar de todo aparato no ordenamento jurídico, as condições no cotidiano das instituições de educação ainda não favorecem um ambiente inclusivo. Sobre essa questão, Mendes (2006, p. 401) entende que o debate sobre a inclusão escolar tornou-se muito caloroso e radical no Brasil e que “as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aulas”. É inegável a importância dos avanços na legislação, entretanto, não se pode esperar que apenas a mudança em normas jurídicas faça a diferença na cultura de exclusão presente na escola.

A concepção de deficiência nas políticas públicas de educação ainda expressa a carência, a falta, a limitação, o discurso é reconfigurado mas, em sua essência, vigora o modelo médico, que se baseia nas condições biológicas do sujeito, portanto, não houve uma ruptura significativa capaz de implantar um novo entendimento na escola (KUHNNEN, 2017).

Mesmo após a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006) que expôs uma nova concepção de pessoa com deficiência, a saber – “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, o foco dos discursos permaneceu ainda centrado em uma perspectiva tecnicista e funcionalista enquadrando os sujeitos em padrões considerados normais.

Em 2008, emerge, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como finalidade assegurar a inclusão de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>11</sup> e altas habilidades/superdotação “orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, não paginado). Nessa perspectiva, a modalidade de Educação Especial é subsidiária e não substitutiva, como parece ser a interpretação de alguns profissionais da educação.

Em relação às pessoas autistas, é instituída a Política Nacional de proteção aos direitos das pessoas com TEA na forma de Lei Federal (BRASIL, 2012). A referida lei ficou conhecida como “Berenice Piana”, nome da ativista que lutou pela aprovação desse instrumento jurídico. A Lei 12.764/2012 estabelece, em seu Art. 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, não paginado). Dessa forma, todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência são estendidos às pessoas com TEA, como: cotas de ação afirmativa em instituições públicas de ensino e concurso público, vaga especial em estacionamento, prioridade no atendimento, entre outros.

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que visa garantir a igualdade de condições no gozo dos direitos sociais e de cidadania das pessoas com deficiência. A referida lei é fruto de lutas nacionais e internacionais de movimentos sociais e vem ratificar muitos dos princípios já expostos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência da ONU (2006).

Segundo Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016, p.43), a LBI reafirma o conceito de deficiência baseado no modelo social já defendido na Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU (2006). Os autores explicam que:

A mudança de paradigma do modelo médico para o modelo social de direitos humanos conquistada no tratado e corroborada pela LBI avança por considerar a deficiência não apenas por critérios meramente técnicos e funcionais, agregando ao conceito aspectos que levam em consideração o meio onde está inserida a pessoa.

[...]

O novo parâmetro considera que a limitação funcional do indivíduo um fato que, com recursos de acessibilidade e apoios, não se impõe como obstáculo ao exercício de seus direitos. A sociedade é corresponsável pela inclusão das pessoas com deficiência.

---

<sup>11</sup> “Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008, p. 11).



Todavia, o que observamos nas políticas públicas é que o discurso do modelo médico continua dominando o cenário. Em relação à educação das pessoas com deficiência, a LBI prevê o direito a um sistema educacional inclusivo ao longo de todas as etapas de ensino (BRASIL, 2015), entretanto, na prática, observamos um grande distanciamento entre os imperativos legais e o cotidiano da escola pública brasileira (MENDES, 2006).

De fato, o ordenamento jurídico já possui uma base consistente para a implementação de um modelo de educação mais inclusivo, entretanto, essas conquistas podem ser neutralizadas por políticas públicas que representam um retrocesso na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, como o decreto que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial, em setembro de 2020. A PNEE (BRASIL, 2020) dá margem para o retorno maciço das instituições especializadas e das classes especiais. A disputa entre instituições especializadas, Ministério Público Federal, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares e pesquisadores do campo da educação especial, põe em evidência o embate que diz respeito a qual o lugar da educação das pessoas com deficiência. Segundo Kassar (2019), essa discussão envolve questões muitas vezes omitidas, como a alocação dos recursos públicos.

Desse modo, a PNEE (BRASIL, 2020) fragiliza o direito à educação das pessoas com deficiência, imputa às famílias a decisão sobre onde matricular e afasta a comunidade acadêmica da construção do debate. O fato é que a inclusão, enquanto movimento, estava em um processo de conformação, sendo construída coletivamente, com avanços, contradições, lutas, entretanto, apesar de a educação inclusiva ainda não ser uma realidade material, isso não significa que o modelo que se construiu nos últimos anos deve ser abandonado, mas melhorado.

Diante dessas controvérsias, a PNEE foi suspensa em dezembro do mesmo ano, em decisão monocrática, pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF). Na sua decisão, o ministro salientou que a PNEE contraria o modelo de Educação Inclusiva e pode fragilizar o acesso das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e superdotação aos espaços públicos e regulares de educação.

A decisão de conceder a liminar que suspendeu a eficácia da PNEE foi levada alguns dias depois para apreciação pelo plenário do Superior Tribunal Federal, momento em que onze ministros referendaram a decisão, por maioria e a referida política foi considerada inconstitucional.

Em seu voto, o ministro Dias Toffoli (BRASIL, 2020, p.14) argumentou:

O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos.

Nos poucos meses de eficácia do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a PNEE, já se espalharam boatos em que se dizia que as escolas estavam desobrigadas a matricular as crianças público-alvo da Educação Especial, mães receberam mensagens dos gestores escolares insinuando um alerta ou convite para procurarem outra instituição. Como reação a essa situação, ocorreu a mobilização de pesquisadores da área, mães e pais, além das próprias pessoas com deficiência, transtorno e superdotação, que se manifestaram nas mídias virtuais em diferentes eventos e iniciativas para debater os danos do decreto. Tal mobilização chamou a atenção tanto do tribunal quanto da opinião pública.

Diante desse cenário, corroboramos com Lima (2010) quando entende que, ao tratarmos da luta pela inclusão, “os neutros”, isto é, aqueles que preferem não tomar posição, estão, na verdade, tomando o lado da sociedade excludente por omissão, conveniência e cumplicidade. Nesse sentido, para que as políticas públicas para a inclusão de pessoas com autismo, assim como de todas as pessoas com deficiência, seja fortalecida, é necessário movermos mais diálogos nesse sentido.

A pura elaboração de documentos não se mostra capaz de alterar a cultura excludente de nossa sociedade pois, como presenciamos as conquistas nessa seara, ainda estão frágeis e podem sofrer um processo de desmonte, a depender das concepções políticas e dos interesses do grupo que está no poder. Assim, refletir sobre posturas mais éticas, fomentar o debate sobre espaços não excludentes é o que efetivamente contribui para as transformações que almejamos.

## **2.5 Reflexões sobre a interseção das temáticas Autismo e Educação Infantil em dissertações**

Este trabalho tem como recorte a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil, assim, para pensarmos sobre como os pesquisadores vem construindo o conhecimento nessa área, decidimos refletir sobre as contribuições produzidas por meio de dissertações. Todavia, faremos, antes, uma breve introdução acerca do paradigma da deficiência.

A deficiência pode ser entendida como uma construção social (CARNEIRO, 2007; CHARLOT, 2000; DINIZ, 2012; POULIN, 2010) que segrega um grupo de pessoas que não se enquadra no padrão hegemônico de normalidade.

O modelo médico compreende a deficiência como um fato biológico, uma tragédia pessoal, que necessita de reparo e/ou reabilitação. Segundo Ribas (2011, p. 21) “os pesquisadores enxergam a deficiência como algo limitado e restrito às instituições médicas e assistencialistas”. Nesse sentido, a medicina é utilizada para ajustar as pessoas com deficiência à normalidade desejável.

No início dos anos 70, o modelo social de deficiência proposto por sociólogos que formaram a primeira organização política constituída e gerenciada por pessoas com deficiência (UPIAS<sup>12</sup>) questiona o modelo tradicional médico, como explica Diniz (2012, p. 17):

A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social.

Vale lembrar que não se está negando a existência do corpo com lesão, mas atribuindo a fatores socioculturais a discriminação e desigualdade social enfrentada por esses sujeitos. Entender a importância da discussão sociológica no campo da deficiência não é negar os aspectos biológicos, mas compreender que a desvantagem não é um processo natural.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2007) traz o modelo social de deficiência como marco teórico e é ratificada por diversos países, entre eles, o Brasil que, posteriormente, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016, p.67), ao comentarem a lei citada, salientam que:

Ao deixar de ser confundida com atributos pessoais, abandona-se a “naturalização” da deficiência, que passa a ser reconhecida enquanto opressão social, na medida em que se compreende que a inacessibilidade aos direitos fundamentais, na verdade, resulta dos obstáculos físicos, atitudinais, lingüísticos, culturais, econômicos etc., erguidos pela própria sociedade.

---

<sup>12</sup> Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação.

Assim, vem ganhando força a concepção social de deficiência frente ao modelo médico que ainda vigora no discurso popular. Sabemos que leis, decretos e regulamentos não mudam as concepções preconceituosas, todavia, são um importante instrumento de luta para a efetivação de direitos.

Uma visão mais arrojada e atual defende que a deficiência passa a ser interpretada como uma diferença entre tantas outras características humanas, Lima (2010, p.61) afirma que:

Considerar que uma deficiência é mais um dos atributos humanos, nada mais, nada menos diferente de qualquer outro atributo, é considerar que ter uma deficiência é ter o status de pessoa normal, com deficiência, com 1,60 m de altura, com cabelos curtos, com olhos puxados, etc.

Essa concepção ajuda a compreender que a desvantagem histórica das pessoas com deficiência está ligada às relações de subordinação a que são submetidas, pois nossa sociedade vincula a competência e a capacidade dos sujeitos a sua inserção no mercado de trabalho (CAMARGO; PASSARO, 2010).

Diante disso, a inadequação das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho é uma marca negativa, pois gera uma maior dependência e atenta contra a produção do sistema capitalista (PIRES, 2010). Assim, com o crescente processo de globalização, a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência foi ganhando contornos mais fortes, devido à valorização da educação como instrumento de desenvolvimento do país e para torná-los úteis à sociedade.

No contexto da criança com deficiência, percebemos que a etapa da Educação Infantil, ainda é marcada por um caráter assistencialista. As crianças com deficiência enfrentam uma dupla discriminação, ser criança e ser sujeito com deficiência, fatos que, ao longo da história geraram inferiorização e práticas de exclusão (PUPO; BEZZERA, 2018). Além disso, a história da educação é marcada por práticas de prevenção e correção e pela dicotomia normal/anormal, pela classificação e exclusão das crianças com deficiência (CARVALHO, 2016).

Para além das normas jurídicas e das políticas públicas estão enraizadas na prática social a discriminação e a invisibilização dessas crianças. Para Victor, Machado e Rangel (2011, p. 162) “ser criança e ser deficiente é uma condição diferenciada de infância dentro da Educação Infantil”. Essa confluência de áreas marginalizadas aumenta a condição de vulnerabilidade desses sujeitos.

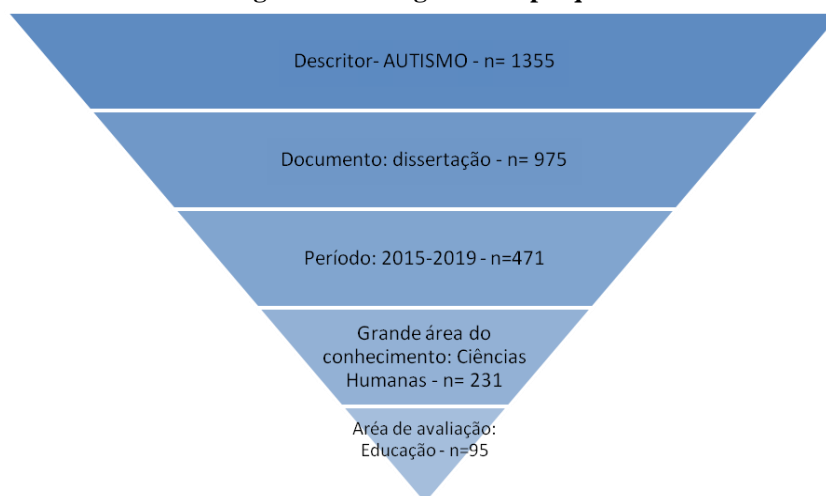
Lima e Machado (2012, p. 607) em pesquisa empírica em uma turma de Educação Infantil, em que estavam inseridos dois alunos com deficiência, afirmam que “não acontece uma inclusão plena das crianças com deficiência na Educação Infantil, pois não há modificações no currículo da escola para atender as necessidades dessas crianças”. Dessa forma, a inclusão educacional das crianças com deficiência fica ecoando apenas no campo do discurso.

Em relação às crianças com autismo, os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar vão desde a falta de informações dos profissionais da educação sobre o transtorno, o que gera concepções equivocadas, até a falta de adaptações nas estruturas físicas e metodológicas das instituições.

Nesse contexto, imersos numa realidade repleta de problemáticas e que tem sido alvo de muitas pesquisas, optamos por construir um levantamento dos estudos na área que tratem da educação da criança com autismo na etapa da Educação Infantil, já que este é o foco do nosso trabalho.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 91) “por meio da revisão de literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o nosso trabalho”. Entender como o debate está sendo construído e como os pesquisadores estão abordando o tema nos auxilia a perceber o que está no foco dos estudos e o que está sendo negligenciado.

Dessa forma, estabelecemos como estratégia para identificação de trabalhos que nos auxiliem a pensar como está sendo produzido o conhecimento científico sobre a interface temática - autismo e Educação Infantil - o mapeamento de pesquisas no banco de dados virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o “Catálogo de teses e dissertações”. A busca por estudos em banco de dados como esse deve atentar para os recortes sob o risco de não se produzir os dados esperados. Ao colocar na barra de busca o descritor “autismo” os trabalhos achados pertencem as mais diversas áreas, daí a importância da eficaz delimitação do recorte da área de interesse, o período e a temática. O fluxograma abaixo demonstra o refinamento que realizamos na busca pelos trabalhos mais recentes e significativos atinentes ao nosso escopo:

**Figura 2 - Fluxograma da pesquisa**

Fonte: Elaboração própria (2021).

O estilo do fluxograma (pirâmide invertida) demonstra o processo de filtragem dos estudos. Após a etapa de refinamento, foi feita a leitura das palavras-chave dos 95 (noventa e cinco) trabalhos localizados para descartar aqueles que não apresentassem foco na Educação Infantil. Assim, utilizando os recortes mencionados e analisando a temática da Educação Infantil, chegamos ao número de 10 (dez) dissertações que abordaram o autismo na Educação Infantil. No Quadro 4, apresentamos de forma resumida as informações sobre esses estudos encontrados.

**Quadro 4 - Dissertações com interseção dos temas autismo e Educação Infantil**

ÍNDICE	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
1	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo <i>Picture Exchange Communication System PECS®</i> no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista	Simone Rosa da Silva	2019	Autismo. Educação Infantil. Comunicação alternativa e ampliada.
2	Apego e autismo: uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da Educação Infantil	Vanessa Nicolau Freitas dos Santos	2017	Autismo. Apego. Inclusão. Educação Infantil.
3	Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus	Gisele de Lima Vieira	2016	Educação Infantil. Transtorno do espectro do autismo. Políticas públicas educacionais inclusivas. Educação Especial

4	O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar	Bianca Sampaio Fiorini	2017	Transtornos do Espectro do Autismo. Educação Infantil. Educação Especial
5	Narrativas de mães de crianças com os transtornos do espectro do autismo (TEA) acerca das primeiras experiências escolares de seus filhos	Marli Palomares Tambara	2017	Transtornos do Espectro do Autismo. Narrativas. Educação Infantil.
6	Inclusão escolar e autismo na Educação Infantil a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil	Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira	2019	Inclusão. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Psicologia
7	Análise dos estudos sobre práticas interventivas para as dispraxias em crianças diagnosticadas com autismo na Educação Infantil	Fabiana de Carvalho Dias	2016	Transtorno Autista. Educação Especial/infantil. Dispraxia. Intervenção.
8	A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna	Sandra Regina de Oliveira	2019	Subjetividade. Autismo. Família/mãe. Inclusão. Educação Infantil.
9	Modelo DIR/Floortime: bases teóricas para inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil	Anderson Rubem Guimaraes Leal	2018	Autismo. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil. DIR/Floortime.
10	Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil do município de Lages - SC	Rosymeri Bittencourt dos Reis	2018	Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Diante da impossibilidade técnica de leitura analítica das dez dissertações encontradas e com o intuito de identificar características e tendências dessas dissertações, iniciamos um processo de leitura dos resumos. Sobre o desenho dos estudos, foram encontradas três pesquisas de caráter bibliográfico e/ou documental (VIEIRA, 2016; DIAS, 2016; LEAL, 2018). Os outros sete estudos podem ser caracterizados como pesquisas de campo e tiveram como *locus* escolas regulares de diferentes municípios (FIORINI, 2017; OLIVEIRA, 2019; PEREIRA, 2019; REIS, 2018; SANTOS, 2017; SILVA, 2019; TAMBARA, 2017). Quanto aos enfoques, as pesquisas trouxeram uma variedade de temas.

As contribuições de técnicas ou métodos na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil foram foco de duas pesquisas: a utilização do PECS (*Picture Exchange Communication System*) um sistema de comunicação por trocas de imagens como auxílio na comunicação no ambiente escolar (SILVA, 2019); e a aplicação do modelo DIR/*Floortime* (LEAL, 2018), como estratégia para a aprendizagem e desenvolvimento. Os dois trabalhos

demonstraram resultados positivos quanto ao uso dos métodos e enfatizaram a importância de mais estudos abordando os temas.

A relação de apego e a qualidade das relações sócioafetivas das crianças com autismo no contexto da Educação Infantil e suas contribuições no processo de inclusão foi objeto de um dos estudos. O trabalho concluiu que o estabelecimento da relação de apego pode vir ou não a favorecer a inclusão, não existindo uma relação direta entre os fenômenos (SANTOS, 2017).

As políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com TEA na Educação Infantil foram a temática de um dos trabalhos. A pesquisa analisou especificamente o contexto do município de Manaus, trazendo os pontos e contrapontos com a legislação nacional, tendo como fim compreender se o direito à educação dessas crianças estava assegurado. A pesquisa concluiu que existe uma disparidade entre o que preconiza a lei e a realidade dos serviços, apontando como problemáticas a falta de profissional de apoio especializado e a necessidade da construção de Instituições de Educação Infantil para atendimento à demanda do município. (VIEIRA, 2016).

As intervenções para atendimento de crianças com autismo e dispraxia no contexto da Educação Infantil foi objeto de uma das dissertações encontradas. A pesquisa de cunho bibliográfico, mapeou artigos publicados entre 2010 e 2015, nas bases do *Google Acadêmico*, *Medline* e Periódico Capes, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Os resultados demonstraram que as publicações são limitadas na literatura nacional, o que distancia as intervenções apresentadas da realidade das escolas brasileiras (DIAS, 2016).

A perspectiva materna foi foco de dois estudos: o primeiro buscou investigar as percepções das mães de crianças com TEA sobre as experiências de seus filhos na Educação Infantil (TAMBARA, 2017); o segundo objetivou compreender aspectos configuracionais constituintes da subjetividade da mãe ante a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de autismo e em inclusão na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2019). Os resultados de ambos os estudos apontaram para perspectivas que dão ênfase à importância da escola para a aprendizagem de aspectos pedagógicos e sociais da criança com TEA, além disso, verificou-se a intrínseca relação entre individual e social na produção das subjetividades dessas mães que atuam nos mais diversos contextos – família, escola, comunidade.

A inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil, por sua vez, foi um recorte amplo de três pesquisas que trouxeram em seus objetivos específicos, ou nos resultados, diversos temas como: rotina de atividades, mediação escolar, desafios para a



inclusão, construção de práticas pedagógicas, concepção de professoras, habilidades de comunicação. Dentre esses estudos, dois não trouxeram os resultados em seu resumo (PEREIRA, 2019; REIS, 2018) e o terceiro apontou a relevância em caracterizar a rotina dos alunos com TEA, identificando a participação dos alunos em diferentes atividades com diferentes habilidades e dificuldades (FIORINI, 2017).

O recorte amplo pode ter prejudicado o aprofundamento nas questões. Sendo necessária uma leitura integral dessas últimas dissertação para confirmar essa hipótese. Assim como no nosso estudo, esses três trabalhos também realizaram entrevistas com as professoras, entretanto, não foi possível perceber, nos resumos, qual o enfoque dado à fala das professoras.

Diante das tendências e características desses trabalhos, consideramos que nosso estudo acrescenta ao trazer para a discussão sobre inclusão escolar de crianças com autismo a voz das professoras, em uma escuta respeitosa, a fim de compreender suas concepções sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil através dos significados e sentidos que emergem de suas falas.

Como citamos no capítulo metodológico, as professoras do nosso estudo relataram o problema da falta de professores de apoio para auxiliar a inclusão de alunos com TEA, corroborando com os achados do estudo de Vieira (2016) sobre as políticas públicas educacionais para inclusão dessa população em que o autor enfatiza a falta de professores de apoio.

Escutar o que as professoras têm a nos dizer sobre a inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil pode colaborar para as discussões sobre formação de professores, práticas pedagógicas e políticas públicas ligadas ao tema. Entretanto, antes de avançarmos sobre os achados da pesquisa devemos refletir sobre as implicações da abordagem sócio-histórica para esse estudo, a fim de nortear melhor nosso olhar para as análises.

## CAPÍTULO III

### 3 NAVEGAR EM ÁGUAS PROFUNDAS: IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA NO ESTUDO SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A música do mar continua a embalar nossa viagem. Agora é necessário um mergulho ainda mais profundo para vislumbrarmos quão complexa é a nossa jornada.

Neste capítulo, discutiremos a abordagem sócio-histórica, base teórica dessa pesquisa, e sua relação com nosso objeto de estudo traçando reflexões a partir dos textos de Vigotski (1989; 2007; 2009; 2011; 2014) e de autores que estudaram sua obra.

#### 3.1 Linguagem como constituidora do sujeito

*O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.*

(Lev Vigotski)

A teoria Sócio-histórica ou Histórico-cultural do psiquismo humano desenvolvida por Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores busca compreender as origens das características tipicamente humanas, sua formação e seu desenvolvimento individual e social (REGO, 2008). Vigotski rompe com os paradigmas dos estudos psicológicos da época baseados em uma epistemologia idealista ou empirista, e constrói as bases para uma “nova psicologia” fundamentada em princípios do materialismo histórico e dialético.

Lev Semenovich Vigotski nasceu na Bielo-Rússia e morreu aos 37 anos, vítima da tuberculose. Seu percurso acadêmico foi interdisciplinar, destacando-se nas áreas da literatura, psicologia, pedagogia, linguística, entre outras (REGO, 2008). O contexto histórico dos trabalhos de Vigotski é marcado pelas tensões da sociedade soviética pós-revolucionária, onde a ciência estava em efervescência. Vigotski escreveu mais de 200 trabalhos entre 1917 e 1934 (REGO, 2008). Os pressupostos da psicologia da época eram marcados pelo dualismo: os empiristas defendiam uma ciência natural, observável; os idealistas propunham uma ciência mental e não poderia, portanto, ser objeto de estudo da ciência objetiva (REGO, 2008; CARNEIRO, 2007). Vigotski construiu suas teorias a partir da concepção marxista de ser humano, sociedade e história. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido

como um processo dialético e deve ser observado em relação ao contexto histórico e cultural (DUARTE, 2000).

O conceito de história empregado no pensamento vigotskiano é caracterizado como toda produção da atividade humana. Portanto, enquanto ser histórico, o homem transforma seu meio, o que altera sua condição de existência e sua consciência. É necessário ainda, compreender a relação entre natureza e cultura como aspectos constitutivos do sujeito. Natureza como aspectos biológicos, determinados geneticamente, e cultura entendida como produto da vida social e da atividade construída e compartilhada historicamente pelos sujeitos.

Nesse sentido, o avanço que diferencia a espécie humana dos demais animais e permite que cada novo ser seja humanizado é a atividade simbólica. Segundo Sirgado (2000, p. 55-56) “a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural”. Assim, ao distanciar-se do concreto, o ser humano dá um “salto evolutivo”, isto é, a dimensão simbólica permite ao ser humano atribuir significação às coisas, agir sobre elas e controlar seu comportamento.

A importância da atividade simbólica foi uma temática bem discutida por Vigotski (2007, p.52) e, segundo esse estudioso, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e ao uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico”. Enquanto os instrumentos modificam a relação do homem com o meio físico, os signos agem no campo psíquico.

O signo pode ser entendido como um estímulo artificial, convencionado pelo grupo social que, além de permitir a comunicação entre os sujeitos, regula suas ações e o signo permite que os processos de significação sejam constantemente (re)criados nas diferentes práticas sociais. Segundo Pino (2005, p. 150), “os processos de significação são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob a ação da cultura”. A capacidade da criança para utilizar os meios simbólicos presentes nas práticas sociais de seu grupo cultural faz parte do processo de humanização.

Vigotski estudou particularmente crianças por estarem em processo de aquisição das funções psicológicas superiores, isto é, em processo de aquisição das características especificamente humanas. A passagem do nível natural para o nível cultural, no plano ontogenético, pode ser explicado como o duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural (PINO, 2005).

Considera-se, portanto, que a criança ingressa no mundo da cultura e em um processo longo e complexo de desenvolvimento, que não é natural, mas mediado pelo Outro, mediante apropriação da cultura. Para Molon (2003, p. 89), “a infância caracterizada pelo uso de instrumentos e pela fala humana representa a pré-história do desenvolvimento cultural”, isto é, o desenvolvimento cultural é um processo que ocorre com cada ser humano desde o nascimento.

É necessário compreendermos que, nessa concepção, o ser humano possui dois tipos de funções psicológicas: as elementares, naturais, de origem biológica, ligadas a reações automáticas e associações simples; e as superiores, culturais, que se originam nas relações entre o sujeito e o contexto cultural e social, como a memória, a atenção, a abstração, entre outras. As funções psicológicas superiores correspondem aos processos intencionais, ações controladas conscientemente que permitiram ao ser humano conquistar a possibilidade de independência de fatores como espaço e tempo (REGO, 2008).

Enunciada por Vigotski (2007, p.57-58), a lei genética geral do desenvolvimento cultural explica como surgem as funções psicológicas superiores:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicologica*), e, depois *no interior* da criança (*intrapsicologica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Grifos do autor)

Assim, através do processo de internalização, e como resultado da mediação com os sujeitos mais experientes, suas práticas sociais e a cultura, as crianças vão desenvolvendo as funções psicológicas superiores. A formação do psiquismo e o desenvolvimento cultural da criança não ocorrem de maneira linear, mas é carregado de rupturas, avanços e retrocessos próprios de um processo dialético.

Sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (2007, p.80) afirma:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Portanto, o desenvolvimento psicológico é determinado tanto por fatores biológicos, quanto por fatores culturais. O surgimento das funções psicológicas superiores não caracteriza o desaparecimento das funções elementares. Segundo Sirgado (2000, p. 51) “as funções biológicas não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas a *história* humana” (Grifos do autor). Dessa forma, já não é possível separar os aspectos biológicos dos culturais.

Essa transposição do nível social para o nível individual ocorre via mediação semiótica. O bebê humano, ao nascer, ingressa no mundo da cultura historicamente produzida e, através da mediação, insere-se, apropria e produz cultura (PINO, 2005).

Nesse sentido, Pino (2005, p.57) salienta duas características humanas:

De um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; do outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que está inserido.

A qualidade dessa mediação, portanto, dirige o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Duarte (2000, p. 106) “o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança”. Este desenvolvimento cultural depende das condições concretas do grupo cultural (família, escola, comunidade).

Rego (2008, p. 102) esclarece que “a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade”. Desse modo, o ingresso no mundo da cultura passa pelo processo de mediação do Outro, sendo a linguagem um dos mais valiosos instrumentos.

O enfoque sócio-histórico aborda a linguagem como constituidora do sujeito, sendo, portanto, premissa para o ingresso no mundo da cultura. Nessa perspectiva, Vigotski (2007, p. 11-12) conclui que:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A linguagem está presente no desenvolvimento da criança desde seu nascimento quando os adultos interagem com ela revelando os significados dos objetos culturais, mas é na descoberta da função simbólica da palavra que pensamento e linguagem cruzam-se, dando origem a um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado (REGO, 2008).

A esse respeito, Padilha (2000, p. 2016) explica que:

Vigotski relaciona pensamento e linguagem não havendo, para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que acontece nos processos interativos. A linguagem é o principal mediador, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico.

Neste mesmo sentido, Leontiev (2005, p.101) entende que:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Dito de outro modo, o desenvolvimento cognitivo e o surgimento das funções psicológicas superiores depende da mediação semiótica do Outro sendo a linguagem a ponte que permite que os processos de significação sejam compartilhados no meio social. Através dela, a experiência acumulada pela humanidade chega à criança que deve dela se apropriar, o que transforma suas ações mentais internas.

Molon (2003, p. 58) afirma que:

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignorada a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro.

Nesse sentido, o sujeito não é simples determinação do meio, mas participa ativamente, contribuindo com a construção do seu desenvolvimento. Assim, as características especificamente humanas não são inatas, mas adquiridas pelo contato com o Outro mais experiente via mediação. Tanto as significações das ações, quanto os sentidos das práticas

dependem dos modos, das posições e da participação dos sujeitos nas relações (SMOLKA, 2000).

As reflexões sobre o desenvolvimento cultural do ser humano na perspectiva sócio-histórica reverberam em diferentes áreas de conhecimento, dentre elas a educação. Assim, acreditamos que a escola cumpre um papel sobre o desenvolvimento da criança nessa perspectiva que certamente a coloca na condição de sujeito histórico.

### **3.2 O papel da escola na perspectiva sócio-histórica**

*O homem não se faz homem naturalmente, não nasce sabendo ser homem [...] é preciso aprender o que implica trabalho educativo.*

(Demerval Saviani)

Educação, em sentido amplo, pode ser compreendida como a transmissão da cultura produzida historicamente pela humanidade, isto é, o trabalho de tornar cada novo sujeito que ingressa no mundo produto e produtor da história individual e coletiva. Nesse sentido, o fenômeno educativo enquanto trabalho não-material em que o produto final não se separa do ato de produção, está imbricado nas relações sociais desde a mais tenra idade e foi ganhando novos contornos, graças a sua especificidade, até a institucionalização (SAVIANI, 2008).

A institucionalização da educação trouxe para o debate uma questão que tornou-se polarizada – instruir ou educar. Para Saviani (2008, p.15) “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nessa perspectiva, a função da educação escolar é mobilizar o conhecimento historicamente produzido possibilitando que a criança utilize além dos conceitos cotidianos, adquiridos na educação não formal, os conceitos científicos, elaborados na escola de modo sistemático.

Segundo Rego (2008, p.78) “o processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é longo e complexo”, uma vez que, envolve operações mentais que dependem não só do sujeito, mas do ambiente onde esse está inserido. Nesse sentido, “o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação dos conhecimentos científicos” (DUARTE, 2000, p. 111). A aquisição do conhecimento culturalmente produzido e acumulado pelo grupo permite que o sujeito construa novos

saberes e transforme o meio social onde está inserido. A aprendizagem escolar, portanto, tem um papel decisivo no desenvolvimento do sujeito. Para Duarte (2000, p. 109-110) “a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos”. Assim, é essencial a mediação para que os alunos alcancem formas mais complexas de pensamento.

Vigotski compreendia que, ao iniciar sua vida escolar, a criança já possuía uma história prévia, isto é, carregava consigo experiências e aprendizados das situações cotidianas. Porém, segundo o autor, na escola, como nos demais processos educativos, um elemento deve ser observado - a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vigotski (2007, p.96) “o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros, poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que ela consegue fazer sozinha”. Essa observação é capaz de indicar as bases para novas aprendizagens e quais funções mentais estão em vias de amadurecer, prospectando o desenvolvimento mental da criança.

Dessa forma, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à diferença entre a solução independente de problemas (nível de desenvolvimento real) e a solução de problemas com apoio de sujeitos mais capazes (nível de desenvolvimento potencial), indicando quais funções estão em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2007).

O conceito de ZDP permite observar não apenas os ciclos consolidados de desenvolvimento, mas também os que estão em formação, contribuindo para o delineamento de estratégias pedagógicas que permitam conduzir a aprendizagem orientando e estimulando os processos mentais em desenvolvimento (REGO, 2008). Carneiro (2007, p. 37) salienta que “a elaboração deste conceito demonstra uma vez mais que Vigotski concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças e não em suas dificuldades, mesmo no caso das crianças com deficiência”. Portanto, o objetivo de analisar a ZDP do sujeito é determinar quais habilidades e competências estão em processo de formação, auxiliando a construção de estratégias eficazes de intervenção pedagógica.

A escola, na perspectiva sócio-histórica tem como papel principal a transmissão do saber historicamente construído e sistematizado, sendo, portanto, fundamental descobrir a forma mais adequada para a concretização desse objetivo. Entretanto, as relações que se estabelecem no espaço/tempo da escola não se limitam à transmissão de conhecimentos.

Charlot (2000, p. 67), ao analisar a função da escola explica que “a escola dedica-se à produção; a igreja, a atividade espiritual; mas elas também contribuem para formar indivíduos. A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida”. É impossível dissociar a formação do sujeito e seu processo de instrução



no ambiente escolar permeado por diferentes relações sociais, disputas, acordos, vínculos afetivos. Ao olharmos, especificamente para a Educação Infantil, essa separação entre formação e instrução torna-se ainda mais frágil, visto que o cuidar/educar é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Se a função da escola é a transmissão do saber historicamente produzido, em primeiro plano, e contribuições para a formação do sujeito como consequência dos processos de interação, pensar na condição da criança com autismo ou com qualquer diferença, é pensá-la na condição de sujeito sócio-histórico que se produz, é produzido e atua na cultura.

### 3.3 O lugar da deficiência na abordagem sócio-histórica

*Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.*

(Lev Vigotski)

Vigotski dedicou-se à construção teórica de suas obras, que viriam ser a base da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano, entre 1924 e 1934, sendo que os textos da Defectologia, predominantemente, datavam de 1924 a 1931 (CENCI, 2015). A Defectologia é um ramo de estudos, no contexto da União Soviética, que buscava investigar o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência (BARROCO, 2007).

O referido autor fundou o Instituto de Estudos da Deficiência, em Moscou, onde investigava o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência (REGO, 2008). Apesar da grande relevância dos estudos<sup>13</sup> na área da Defectologia, seus fundamentos são pouco abordados em pesquisas que têm como base o legado de Vigotski, mesmo em se tratando de trabalhos na área de educação especial (CENCI, 2015).

Em suas investigações, Vigotski partia da premissa que o desenvolvimento humano na presença da deficiência concretizava-se por vias alternativas. *“El niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos*

---

<sup>13</sup> Vale lembrar que, ao longo dos trabalhos de Vigotski, aparecem termos como: *anormal, defeito, enfermidade*, que representam o modo como os estudos referiam-se às pessoas com deficiência na época em que os textos foram produzidos. Os termos mencionados aparecerão nas citações, mas não utilizaremos ao longo do texto por acreditarmos que, hoje, esses termos configuram uma postura preconceituosa em relação às pessoas com deficiência.

*normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo*<sup>14</sup> (VIGOTSKI, 1989, p. 3). Dessa forma, Vigotski acreditava que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não seguia leis distintas das destinadas às pessoas com desenvolvimento típico, portanto, assim como as pessoas típicas, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura.

Além disso, ao questionar como os estudos na área da Defectologia eram produzidos, Vigotski afirmava que: *“Al igual que para la medicina comtemporánea es importante, no la enfermedad, sino el enfermo, para la defectologia el objeto de estudio no lo es la insuficiencia por sí misma, sino el niño agobiado por la insuficiencia”*<sup>15</sup> (VIGOTSKI, 1989, p. 5). De fato, o olhar não deve estar concentrado na deficiência, mas no sujeito em sua totalidade na busca por estratégias que contribuam para seu desenvolvimento. Entretanto, observamos no cotidiano que os sujeitos marcadamente diferentes são excluídos, subestimados e negados de variados modos.

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado a organização psicofisiologia normal da pessoa. Toda a cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido- e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Uma vez que toda a cultura está estabelecida em torno de um padrão de normalidade, as pessoas que destoam desse padrão são excluídas por não se apropriarem da cultura da forma hegemônica. Portanto, não se pode pensar em deficiência sem levar em consideração as condições sociais concretas de cada sujeito e sua posição nas relações cotidianas.

Nessa linha, Vigotski distingue os conceitos de: deficiência primária, ligada aos fatores orgânicos; e deficiência secundária, que corresponde à consequência social da deficiência primária.

As barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais) impostas às pessoas com deficiência restringem sua participação social e cultural e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, visto que não lhe são dadas as oportunidades de apropriação que levem em

---

<sup>14</sup> “A criança, cujo desenvolvimento se complicou por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo” (Tradução: Keyte Gabrielle Macena Ribeiro (2021)).

<sup>15</sup> “Assim como para a medicina contemporânea é importante não a doença e sim o doente, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma e sim a criança acometida pela insuficiência”. (Tradução: Keyte Gabrielle Macena Ribeiro (2021)).

consideração suas condições (NUEMBERG, 2008). Essas barreiras são a resposta social à deficiência primária.

Assim, segundo Vigotski (1989, p. 10):

*El proceso de desarrollo del niño con deficiencia está condicionado socialmente de un modo doble: la realización social de la deficiencia (el sentimiento de minusvalía) es un aspecto de la condicionalidad social del desarrollo; la tendencia social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que han sido creadas y se formaron para el tipo humano normal, constituye su segundo aspecto<sup>16</sup>.*

Se a resposta social à deficiência primária pode ser negativa na forma de deficiência secundária, ela também pode ser positiva na forma de compensação social. Na perspectiva vigotiskiana de deficiência, a compensação social é um valioso conceito. Entendendo que a pessoa com deficiência desenvolve-se por um caminho alternativo, Vigotski, afirma que é possível superar as limitações orgânicas (deficiência primária) com base em instrumentos artificiais. Nuemberg (2008, p. 309) afirma que essa “concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo”. A compensação social não corresponde à substituição de uma função psicológica por outra, mas deve ser entendida como uma reação de superação aos limites biológicos, nesse sentido, não há compensação social natural, ela é um processo em que se criam novas vias para o desenvolvimento através do lugar social da pessoa com deficiência nas relações.

A presença da deficiência altera não só a relação do sujeito com o mundo sensorial (meio físico), mas com as outras pessoas, sendo esse segundo aspecto o que, de fato, marca sua posição social. Uma vez que se restringe a participação social das pessoas com deficiência, o processo de compensação social é prejudicado (CENCI, 2015).

Em relação ao contexto escolar, Carneiro (2007) afirma que a Educação Especial sofre grande influência do enfoque clínico que valoriza o “defeito”, foca no diagnóstico, rotula, limitando o sujeito aos aspectos primários da deficiência. Para Vigotski “ninguna teoria es posible si parte exclusivamente de premissas negativas, como no e posible ninguna práctica educativa, estructurada sobre bases y determinaciones puramente negativas”<sup>17</sup> (VIGOTSKI,

<sup>16</sup> O processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de uma maneira dupla: a realização social da deficiência (o sentimento de incapacidade) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; e o segundo aspecto, é a tendência social da compensação em direção à adaptação às condições do meio, que foram criadas e se formaram para o tipo humano normal. (Tradução: Keyte Gabrielle Macena Ribeiro (2021)).

<sup>17</sup> Nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, nenhuma teoria é possível, assim como não é possível nenhuma prática educativa, estruturada sobre bases e determinações puramente negativas. (Tradução: Keyte Gabrielle Macena Ribeiro (2021)).

1989, p. 5). É preciso enxergar as possibilidades de desenvolvimento para atuar de modo eficaz e contribuir para o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência. Segundo Charlot (2000, p.30), “praticar uma leitura positiva é prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, tem e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências”. Se o foco concentra-se na deficiência como falta, carência, lacuna, o sujeito é compreendido como incompleto, mas se a perspectiva positiva é adotada, o sujeito é posicionado nas relações de um modo mais ativo, mais capaz.

Para Orrú (2019, p. 161):

Vygotsky nos convida a superarmos, a rompermos e transcendermos práticas de ensino mecanizadas e de formação condicionada de hábitos e habilidades tão somente funcionais para uma compreensão ampla, entendendo que o processo de ensinar e aprender do aprendiz com deficiência, no caso, do nosso aprendiz com autismo, deve contemplar uma sensata, consciente e responsável relação entre a mediação pedagógica realizada pelo professor (o adulto, parceiro mais experiente), o cotidiano e a formação de conceitos, tornando possível o encontro/confronto das vivências diárias no contexto que elas acontecerão para a formação de conceitos; quer sejam escolares ou não em um movimento de internalização consciente daquilo que está sendo vivenciado, experimentado, compreendido, concebido.

A abordagem sócio-histórica propõe uma ruptura com o modelo que enxerga a deficiência como um “problema” individual, ao entender que as condições para a emergência das funções psicológicas superiores concretizam-se nas relações e nos modos como a cultura é mediada. Não se trata de negar a deficiência primária (limitação orgânica), mas de compreender que a deficiência secundária é produto das relações e que a compensação social é uma possibilidade que só pode ser alcançada se forem ofertadas oportunidades de desenvolvimento para as pessoas com deficiência.

Após essa explanação acerca da teoria vigotskiniana, o próximo capítulo traz o ponto de vista das professoras sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil e nossa análise sobre as concepções que emergem das falas dessas docentes.

## CAPÍTULO IV

### 4 NOVAS ONDAS: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avançamos firmemente pelo mar e agora apreciamos novas ondas. O vasto caminho percorrido nos aproxima do nosso destino.

Nesse capítulo, analisaremos os dados produzidos na pesquisa com o intuito de compreender os significados e sentidos que emergem das falas das professoras. Para tanto, estruturamos a análise a partir da proposta de “núcleos de significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Nesse sentido, as etapas iniciais para a construção dos núcleos de significação foram:

- Processo de transcrição<sup>18</sup> das entrevistas;
- Leituras flutuantes para aproximação dos temas mais representativos;
- Destaque dos trechos com maior relevância (repetição, carga emocional);
- Construção dos quadros de pré-indicadores referentes a cada entrevista;
- Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

Foram realizadas duas entrevistas, portanto, foram construídos dois quadros com pré-indicadores e indicadores que, posteriormente, foram aglutinados levando-se em consideração sua similaridade, complementaridade ou contraposição. Nesse contexto, o Quadro 3 representou a aglutinação desses dois quadros construídos (um para cada sujeito entrevistado) e organizou os pré-indicadores em indicadores. Por vezes, os trechos selecionados podem dar a impressão de pertencerem a mais de um pré-indicador e isso é comum no processo de nuclearização (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Os pré-indicadores são recortes das falas dos sujeitos que revelam-se importantes pela repetição, carga emocional (alterações no tom de voz, pausas, expressões faciais, choro) e/ou ênfase atribuídas durante o processo de produção dos dados. O destaque desses trechos permite que, ao olhar o material empírico e os objetivos da pesquisa, realizemos as aproximações de onde emergem os indicadores.

Segundo Aguiar e Ozella (2006) “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a

---

<sup>18</sup> A transcrição das entrevistas seguiu as normas recomendadas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo – NURC/USP. (PRETTI, 2009). Ver Anexo.

essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos”. A construção dos indicadores é um processo lento que demanda idas e vindas ao material empírico.

Os pré-indicadores destacados no Quadro 5 representam as falas das duas professoras entrevistadas, com exceção dos que formam o indicador número 1 (Normalidade como parâmetro para comparações entre modos de ser e agir), que corresponde às falas apenas da professora Coral.

**Quadro 5 - Organização dos pré-indicadores**

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “... pra eles a escola sim... eu acho que é bem prazerosa mulher pra eles eu acho que eles gostam... você ta falando em cima da criança normal ou do autista... da normal?...”</li> <li>2. “... é muito importante a inclusão deles com a turma normal da escola porque Ted... ela disse a mim que ele teve muito rendimento em questão assim de socialização...”</li> <li>3. “... ele se desenvolveu bem... ele teve um desenvolvimento... assim comparando com uma criança normal... é como eu disse a você não foi cem por cento até porque não tem como... mas ele desenvolveu bem essa questão de socializar...”</li> <li>4. “... só que a gente trabalhava muito com ele... não muito a escrita... mas essa parte de colagem pintura de identificar de cantar... isso ai tudo ele fazia como uma criança normal...”</li> </ol>	<p><b>1. Normalidade<sup>19</sup> como parâmetro para comparações entre modos de ser e agir</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. “... elas se comportam... eu vou responder em relação a Ted... era ele na minha sala... no início ele não... não sei se ele não se sente bem porque é o início... assim ele não conhece ninguém...”</li> <li>6. “... como ele é uma criança autista... isso já faz parte da característica dele... já é dele... aquela coisa de estar bem aqui ali já não está mais...”</li> <li>7. “Vinha o material e caía como se fosse pra todo mundo... toda criança autista... não era individualizado para aquela criança...”</li> <li>8. “... parece até que eles tiram do Google as coisas que vão dizer... estereotipam essas crianças subestimam não respeitam a individualidade...”</li> </ol>	<p><b>2. A singularidade da criança autista</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. “... é como se botasse essa criança só pra socializar mas no sentido de aprender algo de trocar com outras crianças é como se... não ela não precisa fazer isso... deixar ela a vontade pra fazer ou não fazer eu acho que não é bem assim... eu acredito que a criança tem que ser inserida completamente... em tudo... aprendizado socialmente em tudo... tudo... tem que ser completo...”</li> <li>10. “... No princípio é bem difícil porque quando elas chegam elas fazem parte de uma rede municipal que vem da creche... na creche elas não são adaptadas a seguir toda aquela rotina que eu te disse... até para as crianças ditas normais é difícil... com eles não seria diferente... então é bem difícil não querem ficar em sala não querem fazer atividade o caderno fica jogado o material... tudo isso é muito difícil...”</li> <li>11. “... a aprendizagem de Ted foi... foi satisfatória em relação ao que ele era... não foi aquele avanço... até porque Ted... é um pouco difícil</li> </ol>	<p><b>3. O processo de aprendizagem da criança autista</b></p>

<sup>19</sup> Trechos extraídos da fala da professora Coral.

<p>trabalhar com Ted sabe? ... mas eu posso dizer que teve um grande avanço... não muito em questão de aprendizagem... mas de um tudo foi muito bom... ele desenvolveu super bem... não em questão de ler de aprendizagem mesmo de conteúdo... não teve esse rendimento bom em questão de conteúdo mas de acordo com ele... no que ele desenvolveu foi muito bom... como eu disse a você ele começou a identificar as partezinhas do corpo que Darla disse que ele tinha dificuldade em questão de colagem de pintura de brincar...”</p> <p>12. “... quando ele pegava a atividade era só pra riscar... eu falava “não Cristiane deixa... pode deixar ele riscar depois amanhã quando ele estiver mais calmo a gente faz outra da mesma” assim... é desse jeito como eu disse a você... tem dias que ele chegava somente pra brincar...”</p>	
<p>13. “... não tivemos nenhuma formação para trabalhar com criança autista na escola eles caíram assim minha filha como se fosse de paraquedas na sala...”</p> <p>14. “... eu preciso muito... eu queria fazer uma capacitação pra isto...”</p> <p>15. “... primeiramente a gente deveria receber uma capacitação... referente às crianças especiais... e qualquer outro tipo de crianças ditas normais... a gente não recebe... a gente cai de paraquedas na Educação Infantil...”</p> <p>16. “... a parte negativa é que uma pessoa que não tem especialização não tem capacitação recebe esse aluno não sabe o que fazer...”</p>	<p><b>4. Formação/capacitação como condições de trabalho essenciais ao processo de inclusão</b></p>
<p>17. “... se eu fosse dar nomes eu dava dentro de um trenzinho... se eu fosse dar as vogais dava dentro desse trenzinho também ...”</p> <p>18. “... o material que ele utilizava... não eram lápis normais eram lápis bastões a gente mudou o material dele pra que ele pudesse pegar melhor no lápis... que ele não gostava de pegar... a gente mudou também a cor da folha”</p> <p>19. “... tinha momentos que ele estava muito agitado ai ela já sabia... ai a gente fazia o que... “vamos brincar Ted”... puxava ele pra brincar de bola... lá na escola tinha uns brinquedos que a coordenadora tinha tipo umas pecinhas... era bem interessante... ai ele já ia lá pegava aquela caixa grande... tinha um trenzinho que ele gostava de montar... a gente já fazia coisas diferentes já pra... acalmar ele nesse dia...”</p> <p>20. “... dava conteúdo normal e no segundo horário como já era mais cansativo pra ele a gente botava o que era feito individualizado...”</p> <p>21. “... sempre começava no chão pra depois ir para a mesa... e bastante coisa colorida porque ele gostava muito de colorir”</p> <p>22. “Era uma brinquedoteca... mas vivia fechada... a gente tinha que botar no plano... quando ele chegou e as outras crianças que vieram com ele é que a brinquedoteca foi disponibilizada...”</p>	<p><b>5. Estratégias e adaptações desenvolvidas para inclusão da criança na escola</b></p>
<p>23. “... é muito importante a inclusão deles com a turma normal da escola porque Ted... ela disse a mim que ele teve muito rendimento em questão assim de socialização que ele não tinha... de brincar... ele já estava brincando puxava os meninos pra brincar de roda... na fila...”</p> <p>24. “O objetivo maior de Ted no início era fazer com que ele interagisse porque ele era aquela criança ... tudo era só... ele brincava muito só... eu acredito que a gente conseguiu</p> <p>25. “... depois começou muito a gostar de brincar de roda e atirei o pau no gato... adorava pular quando dizia miau pra cair sentado no chão... depois ele começou a brincar com os meninos de roda e depois ele</p>	<p><b>6. Interações criança-criança como recurso para aprendizagem coletiva</b></p>

<p>começou a se enturma...”</p> <p>26. “... quando ele fazia uma atividade todo mundo aplaudia... todo mundo ficava incentivando ele a fazer... “vem Ted fazer a tarefa” quando ele não queria fazer... os meninos gostavam muito dele na sala... no dia que ele não vinham “tia cadê Ted” ...“Ted não vem hoje não”</p> <p>27. “... na hora do lanche ele gostava muito de dividir... ele dividia o lanche quando ele trazia... na escola tem lanche...merenda... e ele lanchava o lanche da escola também... Darla pegava o pratinho e dava a ele na mesa e ele comia junto dos meninos... e pegava o lanche dele e dava para os meninos... e assim... era aquela festa... os meninos gostavam muito de Ted...”</p>	
<p>28. “... a gente ficou muito perdida... confesso que fiquei muito perdida...”</p> <p>29. “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”</p> <p>30. “... mas a gente tem que encarar como um desafio... e Ted... veio assim... foi ((choro)) eu me sinto assim... isso foi muito gratificante...”</p> <p>31. “... no início a gente fica meio acuada com medo do que a gente vai falar como a gente vai agir...”</p> <p>32. “... valeu todo o sacrifício”</p>	<p><b>7. Emoções que emergem das experiências dos sujeitos</b></p>
<p>33. “... a sala era muito pequena a gente teve que mudar para uma maior porque... pra ele poder se locomover ter mais espaço... de locomoção...”</p> <p>34. “... movimentou a diretora, a coordenadora, mexeram a escola toda a gente fazia reuniões com as mães pra perguntar pra elas como eles eram o que eles precisavam pra gente trabalhar de acordo com as necessidades deles neh? foi muito bom...”</p> <p>35. “Quando ele não queria realizar as atividades... era isso que a gente fazia... ela... as vezes queria que ele ficasse na mesa fazendo “Você vai fazer” ficava ali com ele fazendo com que ele fizesse MESMO... ele ficava te mais irritado ainda... o que a gente fazia era isso... eu corria para os jogos... a gente tinha um saco daqueles brinquedos de encaixe... aquelas pecinhas de encaixe... e a coordenadora tinha uma mala tipo uma maleta de peças muito boas de montar... a gente corria pra isso.. pra dar isso pra ele... pra esperar ele acalmar...”</p> <p>36. . “... teve momento que ela ((a mãe)) dizia “Coral acho que vou embora porque não tem condições de Ted ficar hoje aqui ele tá muito inquieto então ele vai só atrapalhar”.. eu não a gente tem que tentar ficar com ele...”</p>	<p><b>8. Respeito às demandas da criança</b></p>
<p>37. . “... nossa escola atende uma fase... umas crianças de uma... a maioria muito carente sabe?... carente que eu digo é de tudo... carente de situação financeira carente de amor de pai de mãe é carente de carinho então elas são bem... elas necessitam muito assim de... carinho de incentivo...”</p> <p>38. "Ela ((a criança autista)) vem a complementar a educação das outras crianças porque quando ela chega as outras crianças aprendem coisas.... a convivência.... aprende a respeitar”</p> <p>39. “... depois que ficou adaptado ele criou um vínculo que as outras crianças não viviam sem ele... tudo que essas crianças iam fazer tinha que ter Bob... se Bob não tivesse presente não tinha graça...”</p> <p>40. “Incluir não é só colocar dentro de sala... incluir é tornar uma relação totalmente completa... ela ter uma relação tanto com os colegas...”</p>	<p><b>9. Afeto e respeito como pontes para o aprendizado</b></p>



relação afetiva... como a relação também com o conteúdo...”	
<p>41. “... no início a gente fica meio acuada com medo do que a gente vai falar como a gente vai agir mas depois a gente foi...”</p> <p>42. “a gente fica até assim... pra reclamar com uma criança com uma mãe na sala... a gente tinha que ver o que ia dizer... a maneira que ia reclamar... a gente tinha que estar se vigiando todo o tempo...”</p> <p>43. “... amedrontam o professor dizendo que vem um aluno autista... que vem a mãe do autista...”</p>	<b>10. O desconforto inicial com a presença da mãe</b>
<p>44. “... o que matava Bob era Dory porque não sei se é o costume da gente ou é o costume de mãe de proteger porque Dory queria limita muito o campo de aprendizagem de Bob...”</p> <p>45. “... ela como mãe tem as razões dela... mas eu tinha minhas razões de querer mais... então no decorrer da feitura das atividades... ele... quando chegou no meio do ano ele já conseguia fazer só...”</p> <p>46. “... no princípio não foi assim.. foi bastante pesado... a gente chegou até a debater...”</p> <p>“... eu no princípio estranhei muito Dory está ali... a gente chegou um pouco a se atritar... porque a maneira de pensar de Dory não era a mesma da minha...”</p>	<b>11. A disputa pelas decisões no espaço da instituição</b>
<p>47. ‘... então vinha essa atividade adaptada que é o PEI como a gente chama... mas ai eu entrei em acordo com Dory e a gente conseguia bota ele na regular... dava conteúdo normal e no segundo horário como já era mais cansativo pra ele a gente botava o que era feito individualizado...”</p> <p>48. “... com o tempo... a gente vai ficando tão... parecia até que ela era cuidadora... parecia que ela já estava... ela me ajudava às vezes... começava a recortar alguma coisa o tempo era pouco ela me ajudava... ela me ajudava com as atividades dos meninos... ela ficava numa mesa aqui na escola... uma mesa onde fica quatro crianças e Ted ficava com mais três e ela do lado numa cadeira... e ela ajudava os demais da mesa também nas atividades.”</p> <p>49. “... depois a gente começou a ficar mais parceira... e ela parecia que era uma cuidadora... os meninos vinham reclamar “oh tia” falavam com ela como se fosse da sala... a gente terminou super bem.”</p> <p>50. “... tinha dia que Darla chegava e dizia “Coral hoje ele tá muito agitado”... ai era mais difícil assim pra mim... era ela que controlava ele... tem momentos que ela como mãe... nesses momentos assim acredito que a mãe até que ajudava... ela como mãe sabia como lidar com ele quanto ele estava desse jeito sabe?”</p> <p>51. “As atividades quem realizava era ela... eu passava para ela... ela sentava lá na mesinha com ele... tinha momento que eu dizia “Darla deixa eu fazer pra ver se ele faz comigo hoje” ai tinha momentos que ele fazia... mas também tinha momentos que ele não queria comigo queria muito fazer com ela... mas ai eu sentava... digamos se fosse... uma colagem em relação a letrinha “a”... ai eu teria que mostrar... eu tinha a letrinha “a” maior “Ted que letrinha é essa?”... “Ted vamos ler com a tia? ai depois eu (falava) Darla agora você vai fazer com ele</p>	<b>12. A construção de uma parceria de sucesso: aprendizados e acordos</b>

<p>isso aqui “mostrar a letrinha “a”... ai você fazer com que ele reconheça...identifique... fica mostrando”...</p> <p>52. “... eu fico insistindo insistindo no caso dele Dory me ajudou muito porque Dory ficava ali insistindo e a gente insistindo... ela arrumava um metodozinho dava um brinquedo... a gente foi criando métodos com ele ai ele foi deixando de resistir mais.”</p> <p>“... eu ganhei neh? Eu aprendi com ele e ele... ouve essa troca... e Dory aprendeu comigo eu aprendi com Bob ouve essa troca...”</p>	
---	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com os indicadores formados, voltamos ao material transcrito para uma re-leitura, a fim de dar início ao processo de articulação dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231) “é nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo”. Aguiar e Ozella (2006) sugerem ainda que, se possível, os núcleos de significação sejam partes das falas dos sujeitos e assim o fazemos.

**Quadro 6 - Organização dos núcleos de significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. Normalidade como parâmetro para comparações entre modos de ser e agir</p> <p>2. A singularidade da criança autista</p> <p>3. O processo de aprendizagem da criança autista</p>	<p>1. “Criança não faz medo não”: saberes em (re)construção</p>
<p>4. Formação/capacitação como condições de trabalho essenciais ao processo de inclusão</p> <p>5. Estratégias e adaptações desenvolvidas para inclusão da criança na escola</p> <p>6. As interações criança-criança como recurso para aprendizagem coletiva</p>	<p>2. “Depois a gente foi pegando o ritmo dele e ele foi se enturmando”: O papel da mediação e as interações entre os sujeitos</p>
<p>7. Emoções que emergem das experiências das docentes</p> <p>8. Respeito às demandas da criança</p> <p>9. O afeto como ponte para o aprendizado</p>	<p>3. “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: construção de práticas inclusivas</p>
<p>10. O desconforto inicial com a presença materna</p> <p>11. A disputa pelas decisões no espaço da instituição</p> <p>12. A construção de uma parceria de sucesso: aprendizados e acordos</p>	<p>4. “A gente chegou até a debater”: O lugar das mães na sala de referência.</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

A análise a partir dos núcleos de significação parte do pressuposto de que o sujeito é síntese de múltiplas determinações (social, histórica, dialógica) individuais e coletivas. O foco da compreensão dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos se dá pela análise dos processos enquanto movimento do real (contradições e materialidade). É preciso compreender que Coral e Deb são sujeitos únicos, enquanto subjetividade, mas são também expressão do social, graças as suas experiências, portanto, é necessário entender que as falas são produzidas em um processo dialético (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O movimento das duas primeiras etapas (formação de pré-indicadores e indicadores) destaca as partes do todo, buscando palavras ainda com um olhar empírico. Na terceira etapa, a formação dos núcleos de significação, as partes são reintegradas e o olhar deve ser para o concreto, superando as aparências, articulando a fala dos sujeitos no processo de constituição dos sentidos. As significações partem do ponto de vista de um sujeito histórico não isolado. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Assim para alcançarmos as zonas de sentido que representam o modo de agir, pensar e sentir das docentes, faremos, agora, a análise dos núcleos de significação, os quais estão apresentados nos subitens a seguir.

#### **4.1 “Criança não faz medo não”: saberes em (re)construção**

Nesse primeiro núcleo de significação, foram aglutinadas as ideias expressas pelas docentes sobre o modo de ser e agir das crianças com autismo, suas singularidades e seu processo de aprendizagem, para que, assim, possamos identificar as concepções dessas professoras sobre as crianças com autismo, sua aprendizagem e desenvolvimento no relato sobre o trabalho realizado.

As docentes, ao longo das entrevistas, apontam para uma visão de criança autista enquanto sujeito único, singular. Não atribuindo as mesmas características a todas as crianças com TEA. Ao falar sobre o comportamento das crianças com autismo, Coral deixa claro que está falando a partir das experiências com Ted.

Elas se comportam... eu vou responder em relação a Ted... era ele na minha sala... no início ele não... não sei se ele não se sentem bem porque é o início... ele ficava tipo escondidinho... querendo sempre estar escondido do lado da mãe... eu não sei se ele ficava assustado... (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Quando não atribuem as mesmas características e necessidades a todas as crianças com autismo, as professoras, expressam compreender as características individuais dos

sujeitos. Coral fala sobre a criança-pessoa-Ted e não sobre “o aluno autista”. Embora as crianças estejam identificadas pela categoria “autista”, compreender que todo ser humano é um sujeito único é fundamental para o processo de inclusão dessas crianças, pois suas motivações, formas de se expressar e de compreender variam, e isso deve ser observado nos momentos de educação e cuidado. Nesse mesmo sentido, Deb, ao falar sobre os materiais que vinham planejados pela Coordenação de Educação Inclusiva do município, salienta que:

Vinha o material e caía como se fosse pra todo mundo... toda criança autista... não era individualizado para aquela criança [...] (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As concepções sobre as crianças com autismo reveladas pelas professoras apontam para mudança de paradigma em relação à deficiência proposto pelo modelo social (DINIZ, 2012). As profissionais envolvem-se em um esforço de conhecer a criança e, a partir daí, traçar estratégias pautadas nas suas possibilidades. Segundo Orrú (2019), é a partir dessas crenças e concepções que concebemos nosso aprendiz, direcionamos nossos esforços, cremos e investimos no aprendizado.

Entretanto, embora pareça compreender as singularidades da criança com autismo, a professora Coral compara diversas vezes os modos de ser e agir partindo do pressuposto da normalidade. Ao falar sobre a rotina da criança com autismo na sala, ela afirma que:

[...] ele se desenvolveu bem... ele teve um desenvolvimento... assim comparando com uma criança normal... é como eu disse a você não foi cem por cento até porque não tem como... mas ele desenvolveu bem essa questão de socializar [...] (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Nesse trecho, observamos que, para falar sobre a criança com autismo, a professora utiliza como critério para comparação o conceito de normalidade. A ideia de normalidade tem raízes na concepção médica de deficiência, que tem influenciado fortemente as políticas de educação especial no Brasil. Essa perspectiva naturaliza a deficiência e não leva em consideração os aspectos sócio-históricos imbricados na sua constituição. Esse discurso pode ter sido internalizado pela professora a partir das suas experiências cotidianas, uma vez que, no senso comum, a normalidade pregada pelo discurso médico ainda é algo cristalizado e naturalizado. Essa ideia de normalidade é incompatível com a promoção de uma educação na perspectiva inclusiva, pois ela segrega aqueles que possuem os atributos desejados dos que não os têm (LIMA, 2010).

É preciso compreender que as diferenças são características humanas, isto é, todos os seres humanos são diferentes. Algumas características são valorizadas pelo padrão hegemônico de normalidade e outras não. Comparar sujeitos, medir seu desenvolvimento a partir dos outros é negar suas especificidades. Embora a professora faça essa comparação criança normal / criança autista, em algumas falas, no decorrer da entrevista, em outros momentos, ao falar sobre suas atitudes, sua prática, ela aponta para outra direção, isto é, percebemos indícios de uma transformação de suas concepções sobre o conceito de normalidade. Coral parece estar reelaborando suas concepções a partir de suas experiências com as crianças.

A professora ressalta, ainda, a “questão de socializar” como sendo importante para o desenvolvimento da criança com autismo. De fato, participar das trocas sociais e por meio da mediação, constituir-se enquanto humano, social e singular é um processo indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos, todavia, devemos cuidar para o discurso não ser levado para o viés simplista que compreende que partilhar o mesmo espaço físico é garantia de inclusão. A socialização é inerente ao sujeito, somos seres sociais (CHARLOT, 2000; SIRGADO, 2000).

No trecho abaixo, Coral compara o desenvolvimento de Ted, tendo o próprio sujeito como parâmetro, afirmando que Ted tem apresentado uma aprendizagem satisfatória.

[...] a aprendizagem de Ted foi... foi satisfatória em relação ao que ele era... não foi aquele avanço... até porque Ted... é um pouco difícil trabalhar com Ted sabe? ... mas eu posso dizer que teve um grande avanço... não muito em questão de aprendizagem... mas de um tudo foi muito bom... ele desenvolveu super bem... não em questão de ler de aprendizagem mesmo de conteúdo... não teve esse rendimento bom em questão de conteúdo mas de acordo com ele... no que ele desenvolveu foi muito bom... como eu disse a você ele começou a identificar as partezinhas do corpo que Darla disse que ele tinha dificuldade em questão de colagem de pintura de brincar. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Coral observa que, embora Ted não tenha aprendido o conteúdo como ela esperava, ele conseguir começar a identificar as partes do corpo. Em outro trecho, ele diz que colocou uma cartolina no chão para que Ted deitasse e fosse feito o contorno do seu corpo. A dimensão corporal no trabalho com a criança com autismo tem um papel importante, uma vez que existe uma dificuldade específica em compreender o Eu e o Outro, além das questões disfunções sensoriais que afetam muitos autistas. O corpo emana a linguagem do sujeito, mesmo aquela não verbal, gestos, olhares, gritos. Compreender o corpo como expressão colabora com o autoconhecimento, o fortalecimento de vínculos, o respeito e o autocuidado.

A constituição do Eu e do Outro estabelece fronteiras simbólicas pela linguagem (RIBEIRO, 2014).

A análise desse primeiro núcleo demonstra que as concepções dessas professoras sobre as crianças autistas, sua aprendizagem e desenvolvimento, estão em (re)construção migrando de uma perspectiva médica de deficiência e normalidade arraigada no senso comum, para uma perspectiva mais próxima do modelo social de deficiência defendido pelos movimentos de Educação Inclusiva. Essa mudança pode estar acontecendo por meio do acesso às discussões sobre inclusão escolar (as professoras relataram pesquisar continuamente na internet informações para conseguir superar os desafios do cotidiano); e pelo convívio e prática nas relações que estabelecem com as crianças com autismo no espaço da instituição. Corroborando com os achados de Mota (2020), as professoras identificam as singularidades das crianças com TEA em relação a outras também dentro do espectro.

Ao falar “criança não faz medo não”, a professora Deb assume a perspectiva de que, aquele sujeito, antes de ser enquadrado como autista, pertence a outro grupo, considerando a pessoa em além do diagnóstico, o que faz com que se desloque o foco do destino prescrito para as oportunidades a serem construídas. O medo é um preconceito que se esvazia quando percebemos que aquele sujeito criança não é bem como pintaram (BOSA, 2002). Nesse sentido, conhecer a criança é mais importante que conhecer o diagnóstico.

#### **4.2 “Depois a gente foi pegando o ritmo dele e ele foi se enturmando”: O papel da mediação e as interações entre os sujeitos**

Os processos de mediação permitem que o Outro mais experiente conduza os bebês humanos, desde o nascimento, possibilitando o ingresso no mundo cultural (PINO, 2005). Essas relações de aprendizagem cultural ocorrem nos mais diversos ambientes através das interações entre os sujeitos, sendo a instituição infantil um espaço privilegiado para essas trocas de experiências e para produção cultural. Assim, nesse núcleo de significação, buscamos compreender como os processos de mediação relacionam-se com as concepções sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil reveladas nas falas.

Para as professoras desse estudo, a formação/capacitação é essencial para a condução do trabalho com as crianças com autismo. Essa concepção é reiterada diversas vezes durante a entrevista. Isso nos revela que elas atribuem um importante papel à formação/capacitação para a inclusão escolar das crianças com autismo. Nesse sentido, Coral argumenta que:

Não tivemos nenhuma formação para trabalhar com criança autista na escola eles caíram assim minha filha como se fosse de paraquedas na sala a gente ficou muito perdida confesso que fiquei muito perdida porque eu não sabia a gente não tem nenhum tipo de formação pra trabalhar com essas crianças mas assim... a coordenadora começou a fazer atividades extras que ela deixava cada um com uma escarcela já com as suas atividades e ela passava tudo isso pra mim. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As professoras enquanto sujeitos também necessitam de processos de mediação para conseguirem transformar suas concepções e práticas, desse modo, a formação é uma ferramenta que propicia reflexões que contribuem para a criticidade. Entretanto, a fala da professora expressa a vontade de encontrar na formação soluções para os desafios do cotidiano, aproximando-se do sentido de “treinamento”. Ela fala especificamente da produção de atividades. A professora Coral refere-se, ao falar em atividades, das “tarefinhas” no caderno, folha ou livro. Em vários trechos, percebemos uma concepção equivocada de Educação Infantil atrelada ao viés escolarizante, não só no trabalho com as crianças com autismo, mas com todas as crianças do grupo. Assim, o discurso velado de “estar preparada” para a inclusão de crianças com deficiência pode estar ligado a essa importância da formação/capacitação. A fala da professora Coral indica que ele entende que a formação/capacitação traria o suporte para saber o que fazer com aquela criança.

De fato, entendemos a importância da formação/capacitação para a reflexão, aprofundamento e debate de várias questões (história das pessoas com deficiência, evidências científicas sobre intervenção pedagógica; marcos legais da educação inclusiva; entre outros), entretanto, a formação/capacitação não tem como objetivo o auxílio específico para cada criança, assim, o trabalho na educação inclusiva demanda um esforço contínuo de estudos por parte de cada professora para compreender as especificidades de cada nova criança que chega em seu grupo.

Difícilmente uma formação trará respostas prontas sobre o que fazer e como agir em situações específicas. Sobre essa questão, Tardif (2007, p. 21) adverte que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Assim, as experiências, as conversas com os colegas, também constituem importantes saberes em construção. Em outro trecho, Coral afirma que, depois a coordenadora disse que ela deveria pesquisar as atividades porque era ela que conhecia a criança e, assim, poderia planejar melhor o percurso das atividades.

Embora apresentassem algumas conflitos, as professoras buscavam ativamente caminhos para a promoção de um ambiente não excludente. Desse modo, Deb revela que:

[...] o material que ele utilizava... não eram lápis normais eram lápis bastões a gente mudou o material dele pra que ele pudesse pegar melhor no lápis... que ele não gostava de pegar... a gente mudou também a cor da folha. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A mudança de material foi feita graças à observação e a iniciativa da professora. Ela contou que o município não disponibilizou nenhum valor para a compra dos lápis, o investimento ficou sob a responsabilidade da professora e da família. Com isso, confirma-se que a precariedade nas condições de trabalho impacta negativamente a inclusão escolar dessas crianças. Segundo as professoras, a instituição conta com poucos brinquedos. A maior parte das crianças vem de famílias em situação de vulnerabilidade social e a instituição deveria proporcionar um ambiente rico experiências, sensoriais, cognitivas, motoras, mas, com baixa quantidade e qualidade do material disponível, é difícil ampliar de modo contundente essas experiências.

Por outro lado, a sensibilidade, o comprometimento e o envolvimento pode ser observado nas falas que narram os momentos de interação criança-criança, adulto-criança. Coral nos conta que:

[...] quando ele fazia uma atividade todo mundo aplaudia... todo mundo ficava incentivando ele a fazer... “vem Ted fazer a tarefa” quando ele não queria fazer... os meninos gostavam muito dele na sala... no dia que ele não vinham “tia cadê Ted” ...“Ted não vem hoje não”. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As crianças dominam as formas de agir, pensar e se expressar internalizando os sistemas disponíveis no meio cultural. Valorizar as conquistas do outro, cooperar, negociar e expressar seus sentimentos são importantes aprendizados nas interações infantis. Segundo Oliveira (2020, p. 40), a partir destas experiências “conhecimentos são repensados e reconstruídos pela criança, ela trabalha novas funções psicológicas e novas visões do mundo e de si mesma”. Portanto, a ampliação das noções de amizade, aceitação e valorização das diferenças é construída durante esses processos de interação.

Como destacado por Vigotski (2007), a mediação do parceiro mais experiente, no caso, das professoras, permite as interações das crianças com autismo com as demais crianças e provocam formas mais complexas de significação do mundo, uma vez que as situações têm que ser negociadas e os sujeitos têm que levar em consideração as intenções do outro, as professoras atuam como recurso de desenvolvimento, mediando essas relações.



A inclusão da criança com autismo se dá a partir de processos de interação entre crianças-crianças, adultos-crianças. Por meio da interação com seus parceiros da mesma idade, a criança começa a construir suas primeiras relações sociais fora do contexto familiar, ao mesmo tempo em que se constitui, ou seja, a criança exerce um papel ativo em seu próprio desenvolvimento (MOTA, 2020).

Esses processos de interação qualificada, planejamento, escuta, fundamentais na Educação Infantil, são constituídos a partir das condições materiais e simbólicas disponíveis. Essas condições modificam o modo de interação, de pensar e planejar a inclusão das crianças com autismo. A fala da professora Coral “depois a gente foi pegando o ritmo dele e ele foi se enturmando” explica que, primeiro a professora e as outras crianças foram empreendendo esforços para aproximação de Ted (criança com autismo), buscando compreender suas características, acolhendo suas diferenças, depois, Ted fez o movimento de aproximação com a turma, estabelecendo vínculos valiosos.

Assim, as professoras expressam, nesse núcleo de significação, uma concepção de cuidado indissociável do processo educativo. Trabalham ativamente para construções de interações entre as crianças para a construção de um conhecimento partilhado.

Em relação às condições materiais disponíveis, as professoras apontam preocupações pela escassez de brinquedos, materiais diferenciados (como os lápis bastões), número de crianças em sala, compreendendo que essas variáveis impactam nas relações.

Em linhas gerais, as professoras promovem uma mediação qualificada, observando atentamente as demandas dessas crianças, o que é uma característica primordial para a construção de práticas inclusivas.

#### **4.3 “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: construção de práticas inclusivas**

Um ponto central nas falas das professoras foram as mudanças que a inclusão das crianças com autismo trouxeram para a instituição e para os sujeitos. Assim, nesse núcleo de significação, conheceremos o que as docentes consideram como sendo práticas inclusivas e excludentes a partir dos significados e sentidos que emergem das falas.

As professoras apresentam-se em condição de aprendentes, questionam as práticas, reinventam e exploram novos caminhos em busca da materialização da inclusão escolar das crianças com autismo. Todavia, sentimentos como medo e insegurança surgem nesse processo e geram sofrimento nessas profissionais. Sobre esse aspecto, Coral revela que:

Quando disseram assim “Coral vai vim uma criança autista pra sua sala” a gente fica meio que atordoada porque a gente pensa assim... Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?... até porque a gente não recebeu formação para trabalhar com elas... Mas eu fiquei meu Deus... mas a gente tem que encarar como um desafio... e Ted... veio assim... foi ((choro)) eu me sinto assim... isso foi muito gratificante...um desafio... porque no início a gente ficou ...meio perdida [...] (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A emoção expressa na fala revela que os desafios enfrentados no cotidiano reverberam nos sentimentos dos sujeitos que procuram estratégias para lidar com o desconhecido. A inclusão escolar de crianças com autismo é recente, o que provoca nas docentes emoções complexas, como frustração, angústia, medo, mas também, proporciona experiências surpreendentes que permitem que elas se abram para o novo, desconstruindo preconceitos.

Para a construção de espaços não excludentes, é necessário repensar a estrutura física, metodológica e avaliativa da instituição, uma vez que, anteriormente, tudo foi pensado para acolher o sujeito dentro dos padrões estabelecidos pela normalidade. (VIGOTSKI, 2011). Assim, o processo de inclusão exige o respeito às demandas da criança. Nesse sentido, Coral nos conta que a chegada de Ted:

[...] movimentou a diretora, a coordenadora, mexeram a escola toda a gente fazia reuniões com as mães pra perguntar pra elas como eles eram o que eles precisavam pra gente trabalhar de acordo com as necessidades deles neh? foi muito bom. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Esse movimento em direção às necessidades do outro, compartilhamento de ideias, desconstrução de práticas excludentes cristalizadas que transformam as relações e a instituição em um ambiente inclusivo (OLIVEIRA, 2020). O que ocorre é que o sistema escolar recebeu as crianças com autismo depois de um acordo judicial, mas aceitar é diferente de acolher. Ou seja, as professoras não permitiram apenas o acesso das crianças às salas como resposta à demanda judicial, mas abriram as portas e iniciaram um processo de construção de novas práticas para proporcionar um ambiente mais inclusivo. Assim, preconiza-se um compromisso em trabalhar numa perspectiva não excludente, compreendendo que o envolvimento de todos os sujeitos é essencial, pois a inclusão é uma prática coletiva. A mobilização produz um movimento que permite ações para concretização das metas. (CHARLOT, 2000).

Sobre a importância da Educação Inclusiva para todos os sujeitos, Deb analisa que:

Ela ((a criança autista)) vem a complementar a educação das outras crianças porque quando ela chega às outras crianças aprendem coisas.... a convivência.... aprende a respeitar. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A concepção de que a Educação Inclusiva é interessante para todos e não apenas para os que estavam segregados é um importante avanço, pois esclarece que as interações sociais são partilhadas, desse modo, todos os sujeitos envolvidos são beneficiados com experiências e aprendizados durante o processo. A criação de um ambiente interacional favorável possibilita à criança um estado de segurança e acolhimento (MOTA, 2020, p. 57).

Romper com as práticas sociais excludentes que alicerçaram a nossa formação é fundamental para a construção de espaços educacionais inclusivos. Para Pires (2010, p.52) “os educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores, novas condutas, que rompem com a moral tradicional, instaurando uma nova ética”. Por isso, ao perceber o respeito como um valor essencial para a orientação das regras de convivência social para as crianças, a professora inspira em seu grupo reflexões sobre solidariedade, sensibilidade e apreço pelas diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos éticos.

Nessa perspectiva, é preciso considerar os processos afetivos na constituição das subjetividades. Oliveira (2020, p.107) esclarece que “o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas, e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para ação”. As professoras expressam a importância desse fator na inclusão das crianças com autismo. Assim, Deb nos conta que:

[...] depois que ficou adaptado ele criou um vínculo que as outras crianças não viviam sem ele... tudo que essas crianças iam fazer tinha que ter Bob... se Bob não tivesse presente não tinha graça. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Na fala, a professora relata que o grupo criou uma relação de carinho com Bob depois do processo de adaptação. Ela nos disse que, no início, ele ficava bastante sozinho, mas que, aos poucos, foi sendo chamado a fazer parte do grupo. A mediação exercida pela professora para a aproximação com as outras crianças demonstra sua capacidade de entender que Bob tinha que ser acolhido e envolvido em seu ritmo. Ela promoveu o processo de interação sem a crença de que Bob “estava em seu próprio mundo”, mas partindo da ideia de que ele tinha um movimento de participação diferente e que isso deveria ser respeitado. A postura da professora serve de modelo para as outras crianças que enxergam as dificuldades, mas buscam outros caminhos para criar laços de carinho com Bob. Esse relacionar-se com o Outro é

fundamental para o processo de humanização, pois desperta as oportunidades de desenvolvimento das habilidades sociais de todos os sujeitos. As professoras promovem oportunidades de reconhecimento e aceitação das diferenças, direcionando as ações educativas para experiências que privilegiam a construção de posturas mais solidárias e respeitadas (KRAMER, 2000).

A chegada das crianças com autismo na instituição pede um movimento de mudança de valores, posturas e práticas. Deb nos fala sobre um episódio em que a mudança atingiu a instituição toda. Observemos esse diálogo entre a pesquisadora e a professora:

**Pesquisadora:** E como eles brincam?

**Professora:** Na sala de recurso... na sala a gente tem um joguinho de... é tão escasso os brinquedos do município... tem joguinhos de encaixe que eles gostam muito... então tinha esse joguinho de encaixe que era uma briga uma verdadeira briga... ele trazia o dele juntava com o da escola era aquele tumulto mas tinha esse jogo somente ... não tinha outros brinquedos... tinha a brinquedoteca que era aberta só na sexta feira graças a ele

**Pesquisadora:** Era uma biblioteca ou brinquedoteca?

**Professora:** Era uma brinquedoteca... mas vivia fechada... a gente tinha que botar no plano ... quando ele chegou e as outras crianças que vieram com ele é que a brinquedoteca foi disponibilizada ... mas não por ( )... mas eles iam mesmo em busca do brinquedo... era aberta sem precisar que a gente colocasse no plano de aula... antigamente era no plano de aula

**Pesquisadora:** Porque você acha que mudou?

**Professora:** Eu acho que... assim... era reclamação demais tanto das professoras como das mães que estavam vendo aquilo... se tinha uma brinquedoteca era pra ser aberta... pra que um brinquedo aguardado encaixado? Qual a função desse brinquedo? ... nenhuma... a função do brinquedo é você brincar é a troca

**Pesquisadora:** Passou a ser só nas sextas feiras ou era qualquer dia?

**Professora:** Só nas sextas feiras... segundo elas porque outras crianças quebravam carregavam coisas ... é a menina dos olhos da escola até hoje (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Na entrevista, a professora nos conta que a brinquedoteca ficava fechada e que era necessário que as professoras da instituição colocassem no plano de aula a necessidade da utilização para a abertura. Com a chegada das crianças com autismo acompanhadas das mães, a situação se alterou porque as mães reclamaram da pouca quantidade de brinquedos disponíveis. A brinquedoteca passou a ser aberta todas as sextas-feiras para que as crianças pudessem desfrutar do espaço. Todas as crianças beneficiaram-se da mudança em relação à utilização da brinquedoteca. O acesso ainda é restrito somente a um dia na semana, mas o apelo das mães modificou uma situação que permanecia sem solução há bastante tempo.

Considerando as emoções que emergiram no relato das docentes, como na fala “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”, de Coral, percebemos que o medo inicial é desconstruído e dá lugar à construção de práticas inclusivas com respeito às demandas da criança e valorização da manifestação de afetos como ponte para o aprendizado. As mudanças não ocorrem apenas na sala, mas se espalham por toda a instituição gerando reuniões, mudanças na rotina, novos acordos e muitas reflexões.

#### **4.4 “A gente chegou até a debater”: O lugar das mães na sala de referência**

Esse estudo trouxe à tona uma situação específica bem interessante: a presença das mães na sala. Como foi relatado no Capítulo I, a falta de profissionais de apoio foi levada pelas famílias ao Ministério Público Estadual, que sugeriu como alternativa mais célere que as mães acompanhassem os filhos na instituição educacional.

A presença da mãe na sala é uma situação atípica que, de início, causou estranhamento e desconforto às professoras. Sobre essa questão, Coral nos fala que:

[...] a gente fica até assim... pra reclamar com uma criança com uma mãe na sala... a gente tinha que ver o que ia dizer... a maneira que ia reclamar... a gente tinha que estar se vigiando todo o tempo. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As professoras tinham a impressão de estarem sendo vigiadas e avaliadas pelas mães, não só em relação às crianças com autismo, mas nas suas condutas com todas as crianças. De fato, é uma situação que gera constrangimento, todavia, independentemente da presença da mãe, estabelecer os limites às crianças de modo respeitoso é uma premissa fundamental nas relações sociais. A professora, ao “reclamar” com as crianças com ou sem a presença das mães, deve priorizar uma comunicação não-violenta, explicando as normas sociais de convivência, estabelecendo acordos, privilegiando a solução dos conflitos por meio do diálogo.

O ambiente da Educação Infantil já exige das profissionais um esforço emocional e físico para lidar com as situações cotidianas e agregar a isso a responsabilidade de lidar com a figura materna no interior da sala é algo importante de ser considerado. Sabemos que o trabalho de aproximação das famílias, de compreensão da sua realidade, de construção de diálogos é importante, uma vez que, família e instituição são corresponsáveis pela educação dessas crianças (OLIVEIRA, 2020). Entretanto, reconhecer a importância de trabalhar na

mesma direção da família, compartilhando os compromissos é diferente de estar diariamente com essa mãe no espaço da instituição.

Deb fala sobre as dificuldades enfrentadas ao lidar com a mãe de Bob no espaço da instituição quando divergiam sobre a educação da criança:

[...] eu no princípio estranhei muito Dory está ali... a gente chegou um pouco a se atritar... porque a maneira de pensar de Dory não era a mesma da minha. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

[...] o que matava Bob era Dory porque não sei se é o costume da gente ou é o costume de mãe de proteger porque Dory queria limita muito o campo de aprendizagem de Bob.. como te falei no início... ela queria que Bob fizesse atividade repetidas de colagem e pintura só que Bob queria ir além. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A disputa entre mãe e professora girava entorno das decisões sobre o conteúdo e a metodologia mais adequados. A professora poderia considerar os conhecimentos da mãe sobre o processo educacional insuficientes. A mãe, por sua vez, poderia acreditar que a professora não estivesse querendo adaptar o conteúdo para seu filho. Mas, ao longo das falas, podemos perceber que o conflito parece que se concentrou mais na falta de abertura ao diálogo. Embora estivessem juntas na sala, mãe e professora demoraram para compreender o ponto de vista da outra.

Percebemos, durante a análise das falas, que houve uma confusão de papéis, pois as mães queriam decidir os rumos pedagógicos da educação dos filhos no espaço da instituição. As frequentes disputas cessaram quando o diálogo intensificou-se, pondo-se os pontos de desacordo no lugar. As professoras explicaram porque tomavam algumas decisões, como, por exemplo, inserir outras atividades que não fossem apenas colagem e pintura, visto que a criança já tinha desenvolvido outras habilidades.

Como o passar do tempo, esse clima de cordialidade foi sendo mantido e as professoras e mães começaram a desenvolver uma parceria no espaço da instituição. Coral revela que:

[...] com o tempo... a gente vai ficando tão... parecia até que ela era cuidadora... parecia que ela já estava... ela me ajudava às vezes... começava a recortar alguma coisa o tempo era pouco ela me ajudava... ela me ajudava com as atividades dos meninos... ela ficava numa mesa aqui na escola... uma mesa onde fica quatro crianças e Ted ficava com mais três e ela do lado numa cadeira... e ela ajudava os demais da mesa também nas atividades. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As mães das crianças com autismo passaram a contribuir nas mais diversas atividades, auxiliando todas as crianças que precisavam, não apenas seus filhos. A relação entre mães e professoras transformou-se em uma parceria que demandou aprendizados e acordos de todas. Deb reconhece que:

O positivo... é como eu te disse... eu ganhei neh? Eu aprendi com ele e ele... ouvi essa troca... e Dory aprendeu comigo eu aprendi com Bob ouvi essa troca [...]. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A professora Deb demonstra que o aprendizado partilhado durante as experiências foi mútuo. Na perspectiva das professoras, apesar de uma adaptação inicial por vezes difícil, as mães colaboraram de modo significativo para a inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil, pois conseguiam enfrentar situações que as professoras disseram não saber como lidar. Coral revela que:

[...] tinha dia que Darla chegava e dizia “Coral hoje ele tá muito agitado”... aí era mais difícil assim pra mim... era ela que controlava ele... tem momentos que ela como mãe... nesses momentos assim acredito que a mãe até que ajudava... ela como mãe sabia como lidar com ele quanto ele estava desse jeito sabe? (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A professora fala que a mãe responsabilizava-se pelo cuidado com Ted nos dias em que ele estava agitado e afirma que ela como mãe saberia lidar melhor com a situação. Em nossa perspectiva, cumpre frisarmos, a concepção de que a mãe sabe lidar porque é “a mãe” é questionável. Oliveira (2019, p. 48) esclarece que “o conceito de relação mãe-criança e amor materno, assim como outras práticas culturais humanas, é uma construção social enraizada simbolicamente, segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos”, sendo assim, materno não é inerente à mulher, mas é fruto da construção histórica. A mãe de uma criança com autismo não possui um conhecimento nato sobre como lidar com as situações desafiantes, mas constrói esse conhecimento a partir das experiências e buscando ativamente o aprendizado.

Comportamentos disruptivos demandam conhecimento para a intervenção. Assim, provavelmente, a mãe também não sabia lidar com esses comportamentos antes do diagnóstico do seu filho, ou pode ainda não saber lidar adequadamente. Nesse sentido, nos indagamos: as professoras também aprenderão a lidar com as diferentes situações quando as mães não estiverem mais no espaço da instituição?

Cumprir destacar que comportamentos disruptivos demandam esforços para pensar em soluções e alternativas. Portanto, a formação continuada mencionada ao longo da entrevista pelas professoras é uma boa alternativa para a construção de conhecimentos que auxiliem nessas circunstâncias. Além disso, conversar com os profissionais de saúde que atendem a criança e dialogar com outras professoras em situações semelhantes são formas de pensar em como lidar com esses desafios.

É preciso esclarecer que a presença das mães na sala é uma situação atípica que deve ser, em nosso ponto de vista, corrigida o mais rápido possível. Na instituição de Educação Infantil, o cuidar/educar deve ser papel dos profissionais da instituição. Além disso, se pensarmos na sobrecarga de tarefas das mães de crianças com autismo no seu cotidiano a função de “professora de apoio” ou “cuidadora” é mais uma obrigação para essa mulher.

Em pesquisa sobre a maternidade de mães de crianças com autismo, Smeha e Cezar (2011, p. 46) apontam que “os cuidados com a criança autista são prioridade em sua rotina diária”. As mães estavam cotidianamente com os filhos na instituição poderiam estar nesse horário trabalhando, estudando, descansando, cuidando da casa, entre outros. Não podemos romantizar a falta de políticas públicas que assegurem profissionais de apoio, tampouco reduzir essas mulheres a cuidadoras em tempo integral. Isso implica em discutirmos políticas públicas que tragam os investimentos necessários para a oferta adequada de educação para as crianças com autismo.

A democratização do acesso à Educação Infantil representa um direito das crianças e das famílias que devem ter sua realidade social considerada (SILVA, 2014). O tempo e energia dispensados por essas mães na instituição educacional poderiam ser investidos em outras tarefas. A sobrecarga de cuidado dificulta a participação dessas mulheres em seus outros papéis sociais. Nesse sentido, a instituição educacional representa também uma rede de apoio, responsável por compartilhar o cuidar/educar dessa criança com a família, a qualidade desse suporte impacta diretamente a vida das famílias, sobretudo, a das mães.

Considerando as falas das professoras sobre o lugar das mães das crianças com autismo na sala de referência, compreendemos que a relação entre as professoras e as mães saiu de um estágio de desconforto para uma parceria, graças ao diálogo e a meta em comum – a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com autismo. As professoras relatam que, mesmo sendo parceiras importantes, preferem que sejam contratadas “cuidadoras” para auxiliar na sala. De certo, a experiência com as mães pode ter gerado conhecimentos importantes sobre a dinâmica do cuidar/educar uma criança com TEA, todavia, cada sujeito tem seu papel e sua responsabilidade específicos.



#### 4.5 Apontamentos das análises

Seguindo a perspectiva metodológica à qual nos filiamos nesse estudo, depois de analisarmos os conteúdos dos núcleos de significação, por meio de uma reflexão intranúcleos, avançamos para uma articulação internúcleos com o objetivo de revelar o movimento dos sujeitos, realizando uma análise mais complexa e sintetizadora ao integrar os significados e sentidos que emergiram durante o processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para tanto, caminharemos até as zonas de sentido reveladas pelas professoras e que expressam indícios de seu modo de agir/pensar/sentir, lugar de onde emergem e são reveladas as concepções sobre a inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil.

Nesse sentido, a partir da nossa análise dos núcleos de significação ensejados pelos dados (1. “Criança não faz medo não”: saberes em (re)construção; 2. “Depois a gente foi pegando o ritmo dele e ele foi se enturmando”: O papel da mediação e as interações entre os sujeitos; 3. “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: construção de práticas inclusivas; 4. “A gente chegou até a debater”: O lugar das mães na sala de referência) constatamos algumas questões que são apontamentos importantes para a discussão da temática em foco.

Para as professoras que participaram da pesquisa, a criança autista que está em sua sala e interage com o grupo, embora apresente um conjunto de características comuns a outras crianças dentro do espectro, possui, assim como todos os sujeitos, singularidades, não sendo possível definir um a “receita” de como cuidar/educar essas crianças. A professora Coral, por exemplo, aparenta estar ressignificando suas concepções de normalidade, Apesar de, por vezes, ela comparar a criança autista usando como parâmetro o modelo que considera “normal”, no decorrer das falas, desconstrói essa ideia frisando as singularidades da criança autista, pregando o respeito ao seu modo de agir e esclarecendo a importância do afeto no processo de inclusão.

Esse movimento de vigilância epistemológica com relação a sua prática profissional é natural pois entendemos que é recente a discussão a partir dos princípios da Educação inclusiva. Além disso, a legislação que garante o acesso das crianças com autismo nas salas comuns também é relativamente nova. Assim, consideramos que as concepções apontam para um período de transição entre a perspectiva do modelo médico de deficiência, que foca nas limitações do corpo, para a perspectiva do modelo social, que enxerga as possibilidades a partir das oportunidades que são oferecidas a cada sujeito no contexto sócio-histórico onde está inserido.

Compreendendo que nossas ideias e valores forjam nossas ações, percebemos que, diante dessa transição no modo de pensar sobre as crianças autistas, ocorrem também mudanças nas práticas pedagógicas ligadas à construção do processo de mediação. As falas apontam caminhos promissores que privilegiam o vínculo afetivo entre os pares como pontes importantes para a aprendizagem coletiva.

As relações entre os sujeitos não são diretas, mas mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais, assim, nesse caso, as professoras atuam na mediação das relações promovendo a interação entre as crianças com autismo e as demais crianças do grupo, apresentando as formas de agir nos diferentes contextos, ampliando as experiências dos sujeitos. A participação ativa das professoras atentas aos movimentos de aproximação ou recusa das crianças com autismo orienta a compreensão das demais crianças sobre como lidar com as singularidades específicas daqueles sujeitos.

As professoras têm construído alternativas, buscado o diálogo, questionando suas próprias práticas, mas não de modo tranquilo e linear. Os desafios para promoção da inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil são tanto subjetivos como materiais. As docentes explicam seus sentimentos de medo e insegurança diante da responsabilidade de cuidar/educar um número elevado de crianças (mais de 20 crianças em cada sala) sem um profissional de apoio. A falta de brinquedos, o acesso restrito à brinquedoteca, além da cultura de escolarização precoce que, aparentemente, rege as atividades dessa instituição de Educação Infantil tornam-se barreiras à transformação das práticas já naturalizadas.

Outro importante ponto de reflexão é a questão da falta de formação/capacitação que pode servir de escudo para que as docentes protejam-se de eventuais as críticas ao seu trabalho. De fato, a formação pode gerar importantes reflexões sobre a inclusão de crianças com autismo, mas não nos termos citados pelas docentes que apontam acreditar que a formação traria soluções/respostas para os desafios cotidianos. Compreendemos que a formação generalista do professor parece não permitir uma atuação em situações específicas de ensino, pois aborda de forma aligeirada temas como diversidade de sujeitos. Entretanto, o foco não deve estar na diversidade de transtornos, deficiências, dificuldades, mas nas diferentes condições de aprendizagem. As professoras da pesquisa, mesmo diante das dificuldades, têm construído mediações específicas, articuladas às características singulares das crianças com autismo, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento integral dessas crianças.

Com relação à presença das mães na sala, ressaltamos que o Art 3º da Lei 12.764/2012, em seu parágrafo único, assegura que a pessoa com TEA, incluída em sala

regular, tem direito a um acompanhante especializado, caso necessite (BRASIL, 2012). A falta de planejamento orçamentário e de políticas públicas mais efetivas levaram o Ministério Público Estadual a sugerir como alternativa o acompanhamento das mães, entretanto, isso representa um desrespeito aos direitos da criança e da família.

Sobre essa questão, procuramos outras pesquisas que tratassem dessa situação, mas, mediante nossa investigação, não conseguimos encontrar nenhum estudo relacionado. Todavia, sabemos que não é um caso isolado e que a falta de cuidadores pode gerar a exclusão da criança do ambiente institucional ou, conforme a realidade aqui descrita, a presença da mãe nas salas. Nesse caso, a instituição e as professoras concordaram em permitir que as mães acompanhassem seus filhos, mas as falas das professoras revelam as dificuldades em estabelecer os limites dessa relação no ambiente da instituição. Ainda assim, é possível perceber que as professoras enxergam pontos positivos na presença das mães na sala, sobretudo nos momentos de comportamentos disruptivos das crianças com autismo, nos quais as professoras não se sentem preparadas para lidar. De certo modo, não ter que atuar frente a esses momentos complexos gerou um alívio nas professoras. Entretanto, a presença das mães é uma situação passageira e as professoras precisam encontrar estratégias para lidar com os comportamentos disruptivos apresentados pelas crianças com autismo. Neste sentido, o diálogo com os profissionais de saúde que atuam com a criança podem ajudar às professoras a encontrar caminhos nessas situações.

As análises das significações revelam que, embora as discussões sobre inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil não tenham entrado de maneira contundente na agenda política do município que ainda não cumpre a legislação sobre o profissional de apoio e não oferece uma estrutura física e humana adequadas, com relação às concepções das professoras, a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva para todos os sujeitos caminha para a consolidação. É possível perceber o olhar cuidadoso das docentes para as mediações nas relações com as crianças, atitude percebida na descrição de suas práticas, fortalecendo a construção de espaços não excludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAR OU AVANÇAR?

*A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelo que se luta.*

(Paulo Freire)

Iniciei<sup>20</sup> esta jornada falando sobre o sonho da busca por conhecimentos que me permitisse novas compreensões sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, agora, ao olhar o percurso, observo que tantas reflexões foram levantadas e o contexto da sonhadora já não é o mesmo. O lugar de mãe-professora-ativista-pesquisadora forjou meu olhar e me permitiu experienciar aprendizagens únicas. A militância que era pura paixão ganha contornos mais centrados nos pressupostos acadêmicos-científicos que me trazem uma perspectiva mais complexa e profunda das questões.

O foco deste estudo concentrou-se no que as docentes dizem sobre a inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil, não nas faltas, pois entendemos que, embora não expressem o pensamento sempre em sintonia com a literatura científica é possível perceber o olhar cuidadoso dessas professoras para as crianças, para a mediação e a para as relações em sua descrição do cotidiano sobre a inclusão escolar das crianças com autismo. O processo de entrevista foi, em alguma medida, formativo, como é possível perceber no trecho em que Deb fala: “agora... falando assim... é tanta coisa que precisa pra essa base ficar boa...”, assim, percebemos que as professoras refletiam sobre os questionamentos durante o diálogo.

Os núcleos de significação que emergiram no processo de análise das entrevistas representam a compreensão dos significados e sentidos que as professoras atribuem à inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil, dando margem a refletirmos sobre os saberes em (re)construção, o papel da mediação e as interações entre os sujeitos, a construção de práticas inclusivas e , por fim, o lugar das mães na sala de referência.

Desse modo, a pesquisa aponta para uma construção de novas perspectivas sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil pelas docentes participantes. As professoras revelam estar em um processo de ressignificação de suas concepções e práticas

---

<sup>20</sup> Assim como na Introdução, as Considerações Finais estão em parte na 1ª pessoa do singular em momento que o texto representa a subjetividade da autora principal.

a partir das experiências cotidianas com as crianças autistas, reformulando processos de mediação, promoção da aprendizagem e desenvolvimento, tendo como base o vínculo afetivo, respeito e cooperação.

É importante ressaltar ainda o anseio das docentes por formação/capacitação, entretanto, é preciso compreender a formação numa perspectiva reflexiva e não como mero treinamento que “traga receitas prontas”. A formação deve estar aliada às melhorias de outras condições de ensino, como: aperfeiçoamento da estrutura física do espaço; aquisição de brinquedos, livros, jogos; redução do número de crianças na sala, entre outros.

A escuta das docentes nos permitiu inferir que elas procuram ativamente criar estratégias para promoção de um espaço inclusivo na Educação Infantil, compreendendo que os pressupostos da inclusão não representam apenas o acesso das crianças com autismo à instituição, mas sua participação efetiva.

Ainda, percebeu-se que a presença das mães na sala gerou desconforto e disputas por decisões, onde opiniões conflitavam-se, situação que gerou momentos de dissabor entre mães e professoras, que só foram amenizados após um processo de aproximação, escuta e flexibilização das partes. Apesar disso, as professoras consideraram a presença das mães importante em momentos de comportamentos disruptivos das crianças com TEA. No entanto, essa situação das mães na sala cotidianamente, é passageira, pois o acordo entre o Ministério Público Estadual e a Secretária de Educação prevê o contrato de cuidadoras (profissionais de apoio), assim que essa despesa seja orçada para que se evitem problemas com o Tribunal de Contas do Estado.

Entendemos que este estudo contribui para o debate sobre a presença da criança autista na educação infantil ao trazer o que pensam e dizem as docentes sobre seu trabalho com essas crianças. As barreiras atitudinais e pedagógicas, nesse caso, estão sendo desconstruídas pelos sujeitos através da promoção de práticas não excludentes decorrentes do enfoque nas possibilidades, nas necessidades e nos interesses singulares de cada criança autista.

Nesse ponto, ancoramos nosso estudo. Sabemos que não é o fim. Ainda existe muito para aprender, pesquisar, compartilhar sobre a inclusão de crianças com autismo. Somos todos responsáveis pela construção da sociedade que queremos. Não somos ingênuas, somos sonhadoras. Como diz Paulo Freire (2019, p.146) “na história como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável”. Continuemos a lutar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e profissão**, v 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda M. J.; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 55-75, jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, Ana Lúcia. Fundamentos Psicológicos da Educação e Principais Abordagens Teóricas. *In*: ALMEIDA, Ana Lúcia; VALEIRÃO, Kelin. **Elementos de Fundamentos Psicológicos da Educação**. Pelotas: NEPFIL, 2015.
- ALVES, Rubem. **Todo conhecimento começa com o sonho**. [s/d]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjkzMzc3/>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista eletrônica de Educação**. São Carlos, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- APA -AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência). 2015 . Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em: [L13438 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2017-2018/2017/lei/l13438.htm). Acesso em: 10 fev.2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, 30 de setembro de 2020 (Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida). 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **ADI 6.590**. VOTO, Dias Toffoli. Ação direta, discute-se a constitucionalidade do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Supremo Tribunal Federal. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CAMARGO, Evani A. Amaral; PASSÁRO, Aline C. Antunes. A visão de pais e professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência mental. *In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos et al. Inclusão: compartilhando saberes. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.*

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. **Autismo do diagnóstico ao tratamento: as melhores orientações sobre o universo autista.** Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CASTRO-SOUZA, Rodrigo Monteiro. **Adaptação brasileiro do M-CHAT.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. Anais [...]. Florianópolis, UFSC, 2015.*

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

CURY, Augusto. **Nunca desista dos seus sonhos.** São Paulo: Sextante, 2015.

DIAS, Fabiana de Carvalho. **Análise dos estudos sobre práticas interventivas para as dispraxias em crianças diagnosticadas com autismo na Educação Infantil.** 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis. 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DONVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo.** São Paulo: Companhia das letras, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx, e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, p. 79-115, n. 71, jul. 2000.

ELIA, Luciano. A psicanálise e neurociência face ao autismo: uma disjunção inclusiva. *In: FURTADO, Luis A. R.; VIEIRA, Camila A. L. (Orgs.). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias.* Curitiba, PR: CRV, 2014.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.

IORE-CORREIA, Olivia; LAMPREIA, Carolina. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.32, n.4, p.926-941, 2012.



FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil**: caracterização da rotina escola. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo – SP: Ática, 2002.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o transtorno espectro autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**: Pensando através do espectro, São Paulo: Record, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Cidades**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/guarabira/panorama>. Acesso em: 17 nov. 2020

IRIBARRY, Isac Nikos. O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Monica C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, Monica C. M. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, não paginado, 2019.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP, 2000. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2000.

KUHLMANN JR. Moyses. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago., 2000.

KUHNEN, Roseli T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 3, p.329-344, jul./set. 2017.

LEAL, Anderson Rubem Guimarães. **Modelo DIR/Floortime**: bases teóricas para a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. 2018.198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

LEITE, Flávia P. A.; RIBEIRO, Lauro Luiz G.; COSTA FILHO, Waldir M. (Org.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão. Bauru, MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o *status* da diferença. *In*: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et al.* (Orgs.) **Inclusão**: compartilhando saberes. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Miriam H. Silva; MACHADO, Laêda Bezerra. Práticas de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v.7, n.2, p, 595-609, maio/ago., 2012.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luciana de Souza Rodrigues. **Indicadores de Evolução do Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em um Serviço Especializado em Reabilitação Intelectual**: Indicadores de Evolução. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Mulher e da Criança) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARTINS, Ana S. G.; PREUSSLER, Cintia M.; ZAVASCHI, Maria L. S. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Lúcia de A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTONE, M.C.C. **Adaptação para a língua portuguesa do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

McCULLOUGH, Mary Beth; SANDBERG, Elizabeth hollister. TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com deficiências Realcionadas à comunicação). *In*: SANDBERG, Elizabeth hollister; SPRITZ, Becky L. (Orgs.) **Breve guia para tratamento do autismo**. São Paulo: Mbooks, 2017.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387 – 405, set/dez, 2006.

MENDOZA, Renata T. V. **O direito à educação inclusiva para crianças com o espectro autista**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

MINAYO, Maria C. de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Carol. **Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar**. Curitiba: Appris, 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NOGUEIRA, Alessandra Lautenschager. Inclusão do real ao ideal. *In*: SERRA, Tatiana (Coord.). **Autismo: um olhar 360º**. São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020.

NUEMBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

ORRÚ, Silvia Ester. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v.04, n. 01, p. 1419-1429, 2013.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. Teses (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de, Campinas, 2000. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250876/1/Padilha\\_AnnaMariaLunardi\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250876/1/Padilha_AnnaMariaLunardi_D.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

PEREIRA, Angelina Gabriele M. O. **Inclusão escolar e autismo na Educação Infantil: A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. *In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos et al. (Orgs.) Inclusão: compartilhando saberes*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTI, Dino. (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanistas, 2009.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Orgs.). Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PUPO, Larissa de Oliveira; BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão de crianças com necessidade especiais: a educação infantil em foco. **Revista Teias**, v. 19, n.53, p. 208-232. abr./jun. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

REIS, Rosymeri Bittencourt dos. **Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil do município de Lages (SC)**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Programa de Mestrado em Educação, Lages, 2017.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Maria A. C. Um corpo sem fronteiras. *In: FURTADO, Luis A. R.; VIEIRA, Camila A. L. (Orgs.). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(Coords.) As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. **Apego e autismo: uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pais e professoras no contexto inclusivo da educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEUER, Claudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. *In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice ( Orgs.) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n .71, p. 45-58, jul. 2000.

SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil. **Educar em revista**, Curitiba, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014.

SILVA, Simone Rosa da. **A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® para o aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista**. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SMEHA, Luciene Najjar; CEZAR, Pâmela kurtz. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, jan./mar. 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, Edinaldo Ferreira. **Geografia, espaço e memória: o traçado urbano de Guarabira**. 2011. 46f. Monografia (Licenciatura Plena em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TAMBARA, Marli Palomares. **Narrativas de mães de crianças com os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) acerca das primeiras experiências escolares de seus filhos**. 2017. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 22 maio 2020.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucienne M. da C. V.; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. *In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas: tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de La Habana. Editorial: Pueblo e Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Affeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis; Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**CRIANÇAS COM AUTISMO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Neste estudo pretendemos analisar as concepções de docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. O motivo que nos leva a estudar esse tema é aumentar a compreensão sobre a inclusão de crianças com autismo a fim de colaborar para futuras pesquisas e para o a inclusão escolar de crianças com autismo.

Para este estudo, adotaremos o seguinte procedimento:

- Entrevista (semiestruturada) com professores (as) remotamente (gravação de áudio).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de **sigilo**. O risco simbólico ao tratarmos com questões que envolvem sujeitos vulneráveis como é o caso das crianças com autismo decorre de algum desconforto que pode ser causado ao abordamos questões que possam trazer à tona preconceitos dos sujeitos envolvidos. Devemos lembrar que, as crianças não serão entrevistadas. Para minimizarmos alguma situação de constrangimento, asseguraremos aos sujeitos que os procedimentos serão interrompidos caso algum dos sujeitos participantes ou seu responsável expresse que não quer participar.

Os benefícios da pesquisa ocorrem na contribuição com o conhecimento sobre a educação desses sujeitos na escola e na inclusão escolar dessas crianças. A pesquisa será desenvolvida de modo a preservar a integridade social e emocional das crianças e dos adultos envolvidos.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“CRIANÇAS COM AUTISMO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guarabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisadora Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa do  
Hospital universitário Alcides Carneiro – UFCG  
Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, Edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro. Bairro São  
José, Campina Grande-PB.  
Tel: (83) 2101-5545



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### PRIMEIRO BLOCO - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1 - O que é para você a Educação Infantil?
- 2 - O que é a criança para você?
- 3 - Como você pensa a infância?
- 4 - O que as crianças fazem? O que você acha que é para elas a Educação Infantil?
- 5 - O que você trabalha na Educação Infantil?
- 6 - Como as crianças costumam ser na Educação Infantil?

### SEGUNDO BLOCO - INCLUSÃO E AUTISMO

- 1 - E as crianças com autismo, o que você acha sobre a inclusão delas na Educação Infantil?
- 2 - O que é incluir as crianças com autismo?
- 3 - As crianças com autismo, como elas se comportam?
- 4 - As crianças com autismo gostam de quê?
- 5 - Como você vê a interação das crianças com autismo na Educação Infantil?
- 6 - E as crianças com autismo, como é a interação delas com você e com outros colegas?
- 7 - Como é ter a criança com autismo no seu grupo?
- 8 - Como é a interação das crianças ditas normais com a criança com autismo?
- 9 - Você conhece algum documento da Educação que discute a inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil?
- 10 - Fale sobre o aluno (nome da criança com autismo).

### TERCEIRO BLOCO - MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- 1- O que você diz sobre a aprendizagem da criança com autismo?
- 2- O que você diz sobre o desenvolvimento da criança com autismo?
- 3 - Como é feita a mediação da criança com autismo?
- 4 - Descreva uma situação de dificuldade que você percebeu na educação de (nome da criança com autismo).
- 5 - Quais estratégias, atitudes que você tem promovido para facilitar a educação de (nome da criança com autismo)?

6 - O que você costuma fazer quando a criança apresenta passividade ou resistência as atividades propostas?

7 - Quais os ganhos de participação para criança com autismo na Educação Infantil? Há aspectos positivos ou negativos quanto à participação de crianças com autismo na Educação Infantil?

8 - Você planeja as atividades para (nome da criança com autismo)? Ele tem plano individual? Descreva o que você planeja no seu trabalho pedagógico?

9 - Quais são seus objetivos para ao desenvolvimento de (nome da criança com autismo)? Como são desenvolvidos esses objetivos na sala de referência?

### APÊNDICE C – CRONOGRAMA DA PESQUISA

<b>ATIVIDADE / MÊS - 2019</b>	<b>JAN</b>	<b>FEV</b>	<b>MAR</b>	<b>ABR</b>	<b>MAI</b>	<b>JUN</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO</b>	<b>SET</b>	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>
Disciplinas obrigatórias e optativas do programa			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Levantamento bibliográfico			X	X	X	X	X					
Ajustes no projeto de pesquisa					X	X	X	X				
Submissão do projeto ao Conselho de ética									X	X	X	X
<b>ATIVIDADE / MÊS - 2020</b>	<b>JAN</b>	<b>FEV</b>	<b>MAR</b>	<b>ABR</b>	<b>MAI</b>	<b>JUN</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO</b>	<b>SET</b>	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>
Elaboração dos capítulos metodológico e teórico		X	X	X	X	X	X					
Pesquisa de campo (produção de dados)								X				
Análise de dados								X	X	X	X	
Produção do texto								X	X	X	X	
Exame de qualificação												X
<b>ATIVIDADE / MÊS - 2021</b>	<b>JAN</b>	<b>FEV</b>	<b>MAR</b>	<b>ABR</b>	<b>MAI</b>	<b>JUN</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO</b>	<b>SET</b>	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>
Correções da dissertação	X	X	X	X								
Defesa da dissertação					X							

**ANEXO**  
**NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS**

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... <b>(mas os daqui)</b> não há problema...
Truncamento	/	simahn é... mas tem <b>ge/</b> tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	bom mas eu acho que ginástica em ( ) deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem <b>cintura::da</b> entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim <b>fan-TÁs-ti-ca</b> um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês <b>preferem?</b>
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula...só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... <b>((pigarro))</b> tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - <b>era muita gente, né? muitos atletas</b> - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[ Ligando linhas	é difícil de explicar assim [ porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... <b>“que que eu faço pra tirar a barriga?”</b> eu digo pára de tomar chope...
<b>OBSERVAÇÕES</b> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UPF, UFRGS, etc.) 2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá. 3. Números: por extenso 4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa) 6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Fonte: Pretti (2009).