



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AKAUANA GABRIELA SILVA

As práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública na cidade de Recife-PE.

RECIFE

2023

AKAUANA GABRIELA SILVA

As práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública na cidade de Recife-PE.

Trabalho final de pesquisa apresentado a disciplina de Prática Educacional-Pesquisa e Extensão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, orientado pela Prof.^a Fabiana Wanderley de Souza Moreira.

Trabalho de Conclusão de Curso

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586 Silva , Akauana Gabriela
As práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública na cidade de Recife-PE. / Akauana Gabriela Silva . - 2023.
81 f.
- Orientadora: Fabiana Wanderley de Souza .
Coorientadora: Fabiana Cristina da .
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. Práticas pedagógicas. 2. Docente . 3. TEA. 4. Ensino Fundamental . I. , Fabiana Wanderley de Souza, orient. II. , Fabiana Cristina da, coorient. III. Título

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO/A ESTUDANTE

Akauana Gabriela Silva

TÍTULO DO TRABALHO

As práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública na cidade de Recife-PE.

Data da Defesa: 05/09/2023

Horário: 09 horas

Local: Sala 10B - UFRPE

Banca Examinadora:

Fabiana Wanderley de Souza Moreira

Departamento de Educação - SEDE - UFRPE

Prof. Orientador(a)

Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Departamento de Educação - SEDE - UFRPE

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Ricardo Delgado Marques de Lima

UNICAP - Departamento de Psicologia

Prof. Examinador(a) Externo(a)

Resultado: (x) Aprovado/a

() Reprovado/a

Dedicatória

Anya, esse é o codinome da criança com quem trabalhei sendo estagiária na área de inclusão na Prefeitura do Recife. Dedico este notório trabalho a ela, ao tempo que passei com ela, o que aprendi com ela e como a experiência juntamente a ela me fez ter um processo na formação de um *novo professor* na educação.

Anya, você foi o maior desafio que tive durante o curso de pedagogia. Não foram as provas ou os estágios obrigatórios, nem as horas complementares que precisei durante o curso, quiçá o trabalho de conclusão de curso.

Anya, eu estava apenas no 2º período na licenciatura de pedagogia quando nos apresentaram pela primeira vez. Você não olhava pra mim, não falava comigo, eu nem sabia Ana, que, o que você tinha, era autismo.

Anya, eu não sabia o que era autismo de fato. Já tinha escutado sobre na Universidade em 2019, lógico. Mas nunca tinha visto ou conhecido alguém assim, eu só tinha visto em um artigo, Anya.

Anya, após um mês, acabei percebendo que você tinha um foco em algumas coisas. Você amava a sua boneca da Barbie, conseguia se concentrar na maioria das atividades, e até às vezes, olhava em direção a mim quando eu menos esperava e parava por alguns segundos.

Anya, após mais alguns meses, a gente foi ficando mais próximas, você olhava pra mim cada vez mais. Percebi também que você não conseguia passar a tarde toda sentada e às vezes também mudava de humor, eu ficava incomodada no começo, mas depois compreendi que você precisava sair da cadeira por um tempo e se movimentar.

Anya, não tinha jeito, você nunca brincava com ninguém, só vivia no seu mundinho com sua boneca. Isso me incomodava também, sabe, foi assim que comecei a colocar você para participar de mais *atividades coletivas*. No começo, você nem queria sentar perto de ninguém, mas depois, você já ía sozinha.

Anya, você é muito esperta, de uma personalidade forte, só que era óbvio que aquelas atividades repetidas iriam lhe cansar em alguma situação ou outra. Eu não previ isso Anya, achava que estava indo bem com você.

Anya, usei o tempo livre para ler sobre autismo, assisti no youtube inúmeras aulas do que iríamos fazer juntas, seguia blogs e já tinha organizado um planejamento. Ana, com toda confiança do mundo, nós iríamos desenvolver melhor o seu ensino.

Anya, foi tudo tão rápido, quando pensei que iria te ver de novo, que iríamos progredir mais, uma pena que ocorreu a pandemia do coronavírus e tudo tomou um rumo diferente para nós. Eu tinha estudado dessa vez, Anya.

Anya, eu tinha compreendido o que você de fato tinha. Me perdoe Anya, quando me incomodei com as suas *especificidades* do autismo, quando não fiz tantas *atividades coletivas* que você necessitava, quando faltou o *trabalho colaborativo*, quando não tinha *rotina*, quando repeti *atividades* todas as vezes até você não aguentar mais e acabei pensando que era birra.

Anya, não teve um momento que vi as respostas das minhas entrevistadas e eu não pensei no que eu poderia ter realizado com você. Meu trabalho enquanto estagiária não foi completo, admito. E após estudar sobre autismo e demais deficiências, fui percebendo que outros docentes tinham também essas dificuldades com crianças como você, Anya.

Anya, embora eu não tenha tido a formação suficiente para trabalhar com você, hoje, eu considero que, quando outras *Anyas* vierem a mim, tentarei ao máximo ter *intencionalidade* na minha prática pedagógica. Vou compreender as *particularidades* de cada um e trabalhar com empenho sob um *novo* olhar educativo. Isso vai acontecer, graças a você.

Foi você que me impulsionou a tentar ser uma profissional melhor, sou uma *nova professora*, Anya.

Agradecimentos

Durante o percurso da minha formação, muitas pessoas foram importantes para minha caminhada na graduação. Portanto, quero agradecer aos grupos em diante por todo apoio e presença que fizeram a diferença na profissional me tornei:

A minha família:

Mãe, Zenilda Silva.

Pai, José Silva.

Ao meu namorado, Felipe Maranhão.

A minha orientadora, Fabiana Wanderley.

As professoras que se dispuseram a entrevista.

A minha professora orientadora do programa da monitoria e da disciplina de Prática Educacional - Pesquisa e Extensão IV ao VIII, Fabiana Cristina.

A todos os meus professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco que contribuíram para minha formação.

As pessoas com quem trabalhei na minha vivência enquanto estagiária.

Por pior que a vida possa parecer, sempre há algo que podemos fazer, em que podemos obter sucesso. Enquanto houver vida, há esperança.

A teoria de tudo - Stephen Hawking.

RESUMO

O referido trabalho teve por objetivo geral compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que trabalham com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental I. Esta pesquisa partiu de um estudo de caso, de natureza qualitativa. Os dados foram construídos a partir do questionário para descrever o perfil básico das professoras (*Vitoriosa*) e (*Esperançosa*), as entrevistas conduzidas através do tipo semi-estruturadas, que foram interpretadas à luz da Análise de Discurso, de base francesa. A pesquisa pautou-se teoricamente, nos seguintes expoentes: Barberini (2016); Cunha (2020); Franco (2016) e Sousa (2015), que abordavam as imbricações entre práticas pedagógicas e autismo. Os dados revelaram que as docentes possuem práticas intencionais, aspectos que consideram as especificidades do estudante com TEA na elaboração e planejamento realizados em sala. Diante disso, as conclusões da análise foram proveitosas para a área educacional porque possibilita notarmos exemplos de práticas pedagógicas que podem ser realizadas em sala de aula, como atividades coletivas, atividades diagnósticas, adaptações das atividades, trabalho colaborativo, criação de rotina, planejamentos considerando as especificidades do estudante com TEA e ademais práticas que resultaram nesta pesquisa. Também é interessante ressaltar que há uma enorme coerência dos autores que direcionam a fundamentação teórica com as práticas pedagógicas coletadas. Nesse sentido, podemos tornar como exemplo as profissionais da área de educação em torno das suas práticas pedagógicas para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, com estudantes com autismo.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Docente. TEA. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The general objective of this work was to understand the pedagogical practices used by teachers who work with ASD in the early years of elementary school. This research was based on a case study, of a qualitative nature. The data were constructed from the questionnaire to describe the basic profile of the teachers (Victorious) and (Hopeful), the interviews carried out through semi-structured types, which were interpreted in the light of Discourse Analysis, based on French. The research was theoretically based on the following exponents: Barberini (2016); Cunha (2020); Franco (2016) and Sousa (2015), who addressed the overlap between pedagogical practices and autism. The data revealed that teachers have intentional practices, aspects that consider the specificities of students with ASD when preparing and planning carried out in the classroom. Therefore, the conclusions of the analysis were beneficial for the educational area because it allows us to notice examples of pedagogical practices that can be carried out in the classroom, such as collective activities, diagnostic activities, adaptations of activities, collaborative work, routine creation, planning considering how specificities of the student with ASD and also practices that resulted in this research. It is also interesting to highlight that there is enormous coherence between the authors who direct the theoretical foundation with the pedagogical practices collected. In this sense, we can use education professionals as an example regarding their pedagogical practices for classes in the early years of elementary school, with students with autism.

Keywords: Pedagogical practices. Teacher. TEA. Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12.
2. PROBLEMA.....	15.
3. OBJETIVOS.....	16.
3.1 OBJETIVO GERAL.....	16.
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16.
4. CAPÍTULO I.....	17.
5. CAPÍTULO II.....	41.
6. CAPÍTULO III.....	46.
7. BIBLIOGRAFIA.....	70.
8. APÊNDICE.....	74.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um projeto político-pedagógico que transforma a vida dos seres humanos o tempo todo. É nesta dimensão da transformação que a dinâmica das práticas pedagógicas se desenvolvem. Nesta direção percebe-se a relevância da pesquisa aqui apresentada, pois a mesma se debruça em desvelar no contexto do Ensino Fundamental I, como as práticas pedagógicas articulam-se à realidade de crianças com TEA e no reconhecimento da relevância da atuação docente com as pessoas com TEA.

Numa direção mais verticalizada, podemos contextualizar, que o presente estudo, surgiu através do estágio na rede municipal de Jaboatão e Recife, através do qual constatei as grandes dificuldades e entraves da prática pedagógica dos profissionais que atuavam com crianças autistas. Nesse contexto havia um grande hiato entre teoria e prática.

Esta constatação está longe de se alicerçar pré-julgamentos ou pré-conceitos dos profissionais envolvidos em tal atividade pedagógica. Nesta direção, considero que este trabalho se torna relevante por ser uma possível resposta às minhas indagações durante o tempo que passei em exercício.

A proposta de análise nesta pesquisa, agrupa formas de visualizar as circunstâncias de uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento das crianças com TEA e o incremento de suas potencialidades. A prática pedagógica é definida mediante a uma intencionalidade, que pode promover ou não o desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social.

Além deste aspecto, também há necessidade que os professores saibam contextualizar os conteúdos, considerando os determinantes da realidade sociocultural dos seus estudantes. As práticas pensadas para uma criança com TEA, devem ser contempladas, a partir das mediações na sua singularidade, para que possam desenvolver práticas que estejam alinhadas às características específicas e que possivelmente conquistem um avanço sistemático no aspecto de ensino-aprendizagem.

A escolha pela temática do autismo, para além da minha experiência enquanto auxiliar nas prefeituras, foi de analisar as práticas que os profissionais desenvolviam com as pessoas com autismo.

Neste estudo, não nos pautamos nesta caracterização landau, justamente por preconizar que uma prática pedagógica deve transcender questões meramente diagnósticas. Por isso, há uma descrição e explicações sobre a criança com TEA, mas também ocorre a discussão sobre como a criança deve ser vista para além do laudo.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela-se por não ser apenas denominado como “autismo”, o termo “espectro” corrobora por incluir diversas pessoas além de única característica autista. O TEA, deve ser reconhecido como a ampliação do significado de diversidade, pois compõem as diferenças e semelhanças das pessoas autistas.

Até construir-se este pensamento diverso sobre as pessoas, algumas crianças com TEA em determinados momentos foram invisibilizadas por não corresponderem a uma característica única e fixada sobre o autismo. A percepção da criança com TEA reúne os aspectos mais ideias no cenário das discussões que envolve o ambiente educacional.

De acordo com as fundamentações pedagógicas de Voltini (2019), a escola tem como potencial formar sujeitos em desenvolvimento para a participação na sociedade. E, é por intermédio de um docente que acontece um dos maiores fatores do desenvolvimento da criança típica e atípica: a interação. Entende-se este conceito como um processo dinâmico, através do qual as crianças se comunicam, discutem, argumentam, brigam entre si, e compreendem um ao outro. É por essa capacidade que a escola da educação básica tem de possibilitar meios reais no cotidiano das crianças. E, este é sem dúvida, um dos motivos de tantos investimentos dos países de primeiro mundo na educação básica.

As práticas pedagógicas devem ser apreendidas muito mais do que uma mera temática importante. Ela deve acontecer de forma adequada, empática, circunstancial, constitucional e pedagogicamente pensada. Sendo assim, a prática pedagógica que ocorre em sala de aula, e, também, presente nas escolas, reflete na

sociedade a formação de seres sociais, que vivem em constante mudanças, vivências e relações interpessoais e pessoais.

Mas, as aprendizagens que levam do cotidiano escolar vivenciadas através das práticas pedagógicas, em sua maioria, permanecem constantemente em sua formação na sociedade. Por isso, é tão importante uma prática com senso inclusivo, assim corroborando para o crescimento de uma sociedade com uma ótica mais acolhedora, compreendendo as diferenças, e oportunidades, visando à equidade para um desenvolvimento da criança por direito.

Para bons destaques da prática pedagógica na educação básica, é necessário não apenas a formação contínua dos professores das redes municipais, mas uma formação inicial de qualidade. Através do presente trabalho será possível analisar essas práticas em sala de aula com crianças autistas, em uma instituição escolar na rede municipal de Recife, e, assim, conseguir capturar um possível campo de trabalho que é a sala de aula, com possíveis acertos e erros circunstanciais.

Na academia, a teoria quando aliada à prática, torna toda e qualquer aprendizagem mais compreensível, contudo, os meios na formação de um pedagogo (a), pode-se distanciar do ideal para contribuições pedagógicas à educação inclusiva.

Dessa forma, quanto mais estudos realizados e em desenvolvimentos para a área acadêmica, social, e escolar referentes às práticas pedagógicas na educação básica, mais potencial para adensar uma formação inicial dos licenciados em pedagogia voltada para as práticas inclusivas.

Para a realização desta pesquisa, foi fundamental debruçarmos na análise dessas práticas pedagógicas, tomando por realidade empírica, uma escola da rede municipal de Recife-PE.

PROBLEMA

Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças autistas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar quais as práticas pedagógicas dos docentes que são utilizadas com seus estudantes com autismo;
- Analisar qual o papel do docente como parte do processo de aprendizagem por meio das práticas pedagógicas;
- Reconhecer através dos diálogos e experiências docentes sobre as noções de inclusão.

CAPÍTULO I: BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Conceituar uma educação inclusiva é pautar uma “*ressignificação*” com os pais, professores, gestores e toda a comunidade escolar. Ao abordar essa condição, Mantoan (2003), propõe que no cotidiano escolar ocorra uma convivência de forma solidária e plural, visando a um ensino participativo, solidário e acolhedor, que se caracteriza como um direito da criança. Através do cotidiano escolar, ocorrem as práticas pedagógicas, termo essencial nesta pesquisa, que se consubstanciam no lócus da sala de aula, se que podem corroborar para a promoção da inclusão escolar.

Uma escola inclusiva, é realizada na e pelas relações com as pessoas (os outros sociais). Um desses indivíduos educacionais, o professor, é um preceptor essencial na vida educativa do estudante. A sua ação docente é construída por diversos aspectos internos e externos, e perpassam pela sua formação cultural e social para elaboração das práticas pedagógicas. A autora Gatti (2020) descreve sobre as práticas pedagógicas da seguinte maneira: “Realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido” (GATTI, 2020, p. 17). A conceituação da referida autora servirá de base para o trabalho ora apresentado.

1.1 EDUCAÇÃO: REFERENCIANDO A ESCOLA, O PROFESSOR E A PRÁTICA NA RELAÇÃO INCLUSIVA.

Para uma escola consecução de uma escola dita “inclusiva” é necessário que o profissional compreenda as relações entre trabalho pedagógico-família-comunidade. A participação dos familiares, e o empenho da equipe gestora, professores, e estagiários, são aspectos fundamentais para atuação junto a estudantes e alunas típicos e atípicos.

Neste contexto, abordar esta temática, requer compreendermos que a acessibilidade é um direito, e por isso é essencial a participação dela no progresso e desenvolvimento do ensino e aprendizagem da pessoa, pois, é no ambiente que há comunicação, fluxos, e possibilidades, que aquele indivíduo vai presenciar no local para atuar sua autonomia (KRAEMER & THOMA, 2018).

Para SILVA & CARVALHO (2017), a inclusão não está mediada apenas nas leis educacionais e nas políticas públicas, mas diretamente ligadas ao professor que convive com o estudante, e como ele se prepara. Planejar é essencial para a atuação do pedagogo e pedagoga na sala de aula. No entanto, é importante ressaltar que se faz necessária não somente mudanças metodológicas, no exercício das práticas pedagógicas, mas também modificações na infraestrutura escolar.

A inclusão nas escolas é um fator imprescindível para uma evolução escolar e as práticas pedagógicas, isto porque, a instituição precisa atender a todos e todas, para que haja respeito e cumprimento dos direitos sociais, cívicos e políticos.

Os processos de exclusão escolar foram construídos historicamente, através dos quais os preconceitos e estigmas foram engendrados no lócus escolar, ocasionando em separações cartesianas: os estudantes típicos de um lado, e os atípicos do outro.

No entanto, com a promulgação da Constituição começou a haver uma mudança neste quadro. A Lei A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também contribui para o início de mudança deste quadro nefasto. No Art 205 da Constituição brasileira se preconiza que: “A educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com isso, visando ao ensino como direito de todos, que busca gerar o desenvolvimento pleno, a LDBEN (1996) conseguiu preconizar que a educação especial é uma:

(...) modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Ao ler a Constituição de 1988, percebe-se como a educação inclusiva teve uma trajetória permeada por muitas lutas e algumas vitórias. Mas, é a partir da Constituição de 1988, que há a garantia legal de que: a lei é para todos!. Dessa forma, manter as crianças separadas é uma atitude mais excludente que inclusiva.

O estudante passa boa parte do seu tempo de vida, durante anos, ao lado de uma figura docente. Nos anos iniciais, no ensino fundamental, há uma ligação importante entre a criança e o professor. Levando em consideração, que nos anos iniciais, ocorre uma integração da educação infantil para o ensino fundamental, com um novo currículo, uma nova idade e um novo ciclo em seu período educacional.

É nesse período, que a atenção deve ser redobrada para não estimular uma prática que pense em um currículo dos anos iniciais rígido, inflexível e inadaptável. Gil (2005) fala como a escola tem potencial de formar cidadãos conscientes e felizes, mediante o ensino de qualidade que favoreçam: “[...] práticas e métodos pedagógicos que incentivam a formação de conhecimento compartilhado entre professor e estudantes, em vez de despejar conteúdos formados por verdades prontas e acabadas.” (GIL, 2005, p.77).

Para um docente, não é apenas ele que faz parte da intimidade do estudante, mas esse estudante também é presente significativamente na vida do professor. De acordo com a abordagem de Gil (2005, p.21), “na escola inclusiva não existem classes especiais, ou melhor, todos os estudantes são muito especiais para seu professor”.

No entanto, apesar das leis garantirem melhorias à educação inclusiva, ainda assim, nem sempre o cumprimento dessas legislações ocorreu da forma como deveria ser, seja por pouco investimento educacional para qualificação profissional ou alegações de escassez de recursos em escolas. Portanto, implica-se bastante no desenvolvimento da criança com deficiência.

Outras situações corriqueiras podem apresentar atraso para o desenvolvimento da criança atípica, exemplo disso, são as situações que o estudante está em sala de aula na rede de ensino regular. Mas este mesmo estudante, não tem interação com os outros estudantes da sala, por falta de intervenções, ou pela ausência da prática docente e pedagógica pensada, na qual considere as características da deficiência da pessoa com deficiência (singularidades).

A prática pedagógica estabelece causas que refletem uma ação docente precisa. Gil (2005) corrobora que são necessárias estratégias para sala de aula, uma delas é rever a prática que se utilizará em sala, para conformidade das especificidades da criança atípica.

Por outro lado, não se pode restringir a inclusão de estudantes apenas aos professores em sala de aula, mas também a participação de todo corpo escolar, para incentivar idas aos campos de estudo, e estimular a interação social não somente com a sala de aula que o estudante está inserido, mas com os demais estudantes.

Para todo direito em relação à educação inclusiva, sempre está centrado nas práticas que são desenvolvidas pela escola e pelo professor. No que se refere ao docente, sua prática pode ser excludente ou inclusiva. Como o docente formula o seu planejamento para atuar para os estudantes com deficiências e as crianças típicas, também definem se vão obter seus direitos na educação inclusiva.

Interagir com a diversidade é uma premissa importante, seja o alunado formado por crianças típicas ou atípicas. Ou seja, uma prática pedagógica inclusiva, poderá ser aquela em que todos os estudantes estejam devidamente incluídos.

1.2. AÇÕES INCLUSIVAS: ESCOLA E PRÁTICA .

Existe um potencial de discussões sobre o termo “acessibilidade”, que pode ser caracterizado por uma frase chamada “possibilidade ao acesso”. Elaborar um acesso para pessoas com deficiências, somente, não é suficiente para um ambiente escolar inclusivo. Porém, a acessibilidade de qualidade está na composição de um sistema educacional inclusivo. Dessa maneira,

para efetivação do processo de inclusão escolar, não se deve apenas pensar nos recursos e estratégias a serem utilizados, é necessário ter um olhar mais amplo, um olhar para a estrutura externa do ambiente educacional, como também para o interior da instituição, observando a forma como este estudante chega à escola e como este adentra o prédio. (SILVA & CARVALHO, 2017, p. 301).

É por meio de políticas de acesso que se consegue a implementação inclusiva de forma efetiva (KRAEMER & THOMA, 2018). Os autores elencam as formas que possibilitam o acesso na escola por parte de ações como: (a) *implementação de salas de recursos multifuncionais*; (b) *programa escola acessível*; (c) *transporte escolar acessível*; (d) *Pronatec*, e (e) *programa de acessibilidade no ensino superior*. Os benefícios destes programas culminaram com a aprovação da seguinte lei:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008b, p. 14).

A temática que leva a diversas discussões, é sobre o acesso e se o mesmo ocorre realmente de forma inclusiva. Os ideais inclusivos na realidade escolar brasileira não vão ser sempre atendidos, portanto, por muitas vezes é necessário repensar constitucionalmente qual o acesso que o estudante com deficiência tem na instituição e qual lhe falta. Buscar alternativas, analisar, e compreender as circunstâncias, são passos que caminham para trazer melhorias de direito para uma educação inclusiva, e assim, que prospere uma prática pedagógica também inclusiva no Brasil.

Para uma interação do estudante com o meio escolar de maneira plena, a presença do Atendimento Educacional Especializado - AEE, ocorre com um aspecto necessário em muitas escolas e na vida de muitos estudantes também. O AEE acaba permitindo assim, uma perspectiva inclusiva, enquanto presente nas instituições educacionais, como apresenta a análise de (RAHME; FERREIRA; e NEVES (2019).

Além disso, o termo “especializado” adjetivando o “atendimento educacional” sugeria que, para além da frequência a classe comum o estudante com necessidades educacionais especiais teria direito a um tratamento diferenciado com a finalidade de que a escolarização proporcionada respondesse adequadamente às suas necessidades educacionais especiais. MENDES & MALHEIROS, 2012, p.351).

A definição do AEE como serviço adicional foi reformulado e compreendido de forma subjetiva durante alguns anos nos próprios documentos oficiais, como o caso da CF/88 e a LDB/96, cujo termo “preferencialmente” na rede regular de ensino, causava muitas interpretações sobre como seria esse serviço destinado às escolas. Na designação de um conceito que abordasse uma acepção do que seria o AEE nas escolas, acabaram por definir que é um serviço adicional para estudantes que

estejam sendo escolarizados em classes na rede regular de ensino (MENDES & MALHEIROS, 2012).

Mas, o sentido do AEE nas escolas, vai além do seu significado, o decreto nº 7.611, constitui que o atendimento especializado educacional conta com salas de recursos multifuncionais que podem atuar como complementação ou suplementação para a formação do estudante. (BRASIL, 2011).

As crianças, jovens e adultos, embora estejam na sala de aula regular que está comumente atendendo a todos estudantes típicos/atípicos, suas necessidades não podem ser supridas apenas em uma sala de aula regular. Por isso, a importância do acesso ao atendimento especializado na escola em salas de recursos multifuncionais, pois ela atribui ao desenvolvimento do estudante mais uma funcionalidade ao seu processo educativo (MENDES & MALHEIROS, 2012).

A atuação do AEE nas salas de recursos, tem o potencial de construir uma ligação entre o estudante e a prática pedagógica do professor na sala de ensino regular. O trabalho mútuo do atendimento especializado e do docente da turma oficial, progride para um amadurecimento do trabalho pedagógico, traçando os objetivos de aprendizagem que desejam conquistar, habilidades que são necessárias para trabalhar e detectar qual caminho devem utilizar. Este apoio redefine o papel dos profissionais do AEE, considerando um “trabalho colaborativo” por (MENDES & MALHEIROS 2012):

O trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES & MALHEIROS, 2012, p.360).

O reconhecimento do AEE na conciliação da prática pedagógica do professor, promove uma participação equitativa do estudante, de uma maneira benéfica da sala de recurso à sala de aula regular. Esse atendimento especializado provê mais uma condição de acesso para desenvolver as necessidades do alunado integrado ao ensino regular em sala comum.

Abordar sobre o tema de *escolas comuns* que apresentam dificuldades e desafios para conciliar as questões de implementações educacionais inclusivas, assim, é colocado em vista por SANTOS & MENDES (2018). Logo, não se deve ser admitida a discrepância da perspectiva da educação inclusiva em escolas comuns, e sequer normalizar as práticas excludentes por parte federativa, estadual, municipal, e ao que se refere à docência e gestão escolar, no caso do sistema educativo.

Um desafio a se superar, é a segregação educacional, que estimula aos profissionais da educação pensar em um estudante com deficiência/transtorno ou superdotação em salas de aulas, que não sejam as regulares. Também há outra provocação constante no espaço escolar que recepciona crianças atípicas, as salas regulares e os ambientes dessas instituições nem sempre estão preparadas para incluí-las (CROCHÍK, 2012).

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do estudante diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. MANTOAN, (2003, p.12).

Para fundamentar “integração” e “inclusão”, Mantoan (2003), emprega essas expressões como divergentes. A autora situa a integração, como uma relação incompleta para uma verdadeira inserção do estudante na escola. Pois, a integração apenas prevê alguns estudantes “aptos” que possam frequentar uma sala de aula regular, mas não sistematiza o papel da escola para envolver todos os estudantes nas práticas cotidianas desse ambiente escolar. Esse conceito integrativo, difere exatamente da inclusão, que possibilita a presença do estudante na escola de maneira completa e sistemática, assim, considerando todos os estudantes em um ambiente onde possam desenvolver todas as suas especificidades.

Os estudantes não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. MANTOAN, (2003, p.28).

O reconhecimento para inclusão conseguirá ser amplificado, quando perceber-se o que categoriza as exclusões no ambiente escolar. A não identificação do estudante como ser social, que constrói relações afetivas, culturais, políticas ou outras manifestações, e que está presente nos ambientes que convive, é uma maneira enraizada de exclusão. Mantoan, (2003); Crochík, (2012).

A prática pedagógica que pensa cognitivamente sobre inclusão, estabelece em suas ações, uma construção metodológica que vislumbra todos os estudantes como sujeitos diversos. Na perspectiva em sala, esses profissionais de educação devem agir para garantir os direitos de pessoas com deficiências, logo, levando em consideração todas as suas necessidades e particularidades.

1.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O QUE GERALMENTE CARACTERIZA OS AUTISTAS?

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde CID-11, passou a incluir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um diagnóstico único ou unificado, quando realizado a alteração feita em 2013 pela DMS-5. Com isso, o documento estabeleceu que todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo estariam dentro de somente um diagnóstico, o TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que implica diretamente no antagonismo social. Essa dificuldade ao se comunicar e interagir socialmente é uma característica do TEA, e além disso, um repetitivo comportamento e super foco em algo que seja restrito do seu interesse, também são formas identificáveis do transtorno. Essa particularidade do autismo é perceptível em muitos casos desde a infância. No entanto, em outros casos, se manifesta com o tempo de maneira gradual, oscilando de casos leves a graves, a depender do contexto do indivíduo (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020).

A primeira descrição sobre autismo partiu da identificação de Leo Kanner (1997) na década de 40, o autismo infantil foi caracterizado por ele como um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. A abordagem de Kanner (1997) era de uma

proposta que abordava sobre a distorção de questões com cunho familiar, que ocasionaram problemas de desenvolvimento afetivo da criança e isso tinha como origem intelectual por parte dos pais.

Considerando assim, o autismo como uma psicose ou psicopatia infantil e de manifestações patológicas. O autor Kanner (1997) caracterizou as condições advindas do Distúrbio Autístico do Contato Afetivo como características em predominância no sexo masculino e de aparência normal, ele pautou as descrições do distúrbio como a evidência na insistência de rotinas, distanciamento das relações afetivas, pontencialidade cognitiva, antagonismo comunicacional ou problemas no uso da linguagem.

Outro autor que afirma noções clínicas sobre autismo, comportamento humano é naturalmente adquirido pelo fenômeno da imitação e do reforço dessa reprodução para os típicos, no caso dos atípicos, como quem têm o Transtorno do Espectro Autista, precisa-se desenvolver esses aspectos comportamentais do ambiente social. Assim é afirmado por LIBERALESSO (2020), que também explica que o déficit em se envolver em relacionamentos, brincadeiras, fazer amigos e a ausência de se interessar por algum par são características do TEA.

Ao compreender o contexto do autismo, é necessário entendermos os termos *estereotipia* e *ecolalia*. As estereotipias são comportamentos repetitivos, a ecolalia com repetição de palavras pouco funcional de maneira comunicativa e que pode também ter a função de acalmar assim como as estereotipias, que mantém um padrão de repetição de balançar diversas vezes as mãos, por exemplo. Mas, sem nenhuma explicação lógica para o social, no entanto, gera no autista uma função determinante para sua vivência enquanto pessoa.

“[...] estereotipias são definidas como movimentos repetitivos e rítmicos, sem uma função socialmente clara. Quando as pessoas no TEA são questionadas a respeito da função das estereotipias, elas nos explicam que estes movimentos geram alguma sensação de bem-estar ou equilíbrio (organização) em seu comportamento.” (LIBERALESSO, 2020, p.23).

A ecolalia é um uso não funcional da fala, que categoriza as falas com repetição imediata, tardia, disfuncional ou até funcional, mas com pouca qualidade comunicativa.

A *inflexibilidade e o interesse fixo* fazem parte da particularidade do TEA. A inflexibilidade corresponde à rigidez comportamental diante da importância com a rotina diária e sobre a seletividade alimentar. No interesse fixo, semelhante a inflexibilidade, que de maneira simples, pode ser comparada a obsessão por determinado assunto, como pinguins.

A partir desse interesse fixo, haverá desenhos, bonecos, fotos, vídeos e afins sempre sobre aquele determinado assunto. Ou seja, são atitudes intensas e extremamente focadas a um objeto ou interesse próprio que podem ser vistos de maneira incomum por outras pessoas em um ambiente social.

Ao finalizar, (LIBERALESSO, 2020), destaca mais uma característica do TEA, é a *hiper ou hiporreatividade*. São vistas como impulsos/estímulos sensoriais e desejos/interesse incomuns por outros aspectos sensoriais, como é o caso do incômodo ou sensibilidade a cheiros, aos sons e as texturas. Além do mais, pode ocorrer o interesse anormal de fascínio visual ou por tocar objetos repetitivamente, e ainda são capazes de obter resistência à dor ou temperaturas, seja de forma diária ou casualmente. O autor também traz em seu elaborado livro, os níveis classificatórios de TEA, no qual ele define em:

- Nível 1: as pessoas que se encontram neste nível leve são aquelas que necessitam de um quantitativo pequeno de apoio, e sua comunicação não se torna um empecilho em seu ambiente de relações sociáveis. Existirá a ausência de vontade para se envolver com amizades ou criar esse tipo de relação, também abrange a pouca interação em qualquer situação que envolva um ambiente coletivo. E, ainda há uma dificuldade na organização e planejamento desse indivíduo.
- Nível 2: a classificação de um nível moderado é a partir da percepção do antagonismo comunicativo sendo verbal ou não verbal presente no sujeito. Mesmo havendo respaldo clínico, apoio familiar e ambiente para se desenvolver os déficits gerados pelo transtorno, ainda é significativo os impactos negativos que o nível moderado propicia nas relações interpessoais.

- Nível 3: o agravamento da comunicação social verbal e não verbal é integrado profundamente ao transtorno diante desse nível. O comprometimento em expandir a fala causa prejuízo no entrosamento social. Portanto, a interação no convívio social dificilmente partirá do indivíduo que está classificado no nível três, seus comportamentos restritos e repetitivos impossibilitam muitas vezes relacionamentos duradouros. Além de possuírem limitações em compreensão da comunicação de terceiros e inflexibilidade às mudanças de rotina.

Observando-se as percepções clínicas da década de 40 por Leo Kanner (1997) e de Liberalesso (2020) pode-se afirmar que desde da identificação realizada pelo determinado autor citado neste parágrafo, pode-se refletir as inúmeras pesquisas sobre o autismo. Na dimensão educacional, ainda que muito recente, pretende-se romper com questões que estejam apenas interligando autismo com viés clínico à prática educacional.

Embora o viés clínico tenha a aparição para compreendermos as especificidades dos autistas mesmo que seja de maneira superficial, o conhecimento de alguns comportamentos, em sua maioria, quando semelhantes, torna possível uma maior atenção por parte dos professores nas suas práticas pedagógicas. Pois, a observação em sala, de algumas características, pode representar um olhar que perceba esse estudante.

Os laudos, por sua vez, se caracterizam na base dos sintomas, e constituem-se em alguns momentos da escolarização um meio superficial para se trabalhar com o transtorno. No entanto, pensar o laudo como formato essencial, para um trabalho pedagógico, pode implicar diretamente em um conceito restrito do que é o autismo para o professor.

Por isso, embora os laudos sejam manifestações credenciadas sobre particularidades orgânicas, educacionalmente convém reconhecer essa palavra como reguladora do espaço/temporal de estratégias, ora inclusivas, ora segregadoras. (FREITAS & GARCIA, 2019, p. 5).

No entanto, o laudo contribui para a percepção ao desempenho do estudante com TEA quando visto de maneira avançada no processo de aprendizagem, em

situações que o colocam como uma pessoa que apesar do seu transtorno, tem a capacidade de autonomia. Esse discurso, transfere o conceito de normalidade a esse indivíduo. Tornando o autista visto como capaz para seguir um padrão social do que é “inteligência” e reforçar a adequação do comportamento TEA no âmbito cognitivo/afetivo/social.

O conceito de normalidade, sendo ela *biológica ou funcional*, trabalha algo que caracteriza o que é aceitável, o desempenho que melhor se aplica à performance considerada padrão, mas, o que se coloca fora desse conceito, deve ser reparado ou corrigido para um encaixe nos termos. Ambas normalidades, sendo *biológica ou funcional*, possuem o potencial de discriminar e oprimir as deficiências na perspectiva de Gaudenzi e Ortega (2016). Inclusive, elas sintetizam sobre a normalidade na seguinte forma: “Neste sentido, pode-se dizer que não é a natureza que oprime, mas a cultura da normalidade que descreve algumas performances como indesejáveis”. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3066)

Por isso, deve-se ter atenção para que o(a) estudante com TEA não corra o perigo de grande parte dos planejamentos, práticas, reuniões pedagógicas e processos de aprendizagem serem reiteradamente com a intencionalidade de colocá-lo dentro de uma perspectiva da normalidade ou de uma centralidade em seu laudo.

O que esperar das discussões e ações docentes é que compreendam o autismo como uma quebra dessa normalidade compulsória, que as produções educativas não se voltem em busca de um encaixe do que é normal. Essa repercussão vai ampliar a referência de uma diversidade, contribuir para as percepções que trazem à tona sobre as diferenças, e a existência de várias delas segundo (BRAH, 2006 p. 359) “Eu sugeriria quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: (a) diferença como experiência; (b) diferença como relação social; (c) diferença como subjetividade e (d) diferença como identidade”.

Ao descrever e definir sobre esses quatro conceitos de diferença, Brah (2006), também problematiza a diferença em uma alternativa de grupos que são considerados diferentes como uma marca. A partir disso, caracteriza-se uma simbologia das diferenças, que permite um sentido aos limites que devem ser colocados a esses grupos. A autora também racionaliza a discussão para uma visão

de onde são vistas as diferenças, se são de uma definição de *diferença lateral* ou *hierárquica*.

Por consequência, trabalhar as funções da diversidade, interpretando como as diferenças fazem parte do nosso cotidiano e construir uma análise que não esconda as terminologias dessas diferenças, como Brah (2006) plenamente coloca. O estudante com TEA em sala, é responsabilidade do professor, eles são quem vão trabalhar juntos para o desdobramento no processo de identificação, experiência, relações sociais e a subjetividade desse indivíduo.

A diversidade possibilita as condições de multiplicar o convívio das semelhanças ou dessemelhanças no mesmo ambiente. A autora Santos (2008) designa que pensar em diversidade, pensamos em “educação para todos”, mas ela coloca como algo mais amplo, afirmando que a diversidade é um reconhecimento das nossas diferenças e das diferenças do outro.

Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais. (SANTOS, 2008, p. 14).

Contemplar o autismo para além das questões cientificamente clínicas, não é uma tarefa fácil para os docentes. Mas é necessário entender o/a estudante para além das implicações voltadas ao juízo psicológico ou medicinal ao TEA. No campo da sala de aula se trabalha o sentido social do sujeito através das práticas pedagógicas, logo, não é recomendável que relativize o trabalho pedagógico no ambiente escolar para valorizar uma extensão clínica na instituição educacional para estudantes com TEA.

1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E O AUTISMO.

A organização do trabalho docente e sua atuação no processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA, implica diretamente nas dimensões de uma prática pedagógica em sala de aula.

Mas na realidade, os professores enfrentam alguns problemas educacionais frente às suas atuações em sala. O que ocorre perante as formalidades de Barberini (2016), é que os professores mediante as especificidades de cada pessoa, principalmente aquela com características diferentes, quando relacionado a uma prática pedagógica que não foi fundamentada para o indivíduo em específico, acaba gerando uma série de insegurança aos docentes que vivem em exercício com essas crianças.

Pode-se entender que a perspectiva de Barberini (2016) defende que também pode ocorrer o modo funcional de estruturar as práticas pedagógicas com autistas de maneira aleatória, com a finalidade de promover um processo de escolarização a esses estudantes, considerando o processo de inclusão. Porém, há como pensar em uma inclusão escolar que desenvolva os estudantes no processo educativo, e isso ocorre de acordo com novas práticas pedagógicas que buscam a participação de todos à luz de Silva e Almeida (2012).

Apesar de lidarmos com as frustrações que encontram os docentes na elaboração da sua prática pedagógica, para com estudantes autistas, olhar um caminho mais contundente para a formulação das práticas pedagógicas é preciso. Assim acreditamos que "(...) conhecendo melhor a criança e suas necessidades, o trabalho pedagógico poderá ser direcionado conseguindo assim, garantir o objetivo proposto" (SILVA E ALMEIDA, 2012, p. 70).

O autismo quando visto através do termo "espectro" pelo docente, demonstra uma compreensão da manifestação diferenciada em cada indivíduo que atravessa a sala de aula, conduzindo a uma interpretação sobre a pessoa autista como um ser singular, individual e com suas próprias peculiaridades que independem do TEA.

Desse modo, (Cunha, 2017) também estabelece a mesma compreensão em seu livro ("Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família"), e provém de uma vasta compreensão do espectro autista, uma dessas figurações é a identificação que, apesar das individualidades do TEA, pessoas com o transtorno possuem, em sua maioria, uma característica muito recorrente, a incompatibilidade social, seja leve, moderada ou grave. Pois, "Não há procura de contato com as pessoas, mas a necessidade de fixação nos próprios movimentos e interesses" (CUNHA, 2017, p. 47).

No entanto, é indispensável que na elaboração das práticas pedagógicas sejam pensadas sobre como desenvolver atividades com o cunho coletivo. “As práticas pedagógicas voltadas para as ações coletivas e interativas mostraram-se possíveis e apontaram as possibilidades de superação das dificuldades consideradas inerentes ao autismo” (MONTEIRO E BRAGIN, 2016, p. 886).

Ao abordar sobre o mito dos estudantes autistas configurado por Monteiro e Bragin (2016), indica que consolidar nas práticas pedagógicas que o autista só aprende de maneira fragmentada ou autônoma é ilusório, e romper esse ciclo deve ser o mais essencial a fazer. Ao contrário desse mito, elas estimulam uma centralidade nas possibilidades e como tal investimento gera potencial para as interações sociais.

Colocar o estudante com o autismo numa estimativa isolada como um déficit, baseando-se apenas nas características do Transtorno do Espectro Autista para planejar e atuar as práticas pedagógicas, sem que haja uma observação e relação do estudante/professor/sala de aula/turma/atividades diagnósticas, pode ser prejudicial para extensão do trabalho pedagógico do professor mediante ao estudante.

Sugerimos que as práticas pedagógicas centradas no déficit, que buscam o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de atividades isoladas, acabam impossibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que as práticas educativas se tornam reduzidas. (MONTEIRO E BRAGIN, 2016, p. 887).

É quando o docente possui consciência sobre o que é o TEA, que as considerações que devem ser feitas no planejamento e nas propostas de ensino mudam. Não se basear nas observações negativas ou limitadoras do sujeito, mas criar estratégias pedagógicas para desenvolver a aprendizagem do estudante em sua totalidade.

O autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana, os seus atributos e a sua natureza aprendente. Para além das nossas atribuições ensinantes, estará a nossa capacidade de educar pelo exemplo e amor. (CUNHA, 2017, p.62).

A aprendizagem é uma ação humana, todo ser humano pode aprender algo e assim construir um conhecimento a partir do que aprendeu. Para (CUNHA, 2020),

além da aprendizagem ser uma característica humana, o ensino e a aprendizagem escolar estão diretamente ligados em uma construção do conhecimento da criança. Esse indivíduo que aprende e, também constrói, não é somente a criança típica, mas o ser atípico é totalmente apto para um processo de ensino e aprendizagem perspicaz na escola regular.

O professor como tem papel essencial nas ações inclusivas, é necessário um olhar de valorização e cuidado a esse profissional de educação, que também merece uma formação inicial e continuada de qualidade, e uma capacitação funcional para sua prática em sala de aula.

Há educadores que desejariam ser capacitados por instâncias formativas superiores. Há outros, porém, que a capacitação representa enfado e mais cansa. Há educadores sonhadores, idealistas e realistas otimistas. Porém, se há realistas otimistas, há realistas pessimistas. Há também os cansados, estressados, desesperançados, mas, por sorte, há sempre aqueles que jamais se entregam. (CUNHA, 2020, p.22).

Construir um trabalho educacional com bases inclusivas, dependerá das assertivas colocações de (CUNHA, 2020), como as contemplações do tempo, das estruturas físicas, dos imprevistos e a qualidade dos materiais que serão utilizados. Para uma prática pedagógica realizável, a possibilidade de elaborar estratégias específicas, é necessária comumente, uma formulação do planejamento de um professor com estudante autista.

A realidade em sala de aula, muitas vezes, é de um estudante com o transtorno do espectro autista com dificuldades em manter a concentração. Além disso, ainda há outras condições dependendo do seu nível e suas características próprias, que podem gerar dificuldades para a prática pedagógica ser desenvolvida por parte do discente/docente.

Estudos anteriores, quando ainda não era discutida com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino. (KHOURY et al. 2014, p. 26).

Este contexto custa considerações docentes que sejam sensíveis às circunstâncias em que o estudante está inserido, seja no próprio transtorno, condição escolar, familiar ou social. Atentar-se às atualidades do TEA, a buscar por estratégias pedagógicas, se informar, pesquisar, adaptar o currículo, incentivar a interação com os outros estudantes em sala, e favorecer a aprendizagem de maneira didática são situações destacadas e recomendadas por autores, como SOUSA (2015).

O docente em sala de aula, se assemelha ao um “cabo condutor”, que tem a capacidade, quando bem instruído e formado, de energizar e ampliar a qualidade do ensino e desenvolver novos horizontes para o estudante autista. Contudo, é importante ressaltar que o professor sozinho não é único e exclusivamente protagonista no papel de incluir o estudante autista em sala, a escola tem sua coparticipação. Os membros dessa escola devem observar as peculiaridades de cada autista, e assim, respeitar, cuidar, acolher, compreender e manter a atenção para com esse estudante e sua família.

O professor como os demais membros da escola comprometidos com uma educação com qualidade deve estar requalificando sua atuação como facilitador do processo ensino aprendizagem para identificar as necessidades educacionais e apoiar os estudantes em suas dificuldades. (SOUSA, 2015, p.14).

A adaptação do currículo, em alguns momentos, também faz parte das ações que o professor tem durante sua elaboração no planejamento para o que irá ensinar e quais atividades aplicar ao estudante. “[...] a estruturação flexibilizada do currículo, que deve atender às peculiaridades regionais e as particularidades de cada turma, não podendo esquecer a qualidade na educação.” (SOUSA, 2015, p.17).

O olhar de um docente não deve restringir o estudante somente ao seu transtorno, tampouco assimilar a forma de aprendizagem para qualquer estudante com TEA que irá vir à sala. “De forma ampla, pode-se dizer que as estratégias metodológicas do professor precisam considerar tanto as diversidades de formas de aprender, assim como as diferentes formas de percepção desses estudantes com TEA”. (SANTOS, et al. 2020, p.31).

Ao buscar razões que possibilitem um melhor procedimento da prática docente com o estudante autista, considerou (SANTOS, et al. 2020), algumas maneiras de subsidiar o trabalho docente como a compreensão da diversidade escolar como ferramenta para uma prática de excelência.

Em abordagens teóricas e proposições, emanadas em nota técnica nº 24 (BRASIL, 2013), destacaram a superação do foco de trabalho nas estereotípias, mediações pedagógicas, reconhecer a escola como espaço para aprendizagem, intervenções pedagógicas, identificação das competências e desenvolvimento por parte comunicativa/linguagem do estudante.

Barberini (2016) postula que o professor exerce a sua profissão para uma diversidade de estudantes, o que possibilita ao educador efetivar a temática inclusiva em sala e oportunizar sua elaboração pedagógica. As práticas do professor partem de acordo com o repertório da turma, levando em consideração o cotidiano, as vivências e as experiências de maneira coletiva, e, também individual desses estudantes.

O desdobramento das práticas pedagógicas com autistas, deve constituir-se em trabalhos coletivos que construam uma relação comunicativa, oportunizando interações sociais com o meio e estimular atividades criativas para utilização imaginativa. “Comunicação, socialização e uso da imaginação em momentos de brincadeiras são atividades indicadas nas práticas pedagógicas com autistas” (MONTEIRO E BRAGIN, 2016, p. 887).

Outras convicções sobre as práticas do professor com autistas em sala além das de Monteiro e Bragin (2016), é sobre a estimativa de uma relação com esse estudante, que haja ponderação sobre a comunicação que irá estabelecer com esses estudantes, conforme discute Barberini (2016). A própria autora também consolida que é necessário a adequação do trabalho pedagógico, e como essas medições devem ser pensadas para dispor-se de melhores meios para a aprendizagem.

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o estudante com TEA, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os estudantes, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e

livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem. (BARBERINI, 2016, p.47).

Condizente com o mesmo pensamento da Barberini (2016) e continuamente aos das Monteiro e Bragin (2016), as Silva e Almeida (2012), discorrem sobre como as produções das práticas pedagógicas referenciam o desenvolvimento dos autistas, quando posto na centralidade de sua autonomia. Mas não a autonomia que coloca o estudante como solitário nos seus afazeres, como afirmam Gaudenzi e Ortega (2016). Para eles é uma autonomia que na realidade, transcende para um vínculo afetivo nas relações sociais e, auxilie na ascensão das competências e habilidades sociocognitivas.

[...] espera-se que a criança desenvolva sua autonomia, socialização e sua comunicação, possa estabelecer vínculos afetivos, exerça sua autonomia, amplie suas relações sociais e consiga realizar atividades do cotidiano escolar, desenvolva competências sociocognitivas a serem utilizadas no decorrer de toda a sua vida e generalize o que aprende na escola e reproduzir o que realizou anteriormente, fazendo associações. (SILVA E ALMEIDA, 2012, p. 79).

Alguns autores, como Cunha (2020); Santos (2020) e Souza, (2015), salientam que não existe um passo a passo para professores com estudantes autistas, e não há fórmulas para uma prática “bem sucedida”. Nas bases teóricas, perfaz apenas recomendações e aproveitamentos em relação ao exercício docente, com a total intenção de colaborar, contribuir e instruir esse profissional de educação.

1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM DOCENTE INCLUSIVO.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que a, “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 10).

O professor tem papéis fundamentais durante a vivência escolar, um deles é estar presente na vida dos estudantes, na presença, em uma memória, no passado e no futuro. A sensibilidade do docente com a criança atípica, poderá ser um fator

decisivo para conseguir desenvolver uma prática pedagógica mais elaborada na sala de aula. Mas além disso, existem outras formas que também levam à colaboração de um ensino inclusivo.

Para que as realizações das intervenções com crianças sejam bem definidas, aplicadas, e sucedidas, ROMAN; MOLERO; e SILVA (2020) abordam que os profissionais precisam de estratégias específicas, e metodologia específica para sua implantação. Sant'Ana (2005), por sua vez, refere-se também as formas de adoção das novas estratégias educacionais, técnicas, recursos, e modo avaliativo, para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, que dependem do setor educacional.

Apesar da formação do professor, geralmente, se apresentar com cursos eventuais, e mesmo que seja algo de extrema importância para a educação, não se resume somente à formação para o processo de inclusão nas práticas pedagógicas. Pletsch (2009), ressalta que a formação do professor deve contribuir para uma maior noção do desenvolvimento dos conhecimentos do professor, para assim envolver as reflexões teórico-práticas presentes no cotidiano dos docentes. THESING & COSTAS (2018), discutem relatos, e respostas de professores em diversos contextos, que constatam que:

Mesmo com as diferenças contextuais desses cenários escolares, as proposições dos professores corroboram, em sua maioria. Os discursos que defendem a formação de um *novo professor*, aprendente e flexível, e uma nova escola, mais acolhedora e inclusiva. (THESING & COSTAS, 2018, p. 281).

Outros autores, a exemplo de Bazon et al (2018) também trabalham com as mesmas propostas anteriores. Para eles:

Em uma análise mais geral de todas as respostas, podemos destacar dois fatores que se repetem: a consciência da responsabilidade do professor em ensinar a todos os seus estudantes e a importância do apoio institucional para que esse processo se efetive. (BAZON; FURLAN; FARIA; LOZANO; GOMES, 2018, p. 10).

Para uma prática docente inclusiva, a atenção voltada para a formação inicial e continuada desses profissionais em sala de aula é de extrema proeminência, assim

concordam as autoras JESUS & EFFGEN (2012). Elas também abrangem a escola como *lócus* da formação docente, que é o local onde ocorre uma construção pedagógica e reflexiva diante das mudanças nas práticas e currículo escolar. As autoras supracitadas levam consideração a educação como um direito de todos, e afirmam a potencialidade de oportunizar ao educador a investigação dos saberes-fazer.

Abordam sobre a busca da escola concreta, onde existem os estudantes e professores que contribuem para as ações pedagógicas. É um princípio da reflexão da *educabilidade*, e do processo que gera tanto a exclusão, quanto a inclusão.

A ética da inclusão escolar tem como primórdio a *educação para todos*. E, portanto, contribui nas implicações do acesso para uma construção de um planejamento pedagógico e curricular de maneira inclusiva. “Para a garantia da aprendizagem de todos os estudantes, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante (JESUS & EFFGEN, 2012, p.20).

A percepção da existência de uma orientação nacional para o desdobramento das ações educativas do professor, e para uma prática com investimentos elaborados na formação inicial e continuada, são argumentos defendidos por Jesus & Effgen (2012). Mas ainda assim, uma prática pedagógica percorre por problemas educacionais comuns à classe, como já apontado por Barberini (2016).

Por isso, é necessário se debruçar sobre os desafios que levam ao desenvolvimento e a prática pedagógica dentro do planejamento profissional. Assim, “O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa ‘existir’.” JESUS & EFFGEN (2012, p.20).

Dessa maneira, faz-se necessário pensar na criança atípica como ser em constante desenvolvimento e reconhecer sua existência através dos próprios planos, projetos, sequências, programas, planejamentos, práticas pedagógicas e na ação docente.

1.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AÇÃO DOCENTE.

Para compreender sobre práticas pedagógicas, é preciso desmistificar a relação das mesmas, apenas como técnicas que são desenvolvidas no campo pedagógico. Franco (2016), postula que há dois tipos de práticas docentes: a que considera uma perspectiva pedagógica e a que prontifica atividades mecânicas desconsiderando a construção do humano.

A prática pedagógica para o respectivo autor deve ser construída pedagogicamente, à mediação do ser humano. A aula é onde encontramos os exercícios sobre as práticas pedagógicas, e uma organização dessa prática é a anuência das intencionalidades em torno das construções das práticas pedagógicas. Madureira et al. (2022) também apontam sobre as práticas pedagógicas na forma de intencionalidades, que está estritamente ligado a uma realização de cunho pedagógico.

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO 2016, p. 536).

Uma prática pedagógica que trabalha na perspectiva da mediação do ser humano, alinha a *práxis* docente, que engendra a teoria e a prática pedagógica. Sendo assim, projetando uma ação pensante do meio que rodeia os aspectos de uma prática, como exemplo disso, a sala de aula. “Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

Após conceituar sobre práticas pedagógicas, é fundamental distinguir o que é uma *prática pedagógica* e uma *prática educativa*. Franco (2016) distingue que embora, muitas vezes esses termos sejam vistos como sinônimos, possuem, cada um, suas particularidades. Ela diferencia a partir de uma discussão que ambas são trabalhadas de formas articuladas, mas a prática pedagógica abrange as práticas sociais com a intencionalidade pedagógica de transformar e compreender o sujeito, e são essas práticas que influenciarão diretamente a vida do sujeito.

Quanto à prática educativa, que costuma ocorrer em relação com a finalidade de atuações no campo dos processos educativos, levando em consideração uma

ampliação dos meios, e assim, podendo ser realizado uma filtragem, para conceder uma ação pedagógica.

A pedagogia é associada de maneira quase que instantânea às práticas pedagógicas. E, realmente, as práticas pedagógicas são fundamentais para uma pedagogia crítico-emancipatória, que se constrói com a articulação de uma historicidade, e trabalhando para conscientização e possibilidade de transformação na realidade sócio-histórica do sujeito e da coletividade. “Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática” (FRANCO, 2016, p. 540).

Mas, para Franco (2016), a pedagogia também já se colocou em uma perspectiva que percebia as práticas pedagógicas como uma instrução de transmissão de informações, pautando-as apenas para aquilo que era físico e palpável. Portanto, quanto mais consciente desse tipo de a pedagogia, apontada por Franco (2016), mais fácil será se distanciar e detectar a existência das manifestações dessas práticas instrucionais.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos. (FRANCO, 2016, p. 538).

A prática pedagógica deve ser conduzida através de um pensamento reflexivo, que considere a vida do sujeito e a sua realidade. Elevar as abordagens de uma prática definida a partir de um diálogo, reflexão e uma crítica, que possam ampliar o ensino para além do que é físico. Dessa forma é preciso adotar “[...] práticas pedagógicas (...) que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo [...]” (FRANCO, 2016, p. 537).

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. (FRANCO, 2016, p. 541).

A prática docente não se configura perenemente sobre as práticas pedagógicas. Para isso, depende-se de uma prática docente que configure uma prática pedagógica com sua intencionalidade e voltada para a ação. Ou seja, o professor é responsável pelo sentido que procede em sua aula, sendo elaborada em uma perspectiva que forme o estudante através de uma consciência docente, na qual: “[...] ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o estudante”. (FRANCO, 2016, p. 541).

O processo de ensino e aprendizagem é algo vívido, que parte das experiências existenciais e são interativas, que se estabelecem por meio das práticas pedagógicas. A prática pedagógica, como define Franco (2016), é carregada de intencionalidade, corrobora dos princípios de dar sentido a *práxis* e a ação docente, que se configura uma intervenção planejada, a fim de promover transformação social.

Pensar em processos de ensinar e aprender por meio das práticas pedagógicas é remeter as noções de intencionalidade da prática, das reflexões, diálogos e base crítica. À vista disso, há uma prática que não se estaciona, que se transforma de acordo com ambiente, situação ou sujeito que a prática pedagógica se depara. Franco (2016), expõe sobre uma prática pedagógica dinâmica, que considera as eventualidades, a não linearidade, mas a transformação social por meio das ações que consolidam os processos de uma prática pedagógica.

A elaboração de uma prática pedagógica é um processo complexo e sem fórmulas prontas, como colocado por Cunha (2020); Santos (2020); Souza (2015). A prática pedagógica parte, essencialmente, da construção do sujeito docente e do sujeito discente. A dimensão que cerca o cotidiano, é resultado de uma prática pedagógica elaborada pelo docente que precisa ser formado nas questões dialógicas, reflexivas, críticas e que compreenda o tamanho das intencionalidades que devem estar presentes em sua ação docente.

A mobilização dos saberes é um destaque interessante ao se abordar sobre as práticas pedagógicas, a ação docente tem a responsabilidade, enquanto trabalhada no aspecto da prática social, de produzir diversos saberes. E, são esses

saberes que constituem o sujeito, Franco (2016) enfatiza em relação ao saber pedagógico, que esse saber só pode ser construído pelo próprio sujeito.

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. (FRANCO, 2016, p. 545).

Quanto às discussões sobre as práticas pedagógicas é perceptível algo que está essencialmente colocado à frente das práticas sociais defendidas por Franco (2016); Ramos e Fernandes (2005) e Madureira et al. (2022), são as práticas pedagógicas que levam a um contexto de transformação de um sujeito ativo. Nessa perspectiva, “[...] a prática pedagógica baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento em que se entende o sujeito aprendente como um ser ativo” (RAMOS e FERNANDES, 2005, p. 67).

Já a intencionalidade que é bastante abordada por Franco (2016) e Madureira et al. (2022), é relacionada às práticas pedagógicas que tem um objetivo traçar, que colocam a ação docente em uma forma central do trabalho pedagógico. Dessa forma, é necessário que os planejamentos das práticas pedagógicas estejam realizando a transformação do educando e possibilitando sentido para as aprendizagens de acordo com as especificidades de cada um. Madureira et al. (2022).

Uma prática pedagógica que considera a prática, ação docente e os conteúdos em uma base de modo crítica, temática discutida por Franco (2016) e Madureira et al. (2022), estimam que a relação crítica coordena como será a construção das práticas pedagógicas que vão intencionalizar a ação docente. E a partir da base crítica, constituem-se em um ato reflexivo e pedagógico.

A prática pedagógica é complexa, transforma e reconstrói conteúdos, práticas, ações docentes, sujeitos e suas particularidades. A prática pedagógica é viva, não se restringe a elaboração do que irá ser ensinado apenas, mas como vai ser ensinado e para quem será ensinado. É pensar no sujeito com base em um contexto cultural, econômico, político, social, e para essa pesquisa, um contexto inclusivo.

CAPÍTULO II: DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Este capítulo evidencia o delineamento da pesquisa, que se baseia na proposta de reconhecer e analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e em que as respectivas salas de aula estavam presentes crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com ênfase em uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma relação que não se restringe ao universo quantitativo mas a uma aspiração de significados pelas perspectivas trazidas por Mynaio (1992), a metodologia também empenha-se nas realizações das entrevistas para análise. Mas o que vem a ser uma pesquisa qualitativa?

DUARTE (2002), apresenta as bases das pesquisas qualitativas, como a composição do sujeito e universo de investigação essenciais para fundamentar este tipo de pesquisa.

[...] Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, 2002, p. 141).

A referida pesquisa pautou-se na elaboração dos instrumentos, natureza/universo/sujeito pesquisado e nas definições da coleta de dados.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA.

O principal objetivo pesquisa, ora apresentada, foi desenvolver uma análise que busque reconhecer as práticas pedagógicas realizadas por duas professoras do ensino fundamental I - Anos Iniciais.

Partiu-se de um estudo de caso, sem pré-julgar ou sequer comparar negativamente as docentes, mas teve a finalidade central de compreender suas práticas pedagógicas e diálogos com os seus respectivos contextos.

Para isso, foi necessário que esse trabalho se respaldasse em um caráter qualitativo das relações entre o sujeito e o fenômeno estudado. No entanto, não significou, que a análise ocorreu de forma aleatória, pois o tratamento dos dados foi

feito de forma estruturada, sistemática, e rigorosa, assim como deve correr uma análise no sentido da pesquisa qualitativa. Assim, postulam Laville & Dionne (1999) ao considerarem como deve correr uma análise no sentido da pesquisa qualitativa.

A construção do plano da análise de dados ocorreu através do desenvolvimento de interpretações hermenêuticas com o auxílio de uma análise do discurso, que busca interpretar e explicar sobre as práticas pedagógicas com estudantes autistas e as experiências contadas por essas docentes. Também concentrando nas explicações em quais contextos se encontravam as docentes quando tiveram a experiência de um estudante com TEA em sala e como desempenhou as práticas pedagógicas.

Portanto, realizou-se interações teóricas com as coletas e relacionando com a própria fundamentação teórica da pesquisa em tela. Para tal é necessário que, como discutem (LAVILLE E DIONNE, 1999), o pesquisador apresente:

“[...] com flexibilidade nessa matéria, na medida em que essa flexibilidade leva a uma maior coerência do conjunto do procedimento, desde o enunciado do problema inicial até a conclusão, passando pelos fundamentos teóricos que regem seu desenvolvimento.” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 230).

1.2 UNIVERSO PESQUISADO

A escolha por trabalhar com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, justificou-se, após, a análise de Mantoan (2003) sobre o período do ensino fundamental se constitui diversas vezes em um ensino relacionado apenas às dimensões conteudistas. Dessa maneira, dificultando o processo que incluam esses estudantes, já que o currículo persiste em condições rígidas e pouco flexível para aqueles que necessitam de adaptações, articulações e dinamismo curricular para atender suas particularidades no ensino fundamental.

Assim, pretendeu-se reconhecer quais foram as práticas pedagógicas preparadas pelas docentes para um estudante com TEA no ensino fundamental I - Anos Iniciais. Evidenciar, nesta pesquisa, quais são as práticas pedagógicas e como são as experiências, meios e estratégias elaboradas pelas professoras para um

trabalho que possa alcançar um processo que considere o estudante autista como um ser em desenvolvimento, mas sem esquecer das suas particularidades.

O universo da pesquisa teve como uma base a Escola Municipal de Recife - PE, que está ao entorno do bairro no Cordeiro, e nos três turnos durante o dia, matutino, vespertino e noturno. A maioria dos estudantes moram naquelas imediações do bairro no Cordeiro.

1.3 SUJEITOS PESQUISADOS

Os participantes da pesquisa foram as professoras do ensino fundamental I. Todavia, tivemos a estimativa de 2 duas entrevistadas, que abordaram suas compreensões dos aspectos inclusivos em sala de aula, refletidas nas práticas pedagógicas.

Com a pretensão de trabalhar o estudo de caso em uma perspectiva qualitativa, Lukde (1986) menciona uma definição de pesquisa qualitativa, como contato direto ou prolongado com a situação investigada.

O estudo de caso foi inserido para consolidar a delimitação dos sujeitos pesquisados. Com o sentido de investigar, Lukde (1896), corrobora que cada sujeito pesquisado tem algo em particular, único e singular, isto porque a simplicidade e especificidade são características exemplares de um estudo de caso.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa propõe-se a analisar quais as principais práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com crianças autistas nos primeiros anos do ensino fundamental I. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista semi-estruturada por meio do aplicativo de mensagem, o *whatsapp*.

A escolha pelo uso do *whatsapp* como meio de comunicação do entrevistador e entrevistado, ocorreu pela necessidade da situação da greve dos professores em Recife, que ocorreu no período proposto para realização da entrevista. Como já havia o contato das entrevistadas dentro do aplicativo, e elas se dispuseram a responder pela plataforma, se tornou uma forma mais fácil e viável para realização das entrevistas.

Como este aplicativo é difundido quanto a comunicação de grande parte da população, os autores Schmidt; Palazzi; Piccinini (2020), também afirmam que quando utilizamos esses aplicativos dentro de uma pesquisa, é necessário buscar

por grau de familiaridade entre os participantes e a segurança dessas plataformas virtuais.

Portanto, a entrevista semi-estruturada, ainda quando utilizada por meio de uma plataforma virtual, possui uma característica mais fluída e flexível para entrevistar os candidatos da pesquisa, podendo aproveitar os meios de entrevistas para compor uma análise mais completa, levando em consideração contribuições além do roteiro proposto.

“[...] adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza”.
(DUARTE, 2002, p. 146.).

Uma entrevista semi-estruturada possibilita o contato interativo entre o entrevistador e o entrevistado. Tornando assim, um possível resultado fundamental para coleta de dados dentro de uma pesquisa qualitativa, atribuindo um caráter mais fluido para uma coleta de dados.

1.5 COLETA DE DADOS:

Foi utilizada a Análise do Discurso simbolizado por Orlandi (2005) como ferramenta hermenêutica para refletir acerca das propostas praticadas na ação docente, primordialmente, reconhecer e debater as circunstâncias de práticas pedagógicas realizadas por docentes que tiveram seus estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sendo eles, nos anos iniciais do ensino fundamental I. Por fazer parte de uma rede municipal pública, logo apresentou impacto, além de sua singularidade.

A realização das entrevistas foi mantida de forma online em decorrência da greve dos professores que ocorreu durante o período do mês de março até abril do ano de 2023. Utilizou-se o aplicativo *whatsapp*, para entrar em contato com as profissionais da área de educação do Recife. Foi, por esse meio de comunicação, que solicitei as assinaturas do Termo de Consentimento, respostas aos

questionários e iniciei a entrevista.

A entrevista se configurou através de áudios realizados por mim, para as perguntas, e também, para as respostas das respectivas docentes. Ambas foram muito acolhedoras e realizaram a entrevista no momento oportuno no dia da semana. Embora as perguntas elaboradas juntamente com a professora orientadora tenham se tornado bastante eficientes e precisas, em alguns momentos, perguntei algo a mais ou fazia referências de acordo com as respostas que já havia recebido.

Como as professoras são do ensino fundamental I, nos anos iniciais, é interessante refletir sobre a visão de Mantoan (2003) acerca da organização de um currículo estruturado e com montantes de disciplinas, que refletem, em diversas formas, a busca por livros didáticos que acabam delimitando um tipo de inteligência e definindo os saberes que devem ser ensinados. Conseqüentemente, um dos grandes empecilhos de uma efetiva inclusão e das elaborações de uma prática pedagógica, são as condições reais que se encontram no ensino fundamental para a respectiva autora.

Na presente coleta, buscou-se reconhecer e compreender como foram se desenvolvendo as práticas das professoras inseridas na realidade de um ensino fundamental I, com turmas do 5º ano e 1º ano.

CAPÍTULO III: DESDOBRAMENTOS DA COLETA DE DADOS.

São inúmeras as prerrogativas teóricas colocadas diante da análise do discurso, e neste capítulo além de tratarmos com este tipo de análise, precisamos compreender do que trata essa questão.

Considerar a análise do discurso é, por uma totalidade, a interpretação e reflexão da linguagem. Esta problematização da maneira de ler é, por partes, levar o indivíduo falante ou leitor a uma conjunção de pensamentos, a partir do que ouviram ou leram das produções com as manifestações linguísticas em uma pesquisa, assim, simboliza Orlandi (2005). A autora, que também dialoga sobre como o *simbolismo*, sendo algo de enorme fixação aos sentidos elaborados através da linguagem, e ao expandir esses sentidos, possibilita o sujeito uma consciência sobre as diversidades e interações da língua.

Sem definir um ponto final, a Análise do Discurso (AD) tem como potencial a reflexão da linguagem do sujeito e da consciência das narrativas apresentadas. Mas ressaltar a aceção do que é o discurso, contribui para a busca pela gnose que tratamos como análise neste presente capítulo.

Ao retratar sobre o discurso, Orlandi (2005), alude sobre a face do discurso ser reconhecível como um percurso de originalidade, através por curso de ideias, esse movimento concentra-se por uma prática de observação no *homem que fala*.

A produção do discurso constrói uma tendência de mediação, pontuado por Orlandi (2005), isso pode ocorrer através da mobilidade da *realidade natural* para a *social*. Com este viés, a visão de trabalhar a análise do discurso é simbolizar o âmago das diversas realizações das práticas pedagógicas com estudantes autistas dentro da vivência humana seguida pelas docentes apresentadas.

De acordo com essas concepções, pretendeu-se analisar os conteúdos compondo três subtópicos: (1) As práticas pedagógicas com a criança autista; (2) As concepções de inclusão de acordo com as docentes e (3) as experiências vivenciadas durante o período de atuação docente). Os subtópicos partem da reflexão sobre os objetivos específicos que permearam a pesquisa, a fim de manifestar conclusões de acordo com as perspectivas das vozes docentes diante da

entrevista semi-estruturada, coletadas de acordo com os instrumentos citados no capítulo II.

3.1. As práticas pedagógicas com a criança autista.

A escola tradicional acredita em uma avaliação apenas quantitativa, que privilegia uma ação que trata todos os estudantes de forma comum. Com a corrente tradicional, todos os estudantes em sala devem aprender do mesmo jeito, sem formulações, nem planejamento e não há reflexão sobre as práticas pedagógicas, é apenas a mesma metodologia para diversos indivíduos sendo eles atípicos ou típicos, desconsiderando os estilos e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

Além disso, Gil (2005) utilizam exemplos como o de *Joãozinho* e *Mariazinha*, que conseguem aprender de formas diferentes em uma mesma situação, para conseguir defender uma educação pensada em todos. Este exemplo é um respaldo das práticas pedagógicas dos docentes que raciocinam em suas práticas, uma ação que proporcione a diversidade do ensino e aprendizagem para *Joãozinho* e *Mariazinha*, considerando suas especificidades.

Mais especificamente com relação ao estudo propriamente dito, pode-se caracterizar que no primeiro contato com as entrevistadas, intituladas, *Vitoriosa* e a *Esperançosa*, busquei informações gerais através da aplicação do questionário online para conseguir as descrições prévias do perfil dessas professoras que atuam no ambiente escolar.

Importante salientar, que as referidas docentes atuam na mesma instituição pública e no mesmo turno, mas são de turmas diferentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Ambas consideram o processo de inclusão do município, no qual exercem a profissão de pedagogas, de característica excelente, conseguindo assim se tornar exemplo de uma prática pedagógica exitosa com crianças com TEA em sala no período do ensino fundamental.

O critério para a escolha das professoras foi baseado na experiência e na vivência com as docentes dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Embora meus outros estágios fora do PIBID, tenham relação com professoras que tinham estudantes autistas, mas não se relacionavam a uma prática

pedagógica inclusiva. Busquei por profissionais que continham em sua apresentação como profissional uma possível prática pedagógica que dialogasse com as especificidades de um estudante autista.

Também é necessário pontuar a preferência usual aos codinomes presentes nesta análise. As professoras, que correspondem por *Vitoriosa* e *Esperançosa*, deu-se por corresponder aos aspectos das crianças com quem trabalhei durante o período de estágio na Prefeitura do Município de Recife, sendo na área de acompanhamento a crianças com deficiência/transtorno. Ambas foram do ensino fundamental dos anos iniciais, uma no 5º ano e outra no 1º ano, *Vitoriosa* tinha paralisia cerebral, mas a inesquecível *Esperançosa*, tinha autismo.

A professora *Vitoriosa* com a turma do 5º ano e possui quarenta e um anos de idade, sua formação é na área de pedagogia e concluiu uma pós-graduação em psicopedagogia. É concursada na prefeitura do Recife, e trabalha na área há 16 anos.

A professora *Esperançosa* com a turma do 1º ano tem quarenta e cinco anos de idade, é concursada na área de pedagogia, e também realizou pós-graduação em psicopedagogia. Atuando na prefeitura do Recife, e exerce a sua profissão docente há aproximadamente 20 anos.

As docentes ressaltam que as adaptações em algumas atividades são necessárias, e depreende-se que essa é uma realidade que consta na experiência do professor com o estudante autista (SOUSA, 2015). No início da entrevista, busquei entender sobre quem era o estudante, em que ano ele frequentou a escola, e como foi o processo inicial com esse estudante. Elas destacaram o seguinte:

Todos os anos temos estudantes com necessidades especiais. Às vezes 2 ou 3 na turma. Peguei o estudante no ano de 2021 e 2022. Ele era 4º ano em 2021 e 5º em 2022. No momento da pandemia foi mto (muito) desafiador, pois tive que adaptar a rotina do estudante num novo formato, no caso remoto. Ele era um estudante acompanhado pela mãe. (*Vitoriosa*).

Já chegou eu ter uma turma de 26 estudantes, e ter de 6 a 7 crianças com várias características ou autismo/outras transtornos/esquizofrenia, e tudo na mesma sala. (*Esperançosa*).

A vivência escolar de um professor, parte do contato por uma turma completa, mas a ação do professor parte, como analisa Franco (2016), do reconhecimento das necessidades do estudante (aspecto este imprescindível quando estamos atuando junto a pessoas com deficiência/transtorno). Assim, as educadoras vão conseguir dialogar com as especificidades do estudante com TEA e formular uma prática pedagógica que esteja alinhada aos interesses do processo de aprendizagem para com esse estudante.

O professor é colocado, como aponta Sousa (2015), como um facilitador do ensino e aprendizagem, mas para tanto, é necessário identificar as necessidades educacionais desse estudante com TEA e apoiá-lo. Nesse contexto, as docentes exercem um papel essencial na trajetória escolar dos estudantes. O primeiro contato a ser realizado por elas, é a busca por parte dessas pedagogas em descobrir quem é o estudante com determinadas particularidades. Implica diretamente como será essa relação professor/estudante de ambas em sala de aula. Resgatemos estes depoimentos:

O professor tem acesso ao laudo, tem uma conversa com a família e é a partir de anamnese realizada com as profissionais da sala de recursos multifuncional, são executados os trabalhos com o estudante. (Vitoriosa).

A gente tem o apoio do pessoal do AEE, eles se sentam com a gente, conversa, passa toda a história da criança. Traz um laudo, traz todo um material, assim, dando orientação de como a gente pode trabalhar e o que trabalhar com eles. (Esperançosa)

À vista do que foi dito nas entrevistas sobre os primeiros contatos realizados pelas profissionais de educação com o estudante autista, percebemos um destaque simultâneo das duas entrevistas, a relação delas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que transparece na articulação deste com o trabalho pedagógico das docentes.

Esse atendimento apresenta-se explicitado no discurso das professoras *Vitoriosa* e *Esperançosa* : “anamnese realizada com as profissionais da sala de recursos multifuncional”, *Professora Vitoriosa*; “A gente tem apoio do pessoal do AEE”, *Professora Esperançosa* . A partir dessas declarações, elas sustentam o significado do conceito de “especializado” ao AEE, que vai além de frequências

referentes à sala de aula comum, é, na realidade, quando assegurado, um direito de oportunizar o processo de escolarização.

Desse modo, proporcionando ao estudante um tratamento com a finalidade de atender às necessidades educacionais pelas afirmações de Mendes & Malheiros (2012). A potencialidade do Atendimento Educacional Especializado, se destaca cada vez mais nas alegações da professora Vitoriosa:

O estudante tem atendimento na sala de aula e também o apoio da sala de recursos multifuncional. Esse atendimento é realizado com o estudante em dias e horários combinados com a família. As profissionais da sala de recursos dão sugestão de atividades para o planejamento do professor. (Vitoriosa).

O estudante contava com o apoio de um AEE, em sala. O mesmo o auxiliava nas atividades e dava todo o suporte que ao estudante, juntamente comigo. (Vitoriosa).

Existe uma redefinição do papel do AEE, importantíssimo e pontuado por Mendes & Malheiros (2012), que remetem ao “trabalho colaborativo” do Atendimento Educacional Especializado, visto como uma estratégia da articulação do trabalho elaborado pelo AEE dentro das salas de recursos multifuncionais, são as influências de uma aproximação das práticas pedagógicas dos docentes.

Considerando assim, um trabalho mútuo, que se destaca a partir das elaborações pensadas concomitantes dos profissionais do AEE e dos docentes sobre as habilidades que serão trabalhadas, e quais caminhos vão decidir trilhar para um desenvolvimento educacional do estudante e até da própria atuação docente em sala.

Como a importância do AEE e o seu papel exponencial dentro do chão da escola, possibilita-nos compreender as discussões e debates que dialogam sobre uma “educação para todos”. Mas, desta vez, iremos refletir essa discussão de acordo com uma atuação docente, que está baseada na perspectiva proposta por Jesus & Effgen (2012).

Para Jesus & Effgen (2012), é necessário contemplar as aprendizagens do que está pautado no currículo escolar, através das práticas pedagógicas que possam capturar o potencial de observar as diferenças de cada estudante, e, assim, trabalhá-las. Deste modo, o docente consegue, a partir das suas práticas pedagógicas, elaborar meios para aprendizagem desses estudantes autistas.

O que as professoras realizam mediante o seu estudante em sala de aula é crucial para o desenvolvimento de ambos. Direcionar o trabalho pedagógico com estudantes autistas é preciso! Essa direção ocorre por meio das práticas pedagógicas e da ação docente através de um planejamento pedagógico. O discurso da professora explicita este planejamento executado por parte dela:

O estudante com TEA é trabalhado com um planejamento pensado e adequado às suas especificidades, sempre de maneira que possa auxiliar o mesmo da melhor maneira possível. (Vitoriosa).

Entre as convicções sobre as práticas pedagógicas com estudantes autistas, Barberini (2016) acredita na estimativa da relação do professor com o estudante, e estabelece uma narrativa que afirma sobre a reformulação do trabalho pedagógico. O que a autora considera, é uma prática mediadora que contemple o estudante com TEA e os meios necessários para a organização do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista também suas especificidades no planejamento.

A fala da professora *Vitoriosa*, corrobora com os arranjos teóricos pautados pela autora Barberini (2016) e os conceitos sobre a flexibilização do currículo para as elaborações do planejamento docente por Souza (2015).

Há um caminho que contempla as formulações das práticas pedagógicas, que é o processo de ensinar e aprender, essa trajetória é escolhida pelo professor a partir das considerações das necessidades da criança. Como preconizam Silva e Almeida (2012), o trabalho pedagógico, direcionado nesta análise para a base de crianças autistas, deve garantir o objetivo proposto pela professora.

Mas, para que isso ocorra, é necessário por parte da docente, uma busca pelo estudante autista, resgatar saberes dos familiares, entender sobre o TEA e estabelecer vínculos de diálogos por parte de quem compreende do assunto. O que foi citado no terceiro momento deste parágrafo, assemelha-se ao que está descrito abaixo:

Todo dia sentava, estudava, pesquisava, procurava alguma coisa, falava com a mãe, conversava com o pessoal que entendia, que tinha experiência, pra tentar fazer o melhor possível. (Esperançosa)

De maneira implícita, a fala da professora *Esperançosa*, nos remete à colocação de Cunha (2020), acerca dos estudantes autistas. O autor vai frisar que o autismo recorre de uma ação docente que busque *estudo, preparação e dedicação*. Isto é, que o tempo dedicado pela professora Esperançosa, recorra às dimensões de um profissional que olha para o seu estudante para além das condições imediatas do autista, não o colocando apenas na convicção da caracterização do TEA.

Na realidade, ela observa a condição humana do autista, procurando compreender esse estudante. Como Franco (2016) bem destaca em sua elaboração teórica, a professora entrevistada consegue através de um olhar mais humanista, para com os seus estudantes autistas, transportá-los em uma prática pedagógica alinhada à prática social, que pensa na mediação do ser humano. Boa análise!!!

Aos docentes custam considerações sensíveis ao contexto dos estudantes autistas, entender em qual perspectiva os mesmos encontram-se no transtorno, bem como compreender as suas condições familiares e sociais para se elaborar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de maneira didática, como postula Souza (2015). A busca por estratégias na ação docente com autistas se baliza em estar atento a criar rotinas, estabelecer horários, organização em sala, entre outros meios vistos em uma prática pedagógica:

Eu tinha uma rotina, criei e mantive uma rotina para que ele se sentisse bem, com a questão de repetição de processos e atividades em sala. (Esperançosa).

Evitar ruídos altos em sala de aula, evitava gritos. [...] Procurava fazer uma atividade com a turma sem agitar muito a sala, que eu sei que isso incomoda eles. (Esperançosa).

O professor quando busca a *intencionalidade* em sua ação, parte para a configuração de uma prática pedagógica viável para ser promovida em sala de aula. Os profissionais da educação são responsáveis sobre o sentido que irá ocorrer em sala, progredindo para uma ação consciente da docência que pretenda dialogar com as especificidades do estudante. Franco (2016).

Isto é, buscar e acompanhar sobre os interesses desse estudante, o que ele gosta, produz, conecta-se melhor e assim por diante. As avaliações diagnósticas e

as pesquisas por parte dos professores sobre o interesse do estudante, influenciam na perspectiva do aprendizado dessa criança. Esse processo de ensino, pode ser observado nos fragmentos discursivos, a seguir das docentes Vitoriosa e Esperançosa :

É realizado avaliações diagnósticas a cada trimestre, e nos conselhos de ciclos são discutidos ações que podem contribuir para o avanços dos estudantes. (Vitoriosa).

Eu pesquisava muito atividades que fossem do interesse dele. Então eu sempre sentava com ele e procurava sondar o que ele gostava, vi que ele gostava muito de desenhar, gostava de algumas cores. Gostava de fazer algumas coisas tipos jogos, gostava do inglês. (Esperançosa).

O professor exerce sua profissão para uma demanda de estudantes diversos, assim é colocado por Barberini (2016). Logo, para trabalhar com essa diversidade que existe dentro da sala de aula, deve-se pensar nas práticas pedagógicas que irão ser elaboradas pensando no repertório da turma para a vivência de experiências coletivas e individuais para esses estudantes.

Portanto, para as autoras (Monteiro e Bragin, 2016) as ações coletivas são necessárias para o delineamento das práticas pedagógicas, para serem desenvolvidas inserindo as atividades voltadas para o coletivo. A professora “Vitoriosa” relata sobre essas atividades de cunho coletivo, mas se referindo às atividades diagnósticas:

As atividades diagnósticas são sempre realizadas com todos os estudantes da turma, de forma a poder identificar o nível de cada estudante e realizar as atividades de acordo com o nível que cada estudante se encontra. (Vitoriosa).

Na elaboração das práticas pedagógicas Monteiro e Bragin (2016) aconselham romper o ciclo da ilusão “autônoma” dos estudantes autistas. Ao denominar o autista como um ser autônomo também pode ser classificado como um ser solitário, aquele que aprende sozinho, que não precisa do outro, tornando sua diferença uma marca.

A autora Brah (2006), aborda sobre as terminologias das diferenças, elas podem ser inclusivas ou segregadoras, por isso, o estudante com TEA é de

incumbência dos professores. Logo, as definições do que vai ser trabalhado por parte dos docentes vai distinguir em qual terminologia das diferenças as práticas pedagógicas dos educadores se assemelham.

O processo de aprendizagem em uma prática pedagógica custa ao docente sensibilidade ao TEA. Nas considerações de Souza (2015), são as definições do que irá ser trabalhado que evidenciam através da parte docente por buscas de pesquisas, estratégias, adaptações, estímulos de atividades coletivas que levem em consideração a interação social desse estudante e as individuais na qual o estudante esteja envolvido. Como conseguimos perceber:

Eu comecei a fazer as adaptações das atividades de uma maneira que ele gostasse, que ele se envolvesse, e foi positivo. Eu não fazia diferenciação de conteúdo, o que eu trabalhava com a turma, eu também trabalhava com ele. (Esperançosa)

Eu fazia sempre uma atividade que ele tivesse envolvido, principalmente a questão de promover a adaptação dele ao ambiente. Quando eu dou as minhas aulas, as orientações, eu tento ser bastante clara, eu uso recursos bastantes visuais, que sei que isso é muito importante pra eles. (Esperançosa).

Ao parafrasear algumas frases da entrevista da professora *Esperançosa*, como: “[...]atividades de uma maneira que ele gostasse, que ele se envolvesse,[...]”; “[...]Quando eu dou as minhas aulas, as orientações, eu tento ser bastante clara[...]”; “[...]eu uso recursos bastantes visuais[...]”. A partir dessas observações, podemos perceber que essas são características dos recursos que facilitam o processo aprendizagem postulados por Barberini (2016), como a *linguagem simples e clara*; *observação do interesse da criança*; e mais recursos que não foram explícitos pela autora, mas a utilização de “recursos bastante visuais” se envolve nas considerações do saber próprio da docente.

Quando retornamos sobre as práticas pedagógicas com autistas pontuado por Monteiro e Bragin (2016), que constituem em teoria acerca da importância dos trabalhos e atividades coletivas, relações comunicativas e interações sociais. A professora *Esperançosa* menciona práticas como estas citadas:

As atividades sempre coletivas, todo trabalho que fazia com eles, era um trabalho coletivo. As crianças atendiam muito bem ele e ele também se juntava com as crianças muito bem. Foi um trabalho muito gratificante. (Esperançosa)

Para Sousa (2015), é necessário atentar-se às diversas configurações do transtorno do espectro autista, como ponto crucial das elaborações das práticas pedagógicas para sala de aula. Ou seja, perceber as condições que o estudante com TEA está situado em sala, levando em consideração o próprio estudante, seus saberes, jeito, humor, amizades, preferências, gostos pessoais, hobbies e personalidade. Podemos notar algumas dessas condições nas entrevistas das professoras *Vitoriosa* e *Esperançosa* :

O estudante interagiu com alguns colegas, era participativo nas aulas e como todo e qualquer estudante, tinha suas preferências de amizades com alguns. Era querido por toda turma, que entendia a individualidade do estudante e respeitava numa boa o mesmo. (Vitoriosa).

Ele interagiu, participava, tinha as intervenções, lógico, naquela coisa, tudo no tempo dele. Não era coisa muito longa, então eu fazia algo que ele pudesse fazer no tempo dele. (Esperançosa).

Compreender o estudante autista parte do docente em sala, que vai possibilitar essas percepções ditas na entrevista das professoras “Esperançosa ” e “Vitoriosa” do estudante com TEA, dentro da sua prática pedagógica. Dessa forma, concomitantemente gerando as interações entre a relação professor-estudante e que considera as atividades coletivas como estimuladoras de um ser autista construtor da sua própria identidade em sala. Barberini (2016); Gaudenzi e Ortega (2016); Monteiro e Bragin (2016); Silva e Almeida (2012).

Trabalhar as diferenças para Brah (2006), é compreender a diversidade escolar e interpretá-las no cotidiano. O professor, tem essa capacidade de entendimento e interpretação dentro da sala de aula. É nesse ambiente que vai ocorrer o reconhecimento das necessidades, a construção da relação professor-estudante, o desenvolvimento pessoal desse estudante e a identificação do comportamento em sala. Sobre o aspecto comportamental, as entrevistadas relataram algumas peculiaridades sobre os estudantes:

Não tinha crises em sala de aula, o comportamento era um pouco agitado, sentia necessidade de levantar e circular na sala. Estava incluído em todas as ações da sala de aula e extraclasse. (Vitoriosa).

Alguns momentos que ele teve alguns surtos de agressividade, tipo assim, jogar, ficar irritado por alguma coisa que aconteceu

no dia a dia dele, que acontece muito na vida dessas crianças, eu sempre consegui contornar. (Esperançosa).

Ao compararmos a entrevista da professora Vitoriosa, com a entrevista da professora *Esperançosa*, não podemos afirmar semelhanças diante do relato sobre comportamentos e crises. Mas, afinal, ambos os estudantes das docentes têm autismo, e por que as descrições das duas crianças autistas são tão diferenciadas? E assim, mais uma vez, conseguimos perceber a disparidade comportamental do estudante da docente Vitoriosa, para a docente *Esperançosa* nesse caso:

Vamos, pegue a cadeira coloque no lugar, que a gente vai conversar. Prontamente, ele ía lá, entendia o comando e ficava. Agora vamos conversar, *porque você fez isso?* (Esperançosa).

Este é um relato do episódio no qual o estudante da professora *Esperançosa*, jogou a cadeira e a banca (mesa) no chão, e os meninos correram. A professora pediu para as crianças pararem de correr e se sentassem, pois o estudante iria recolher a banca para colocar no devido lugar. Ou seja, a professora obteve uma postura diante daquele ocorrido, teve a intenção de acalmá-lo, acalmar os demais estudantes e ainda buscou compreender por qual motivo foi gerada essa crise.

A partir dessas disparidades, somos capazes de retomar a interrogação sobre essas crianças autistas, ambas estão com o mesmo transtorno, mesma escola e também estavam no período dos anos iniciais, no entanto, ainda são descritas de forma pouco semelhante pelas profissionais de educação.

Por consequência dessas reflexões, se começarmos a pensar na compreensão dessas diferenças, finalmente deixaremos de crer em um *transtorno autista* como algo limitado a um termo diagnóstico, e vamos começar a entender que o *espectro* eleva as condições de amplitude da diversidade pessoal do autista como um indivíduo social. (Brah 2006); (Cunha, 2017); (Santos, et al. 2020).

O Transtorno do Espectro Autista embora caracterizado como transtorno do neurodesenvolvimento e tornando como base as classificações do transtorno, as configurações essencialmente sempre retomadas por um antagonismo social pelos autores (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

No entanto, as peculiaridades do TEA, quando configurado pelo termo espectro, vai além do que uma simples e definitiva nomenclatura. O TEA é amplo, múltiplo e diverso, considerando assim várias pessoas com o mesmo transtorno autista e cada um com a sua particularidade dentro do próprio transtorno.

Nesta direção, Brah (2006) preconiza que as diferenças podem ser vistas *lateral* ou *hierárquica*, seguindo um padrão inclusivo ou excludente a respeito dessas diferenças. Portanto, é necessário ampliar a visão da diversidade que existe dentro da sala de aula, mas que também existe dentro dos próprios sujeitos, como o caso do TEA. São essas percepções, que contribuem para uma convivência das diferenças em sala, e dessa forma, possibilitam a quebra compulsória da normalidade.

Por isso, a diversidade por meio da educação, possibilita as condições de uma educação para todos. Já Santos (2008), faz determinadas colocações que aprofundam sobre essa diversidade, é justamente a diversidade de reconhecer o outro e ao mesmo tempo reconhecer as nossas diferenças também.

Uma prática pedagógica considerada por Franco (2016), é a prática que media o ser humano, ela também sedimenta que essa prática pedagógica se espregueia à virtude da práxis docente. Portanto, é na relação teoria e prática, e o que rodeia o meio em que convive o docente, que na aula são encontrados os exercícios das práticas pedagógicas provenientes dessa práxis e a influência desse meio.

Dentro das práticas pedagógicas existem as estratégias e meios para o ensino e aprendizagem dos estudantes. No caso de um estudante autista, Cunha (2020) alimenta uma discussão de como o ensino e aprendizagem estão pontualmente relacionados sob a formação do conhecimento do sujeito atípico.

Quando há o reconhecimento desse sujeito como um indivíduo que cria e aprende, constrói-se uma prática docente que exerce através das práticas pedagógicas o direito do estudante com TEA a capacidade de se desenvolver na escola de ensino regular.

O TEA necessita de estratégias específicas e intervenções diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem conforme (Khoury et al. 2014) e Sant'Ana (2005). Barberini (2016), por sua vez, dialoga sobre algumas das estratégias demasiadamente usadas por profissionais de maneira eficaz quanto ao processo de ensino com o TEA. Ela elenca o contato visual, estímulos à comunicação com esse estudante, mediações diante o coletivo e brincadeiras, linguagem simples/direta e a utilização de recursos que partam do interesse da criança.

Essas práticas pedagógicas que envolvem estratégias e meios para o envolvimento no ensino da criança com TEA, tem a ver com as referências postuladas por Franco (2016) quanto a *intencionalidade* das entrevistadas. Além das docentes estarem pairando positivamente entre as discussões teóricas de diversos autores citados durante este subtópico.

As docentes têm práticas pedagógicas intencionais, que buscam um propósito, que se articulam a fim de alcançarem um objetivo de desenvolvimento no ensino-aprendizagem do estudante. A prática pedagógica delas provém de uma consciência do que é autismo e da proposta que envolve o estudante autista dentro do coletivo em sala, e ainda assim, podemos vê-las considerando as particularidades do seu estudante autista a todo momento durante as falas.

3.2 As concepções de inclusão de acordo com as docentes.

O que um docente compreende sobre educação inclusiva, também implica diretamente como serão as práticas pedagógicas desses profissionais em sala de aula. Portanto, a base da discussão de Gil (2005), do que é uma educação que inclui o outro, parte de uma perspectiva acolhedora onde todos consigam viver em suas coexistências para aprender com as diferenças.

A diversidade é um reconhecimento dos outros, das diferenças e até da compreensão das nossas próprias particularidades, para Santos (2008), é esse conceito que significa uma *educação para todos*. Também é a capacidade de interação com diversos grupos sociais, culturais, econômicos e afins. É no convívio do que é plural que podemos entender o que realmente é diverso, ou seja, a noção de uma educação que inclui parte da sapiência do que é uma educação para todos e porque precisamos dela:

A educação precisa ser inclusiva, pois é dessa forma que podemos valorizar as diferenças e permitir uma convivência de respeito mútuo entre todos que compõem uma escola. Para que possa formar seres humanos que valorizem a diversidade e, é importante vivenciar a prática de respeito dentro da escola e na sociedade como um todo. (Vitoriosa).

A entrevistada contempla de maneira semelhante o conceito da autora Brah (2006) sobre a diversidade e sua importância no cotidiano. A educação se caracteriza pelo coletivo, plural e diverso, a consciência da diversidade no espaço escolar através da valorização do respeito a todos, possibilita uma sociedade com mais respeito e acolhimento a um coletivo social. A professora Esperançosa , também compartilha do mesmo conceito:

Eu acredito que desrespeitam a todos, não supõe só a criança ser incluída no ambiente. A gente tem que também desenvolver um trabalho que integre a escola, a comunidade tanto fora/dentro, os professores, os outros estudantes e o próprio responsável. A ideia é englobar todos e se envolver nesse processo. É isso que eu digo, estabelecer igualdade e dar possibilidades a eles. Então, que ele seja inserido dentro desse contexto e que todos estejam envolvidos também. (Esperançosa)

O significado de uma educação inclusiva mencionada pela docente *Esperançosa* , quando direcionado por Silva & Carvalho (2017), segue para além de inserir um estudante dentro de sala, os componentes que elevam situações de inclusão parte dos direitos educacionais a todos, mas ademais influencia a consciência docente. Deste modo, um professor que detém o domínio do conhecimento sobre o aspecto inclusivo, consegue estabelecer uma relação direta com suas práticas pedagógicas, conseqüentemente bem qualificadas.

A realização dessa educação pressupõe diversos direitos a serem assegurados, como a qualidade da educação, do ambiente escolar e dos professores que irão exercer a docência em sala de aula. “Desta forma, observa-se a necessidade de conhecimento sobre a política de educação inclusiva, os seus determinantes e suas práticas, para que assim constitua-se um processo de inclusão eficaz e que englobe todos”. (SILVA & CARVALHO, 2017, p. 302).

O reconhecimento das diferenças de acordo com Crochík (2012), é um passo para o entendimento da educação que inclui, e, possibilita um acesso de pertencimento entre as semelhanças e dessemelhanças do outro. Portanto, os conceitos virtuosos pelas professoras corroboram com suas práticas pedagógicas, que por sinal, conseguem compreender seu estudante autista e o coletivo que está

no entorno como participação primordial da educação que crê na diversidade escolar.

3.3. Experiências vivenciadas durante o período de atuação docente.

A formação de um professor, que já exerce a profissão na área de educação, demanda uma preparação que esteja afim de desenvolver os conhecimentos já existentes desse professor, como destaca Pletsch (2009).

Nesse contexto discursivo, podemos começar a pensar que as concepções sobre TEA, reflexões sobre normalidade compulsória, perspectiva da diversidade em sala, não surgem na prática pedagógica de um docente de maneira simplória.

Cabe no que é tangível ao professor, olhar para o seu estudante, e assim, estudar, pesquisar, procurar atualizações, e usufruir dos auxílios das formações, Cunha 2017). Mas há algo que também é essencial para uma prática pedagógica com autistas, é o reconhecimento das dificuldades que são enfrentadas no período de atuação docente:

As maiores dificuldades eram com relação a concentração, pois o mesmo não conseguia ficar atento ao que estava sendo explicado. Mesmo com apoio individualizado no momento da atividade. (Vitoriosa).

Percebe-se a atuação do AEE novamente destacado na fala da docente, a sua importância elaborada por um trabalho coletivo já discutido anteriormente com Mendes & Malheiros (2012). Neste momento, é interessante concentrar-se na dificuldade pontuada pela professora A, Khoury et al. (2014) também afirma que manter a atenção é um desafio para os estudantes autistas, principalmente se for por meio de instruções complexas ou através de estímulos simultâneos como auditivo e visual. Outros desafios citados pela professora *Vitoriosa*, consistem sobre a ausência da participação familiar:

As dificuldades gerais é que muitas vezes a família não apoia o estudante e o que poderia ser realizado com o estudante para auxiliar no seu desenvolvimento, não tem êxito. Um outro ponto com relação a família ou quem acompanha o Autista é que muitos não tem conhecimento do que é o autismo e como pode ajudar essa pessoa. (Vitoriosa).

Notamos na entrevista da professora *Vitoriosa*, um descontentamento diante dessa ausência familiar: “[...] o que poderia ser realizado com o estudante para auxiliar no seu desenvolvimento, não tem êxito”. E, também podemos considerar outra fala em destaque: “[...] com relação a família ou quem acompanha o Autista é que muitos não tem conhecimento do que é o autismo[...]”.

A concepção do autismo, a relação dos familiares e demais pessoas da equipe pedagógica, são de extrema importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas elaboradas pelo professor. A autora Gil (2005) debate sobre a família e a responsabilidade dela no trabalho pedagógico:

“[...] A escola depende da família para haver trocas rápidas de informações sobre o que está sendo oferecido à criança e qual o seu aproveitamento, pois as soluções para as dificuldades encontradas também dependem do envolvimento e da responsabilidade dos pais”. (Gil 2005, p. 70).

A família tem uma responsabilidade imensa no desenvolvimento do estudante, e em alguns momentos a ausência do conhecimento sobre o autismo dos familiares, interfere em como será formulado as práticas pedagógicas do professor.

De forma semelhante, isto ocorre também com os professores, nas demonstrações de Barberini (2016), os docentes acabam realizando de maneira aleatória a estrutura de sua própria prática, apenas a fim de realizar algum tipo de escolarização, que talvez se assemelhe com algum aspecto de inclusão pouco fundamentado. A partir disso, outros desafios no trabalho docente são considerados na fala da professora *Esperançosa* :

Então assim, como era meu trabalho dentro de sala com eles, não era muito difícil não. Apesar de ser um desafio né, pra todos né, não é uma coisa que a gente diz “ah, estou preparado pra atuar”, não! não é bem assim!. (Esperançosa)

Embora a professora *Esperançosa* destaque sobre sua realidade, que durante sua desenvoltura mediante as práticas pedagógicas, não foram muito difíceis ou pouco relata dificuldades sobre. É notória sua consciência diante dos desafios que a docência enfrenta ao atuar com crianças autistas. E, é importante, deixarmos situado que há um enorme contexto do porquê é utilizado o termo “desafio” quando trabalhamos com crianças atípicas.

Mas, a autora Barberini (2016) dispõe de afirmações que consideram esses desafios citados pela professora *Esperançosa*, e outras autoras também compreende os desapontamentos docentes como Silva e Almeida (2012). Entretanto, Barberini (2016) coloca que, em contrapartida, as séries de inseguranças nos educadores advém de uma situação na qual a prática pedagógica não foi algo construído e raciocinado para o autista em específico.

Isto posto, é imprescindível para Silva e Almeida (2012) novas considerações de um trabalho pedagógico, que considera a criança e as suas necessidades. Precisamos superar esses desafios, buscar outros caminhos e perpetuar uma prática social emancipatória, surgindo de um trabalho pedagógico originando-se nas produções das práticas pedagógicas realizadas pelo docente em sala.

Com isso, podemos observar outros pontos que elevam as noções teóricas e práticas que ocorrem no cotidiano escolar, e ao longo prazo, estabelecer essa conexão da *práxis* nas práticas pedagógicas. Portanto, em uma perspectiva sobre a experiência docente, é interessante compreender quais foram ou são as vivências e os pensamentos das professoras em relação ao período de trabalho percorrido:

Quando entrei na rede, peguei ainda turmas específicas de educação especial. Eles estudavam segregados dos demais estudantes. Nos estágios supervisionados também percebi que os estudantes que tinham alguma necessidade especial, ficavam separado dos demais. (Vitoriosa).

Com o passar do tempo esses estudantes ganharam o direito de estudar em sala regular e ser atendido dentro de suas necessidades específicas. Isso auxiliou evoluírem a partir da interação com o próximo. Infelizmente o que mais limita é a falta de apoio da família. Alguns não aceitam a dificuldade dos filhos, ignoram as terapias e isso dificulta todo o processo. (Vitoriosa).

Tem uma abertura gigante pra melhorar também, a adaptação do currículo tentando promover melhorias da aprendizagem, já

tem esse estudo. Questão das avaliações, eu acho que ainda falta melhorar né, mas tamos indo. (Esperançosa).

As docentes comungam de experiências e falas desafiantes sobre o processo escolar já vivenciado. Ao percebermos o envolvimento pedagógico descrito pela professora Vitoriosa, quanto à segregação de salas, conseguimos perceber que pensar em um estudante capaz ou considerar a sua deficiência como ponto de uma particularidade como indivíduo, era escasso. O que, provavelmente, gerou atrasos nas funções em sala de aula, e nas perspectivas de vida dessas pessoas.

No que decorre do diálogo das professoras Esperançosa , ela compreende as limitações e o reconhecimento de melhorias que se tornam necessárias. O currículo abordado pela professora Esperançosa e colocado por Jesus & Effgen (2012), afirma a garantia do acesso ao currículo e a utilização de práticas pedagógicas estratégicas que atendam a particularidade de cada estudante.

Ambas entrevistas constituem no retorno da percepção de Kraemer & Thoma (2018), sobre a importância da política de acesso na educação, pois, é por meio da efetivação das políticas que promovem a acessibilidade que ocorre o conceito de inclusão na educação.

Logo, após ter ampliado a discussão sobre as limitações nas próprias experiências visualizadas enquanto professoras, houve durante as perguntas, algumas indagações sobre quais os avanços poderiam discutir e quais melhorias acreditam serem necessárias para uma educação inclusiva plena para crianças com autismo. Nessas condições, foram destacadas que:

Seria de fundamental importância campanhas para que a sociedade tivesse conhecimento das dificuldades encontradas por essas famílias e apoio aos familiares com relação a consulta para os diagnósticos, o laudo e às marcações das terapias, etc. (Vitoriosa).

O que falta pra melhorar né, acho que uma formação docente capacitada. Tem o AEE, mas acho que os professores também que estão em sala precisariam desse curso profissionalizante. Propor um Projeto Político Pedagógico inclusivo, a gente precisa desenvolver mais essa questão. (Esperançosa).

Podemos analisar que, mais uma vez a professora *Vitoriosa* fala sobre família como ponto crucial para o seu trabalho, como já destacado por Gil (2005), a escola é dependente da relação familiar para buscarem juntamente soluções e aproveitamentos para o estudante/filho. Ou seja, como a ausência dessa conjuntura familiar é algo presente na prática dessa docente, ela coloca como essencial essa participação dos pais na vivência escolar dos filhos autistas.

A questão formativa na docência é uma pauta destacada pela professora *Esperançosa* e fundamentada pelas autoras Jesus & Effgen (2012). Elas afirmam que para uma prática pedagógica inclusiva é necessária uma atenção primordial às formações continuadas para os docentes e oportunidade das investigações sobre aos seus saberes-fazer.

Essas são as perspectivas de um olhar escolar vivenciado a partir da experiência de uma sala de aula, são as afirmações dessas docentes, que podemos referenciar como as profissionais almejam um ambiente inclusivo de direito. Elas também relataram as considerações sobre a própria escola na qual trabalham e o que é realizado dentro da instituição:

A escola que trabalho é totalmente inclusiva. São realizados trabalhos com os estudantes da escola para que se tenha respeito às diferenças. (*Vitoriosa*).

Vou falar daqui de Recife, que é o que eu tenho experiência. Eu acredito que sirva de muito exemplo viu, acho que cresceu muito. A gente tem um ambiente, tem salas de apoio. Infelizmente, lógico, não atende uma gama geral. Mas isso é um avanço: ter uma sala de apoio nas escolas públicas, ter uma equipe que trabalha em cima com eles, uma questão multidisciplinar. Tem recurso e tecnologia que chegam na escola, isso a gente vê na escola. (*Esperançosa*).

Compreendemos que a escola, na qual as professoras igualmente exercem a profissão docente, é caracterizada por meio de Bazon et al. (2018). Que destacam a responsabilidade do professor em ensinar todos os seus estudantes, mas é uma instituição de ensino que deve prover o apoio institucional para que o processo alcance a todos e seja contínuo.

As autoras Thesing & Costas (2018), falam de um termo recente na área educacional, é a formação de um *novo professor* e de uma *nova escola*. Elas não

possuem a intenção de desconsiderar idades mais avançadas em detrimento das idades mais jovens, ou criar pejorativos às conjunturas mais antigas no âmbito das instituições escolares, pelo contrário. Na realidade, quando se referem a esse *novo*, estão abordando uma respectiva escola e um docente caracterizado pela atuação flexível, abrangente, estratégico, acolhedor e inclusivo.

As professoras entrevistadas possuem anos de experiência na área docente em questão, sem contar com as concepções inclusivas que permeiam ambas as práticas pedagógicas das docentes. No entanto, a análise não pode delimitar como foram essas vivências e quais as formações procederam para se tornarem as profissionais que se destacam em cada entrevista, sobre o assunto referido às práticas pedagógicas e demais perguntas.

O que podemos considerar diante do diálogo das entrevistas apresentadas, é a manifestação de diversos autores em igualdade de coerência das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras em suas salas com os estudantes autistas. Outro ponto bastante positivo, é a notoriedade do conhecimento sobre seus estudantes, da busca por saber sobre o autismo e o trabalho colaborativo juntamente ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A tabela abaixo condensa os objetivos propostos no estudo e os dados construídos no campo pesquisado com as duas docentes. Conseguiremos observar através da tabela abaixo quais pontos discutidos na análise compõem substancialmente os objetivos específicos da pesquisa:

<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e analisar quais as práticas pedagógicas dos docentes que são utilizadas com seus estudantes com autismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Atividades coletivas;</i> - <i>Criação de rotina;</i> - <i>Organização em sala;</i> - <i>Especificidades no planejamento;</i> - <i>Adaptações das atividades;</i> - <i>Trabalho colaborativo;</i> - <i>Estudo, preparação e dedicação;</i> - <i>Intencionalidade.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar qual o papel do docente como parte do processo de aprendizagem por meio das práticas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Realizar as avaliações diagnósticas;</i> - <i>Identificar as necessidades educacionais da criança com TEA;</i> - <i>Linguagem simples e clara;</i> - <i>Observação do interesse da criança.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer através dos diálogos e experiências docentes sobre as noções de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Abordam sobre inclusão e diversidade;</i> - <i>Pontuam sobre políticas de acesso;</i> - <i>Ambas consideram a escola na qual trabalham inclusiva;</i> - <i>A ausência da relação familiar na escola;</i> - <i>Destacam que ainda tem abertura para melhorar bastante.</i>

Para retornarmos a compreensão de quais foram esses objetivos específicos relacionados e rudimentares em teóricos da área de educação, é necessário elencar por partes cada uma dessas em destaque.

Sendo assim, começaremos retomando o conceito essencial de prática pedagógica, o que sustenta o ideal de prática pedagógica é a relação que media a construção do ser humano. É esta prática, que compreende o sujeito e possibilita com a intencionalidade, a influência e transformação direta na vida dessa pessoa.

As atividades e seus modos de elaboração, atividades adaptadas e as atividades coletivas, partem do reconhecimento da particularidade do estudante e sobre a funcionalidade agregadora de interagir coletivamente.

As professoras tratam de atribuir valor à vivência em sala para o estudante com TEA quando criam rotinas e estimulam a organização em sala, evitando ruídos ou gritos que possam incomodar. Além de ser benéfico para todas as crianças, a rotina gera segurança à criança, e, também, faz parte de uma prática pedagógica que pense nesse estudante.

Considerando as especificidades no planejamento, é também a realização de um trabalho colaborativo ao AEE, que possui a intensidade de pensar em atividades que ressaltem o desenvolvimento das habilidades em potencial de cada estudante de maneira específica.

O processo de aprendizagem, por meio das práticas pedagógicas, é visto no papel das professoras diante de suas considerações de como trabalhar em sala e como mediar as atividades com o estudante autista. Isso ocorre, de acordo com os recursos que facilitam esse processo de ensinar e aprender, que é a utilização da estratégia da realização das avaliações diagnósticas, identificação das necessidades educacionais da criança com TEA, a linguagem simples e a observação do interesse da criança.

As professoras ressaltam em diálogos sobre suas experiências e vivências no âmbito da sala de aula. Há a existência de disparidades em algumas falas, mesmo sendo das mesmas escolas, mas como a vivência é individual, isso acontece. No

entanto, felizmente, também há semelhanças, elas declaram uma escola equipada e inclusiva.

Interessante pontuar, que as profissionais são dedicadas pois elas buscam estudos e preparação. É simbólico que os docentes tornem a iniciativa da preparação, em um momento de desenvolvimento das práticas pedagógicas para os estudantes com autismo na turma.

Essas práticas pedagógicas com o estudante autista de cada docente, só era possível e bem fundamentadas porque as professoras compreenderam o seu estudante e a turma que ele estava inserido. É o entendimento do Transtorno do Espectro Autista que possibilita as profissionais conseguirem ter uma prática pedagógica exemplar nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Entre todos os objetivos analisados, e entre as práticas pedagógicas citadas, a intencionalidade das professoras é a base para essas práticas serem bem desenvolvidas. Ser intencional também atribui ao ser objetivo, é um cunho pedagógico do docente ao traçar caminhos para as suas práticas pedagógicas, na qual possuem a perspectiva do que quer atingir com os seus estudantes.

A prática pedagógica com intencionalidade, possibilita a uma prática pedagógica coletiva, que consegue pensar em todos na elaboração destas práticas. A práxis também atribui fator importante diante das práticas pedagógicas, conseguimos analisar isso através das entrevistadas que sempre buscam um conhecimento sobre seu estudante com TEA e sobre o autismo.

A teoria do que elas buscam, mais a prática da qual exercem em sala, conseguem ampliar um dos maiores feitos da intencionalidade. Assim, que é através das práticas pedagógicas com estudantes com autismo, possibilitarem em atuações educacionais, a transformação social que almeja um ambiente mais acolhedor, empático e sensível à existência de todos, e na credibilidade daquilo que é diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O currículo dos anos iniciais do ensino fundamental I, comumente, se torna um currículo menos flexível. Pois, é carregado demais áreas do conhecimento e exige do docente uma imensa articulação desses conhecimentos durante o ano. Isso, sem contar com alguns tipos de avaliações nacionais que estão presentes na rotina de trabalho desses profissionais de educação.

A partir dessa menção realística da área educacional, devemos refletir em como são as práticas pedagógicas em uma turma 1º ciclo do ensino fundamental com a presença de crianças autistas. Conseguimos perceber como os docentes compreendem e pensam nesse estudante, promovem um planejamento, almejam sua aprendizagem e senso de coletivo para além de um currículo pouco flexível.

As práticas pedagógicas das docentes analisadas nesta pesquisa, relaciona-se com uma gama de autores que entram em congruência teórica sobre as práticas docentes, práticas com estudantes autistas e a consciência sobre uma educação diversificada e inclusiva.

Compreende-se que as práticas pedagógicas realizadas pelas profissionais de pedagogia foram advindas de uma experiência, saberes docentes e vivências em sala. Mas também advém da busca pela teoria em suas práticas, na construção do conhecimento dos seus estudantes e dos aspectos pensados no planejamento para com estudantes com autismo.

A prática pedagógica analisada, não se entrelaçam apenas às atividades realizadas em sala, esta prática se desenvolveu anteriormente dessas atividades propostas para o processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas das professoras com estudantes autistas fazem parte da elaboração e organização docente de raciocinar um planejamento que atenda a todos em sala, mas perpetuando uma atenção às especificidades de cada um desses estudantes.

No caso do estudante atípico, as profissionais corroboram com práticas pedagógicas que elevam as potencialidades desses estudantes em sala de aula e trabalham os aspectos desafiantes como uma ferramenta de aprendizagem.

As docentes possuem práticas pedagógicas intencionais, elas sondam, elaboram, planejam e executam suas intencionalidades em sala. Esses aspectos que são trazidos por elas em suas práticas fazem menção a uma prática de oportunidades, na qual a professora oportuniza momentos pedagógicos no processo de aprendizagem.

Trabalhar com crianças com autismo foi pontuado sendo um desafio para uma e para outra não, mas ambas não afirmam facilidade nesse processo educacional que é formar o sujeito. Através desse reconhecimento, às práticas pedagógicas delas induzem um caminho a seguir, quando intencional, sabe-se qual objetivo trilhar e como atingir este objetivo.

Notamos durante a análise que as professoras têm conhecimento do seu estudante com TEA, o que consideramos nesta análise uma forma essencial sobre o entendimento do espectro autista. Nas práticas não há a visão somente do laudo, há uma compreensão desse laudo sim, mas na prática pedagógica de ambas professoras, elaboram a partir da sondagem de quem é esse estudante para além do laudo.

As docentes pontuam na prática os interesses do estudante e as atividades diagnósticas como meios estratégicos para saberem qual planejamento seguirem com esse estudante. Elas seguem atendendo às especificidades tornando o ambiente propício como evitar ruído e criar rotinas, mas conseguem elaborar atividades que visam a singularidade da criança autista.

Às práticas das docentes são carregadas também de experiência, como elas chegaram na escola, como se formaram, as crianças com quem já trabalharam, a equipe que possui na escola e o provimento institucionalizado envolve uma série de relações às práticas pedagógicas que realizam.

Dessa forma, podemos considerar os resultados que foram apresentados durante a análise por uma estimativa engajada e exemplar de práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, com estudantes com autismo para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I.

A pesquisa como já considerada, contou com entrevistas semi-estruturadas para analisarmos quais as principais práticas pedagógicas utilizadas pelas

professoras nas turmas do ensino fundamental I - anos iniciais. Foram duas docentes escolhidas, ambas trabalham na mesma escola e possuem anos de experiência na área educacional em sala de aula.

A experiência de estar realizando uma monografia do trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal de Pernambuco - UFRPE, é uma sensação emocionante e gratificante. Pois, durante todo percurso eu conseguir manter relações amigáveis no curso e assim também foi nas orientações com a professora Fabiana Wanderley.

No entanto, o trabalho era condensado a ter observações em alguns momentos, depois foi revista e acabou determinando apenas as entrevistas. Porém, como houve a greve dos professores no período pré-destinado para a realização das entrevistas e não havendo outro momento para finalizar essa parte essencial da análise, acabamos utilizando como instrumento o aplicativo de WhatsApp para concluir a coleta de dados que tinha prazo de fechamento pela disciplina do Trabalho de Conclusão de Curso.

Por isso, é importante pontuar que a observação das práticas aliadas às entrevistas são elementos que tornariam a análise bastante interessante, mais densa e quiçá mais precisa.

Com tudo, a temática de práticas pedagógicas com crianças com autismo contribuem para linha de pesquisas inclusivas que trabalham com análises de um ensino diversificado em sala. O presente trabalho de conclusão de curso, oportuniza outras pesquisas que podem salientar esta temática novamente a ser estudada com mais instrumentos no desempenho metodológico, como as observações das práticas pedagógicas em sala de aula.

7. BIBLIOGRAFIA

7.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016.

BAZON, Fernanda Vilhena Maфра; FURLAN, Elaine Gomes Matheus; FARIA, Paulo Cezar de; LOZANO, Daniele; GOMES, Claudia. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, 01 June 2018, Vol.44.

BRAH, Avtar. * **Difference, Diversity, Differentiation**. In: **BRAH, Avtar. Cartographies of Diaspora: Contesting Identities**. Longon/New York, Routledge, 1996, capítulo 5, pp.95-127. O comitê editorial dos cadernos pagu traduziu este capítulo. cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN, Lei no 9394/96**. Congresso Nacional, 23/12/1996.Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.

BRASIL, Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G. et al. (Org). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2020.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154. Rio de Janeiro: PUC - RIO, março/ 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas; GARCIA, Eduardo de Campos. **de diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização**. 316 Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 173, p. 316-340, jul./set. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções da autonomia e normalidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles & EFFENG, Ariadna Pereira S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G. et al. (Org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KHOURY, Laís. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar : guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo : Memnon, 2014.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos de contato afetivo**. In: ROCHA, P. S. *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.

KRAEMER, G. M., & THOMA, A. S. Acessibilidade como condição para a Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão* Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 554-563.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIBERALESSO, Paulo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências** [livro eletrônico] / Paulo Liberalesso e Lucelmo Lacerda. 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena Madureira. et al. Práticas pedagógicas para estudantes com tea: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos. *nova revista amazônica - volume x - no 02 - novembro 2022*.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves & MALHEIROS, Cícera A. Lima. **Salas de recursos multifuncionais é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?**. In: MIRANDA, T. G. et al. (Org). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, Maria Ines Bacellar Monteiro; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades**. Universidade Metodista de Piracicaba. [Traduzido]. *Journal of Research in Special Educational Needs* Volume 16 Number s1 2016 884–888.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. 1942. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Eni P Orlandi - Campinas, SP. Pontes, 6° edição, 2005.

PLESTH, M. D. 2009. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, 33, 143-156

RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; e NEVES, Libéria Rodrigues. **Sobre Educação, Política e Singularidade**. *Educ. Real*. [online]. 2019, vol.44, n.1, e90185. Epub 07-Mar-2019.

RAMOS, Rosilene da Costa Bezerra; FERNANDES Ramos Fabiana Silva. **Um breve estudo sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar dos estudantes com deficiência que participam do AEE - cap.3**. Práticas pedagógicas : entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais / Edemir de Carvalho, Carmem Silvia B. F. Carvalho (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva e SILVA, Carla Cilene Baptista da. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO.** *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2020, vol.24, e217022. Epub 19-Out-2020.

NETO, Viana Patricio Barbosa, COSTA, Maria da Conceição. **Saberes docentes: entre concepções e categorizações.** Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Tópicos Educacionais, Recife, n.2, jul/dez. 2016.

Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, 2 (10), 227-234.

SANTOS, Fábio Junio da Silva. et al. Transtorno do espectro autista (TEA): **desafios da inclusão**, volume 2 / Gláucia Rosana Guerra Benute (Org.). -- São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020. – (Coleção Ensaio sobre Acessibilidade).

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica.** Universidade Estadual do Norte do Paraná - campus de Cornélio Procópio. Cornélio Procópio, Paraná, 2008.

SANTOS, Keisyani da Silva e MENDES, Enicéia Gonçalves. *A História da Expansão da Inclusão Escolar e as Demandas para o Ensino Comum Veiculadas por um Jornal*¹. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.117-134.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto Piccinini. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19.** *Tecnologia da Informação e Comunicação. REFACS* (online) Out/Dez 2020; 8(4):960-966.

SILVA, Sandra Francisca da; ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Autismo: Desafios e possibilidades.** *INTL. J. of Knowl. Eng.*, Florianópolis, v. 1, no 1, p. 62-88, 2012.

SILVA, N.C. & CARVALHO, B.G.E. *Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.* **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

SOUSA, Maria Josiane de Sousa. **Professor e o autismo: Desafios de uma inclusão com qualidade.** Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2015.

THESING, Mariana Luzia Corrêa e COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações.* **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva.** *Educ. Real.* [online]. 2019, vol.44, n.1, e84847. Epub 07-Mar-2019

8. APÊNDICE

8.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professores com estudantes autistas:

Referentes às práticas pedagógicas em sala de aula:

1. Você consegue se lembrar mais ou menos, quantas crianças com deficiência já frequentaram sua aula de aula?
2. Como você inicia os seus planejamentos para atividades para essa criança? trabalha com um Planejamento Educacional Individualizado PEI) (Explicar a pergunta, se sabe sobre o laudo, tem compreensão sobre o TEA, realiza alguma atividade diagnóstica, que são fatores básicos iniciais para planejar).
3. Como é a criança com TEA em sala? (se ela interage, participa, tem crises...)?
4. Realiza alguma intervenção em sala sobre a interação de crianças típicas e atípicas?
5. Encontrou alguma dificuldade em trabalhar pedagogicamente com o estudante com TEA? (Explicar a pergunta, se ela/ele ou colegas não interagem bem entre si, a criança já tem ou não desenvolvida alguma área, como a motora, escrita, fala...)
6. Quais as principais dificuldades encontradas para trabalhar pedagogicamente com estudantes com TEA (de acordo com a professora)?

Referente ao conceito inclusivo:

7. Pode me dizer, para você, qual importância da educação inclusiva?
8. O que você vê como avanço na educação inclusiva para uma criança com TEA? (Explicar o que viu se desenvolver na educação inclusiva)
9. O que você vê como limite na educação inclusiva para uma criança com TEA? (Explicar qual desafio atrapalha a educação inclusiva)
10. O que seria necessário para uma melhor inclusão para crianças com autismo nesta escola?

8.2 ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO:

Questionário: formato individual, irei presenciar as respostas, nome, idade, quanto tempo trabalha na profissão, se já conviveu com alguém com deficiência, etc.

Questionário:

Qual o seu nome?

idade: _____

Profissão: _____

Possui alguma Pós? se sim, coloque qual instituição realizou a sua pós:

Quanto tempo trabalha na profissão?

Com que frequência as formações realizadas por meio da rede municipal de ensino trata a temática da educação inclusiva?

Excelente () Boa () Regular () Ruim () Muito ruim ()

Já conviveu com alguém com deficiência?

sim () não ()

Acredita ser desafiador para uma criança com deficiência estar na escola?

sim () não ()

Como considera a educação inclusiva do Brasil, é realmente inclusiva?

Excelente () Boa () Regular () Ruim () Muito ruim ()

Como considera a educação inclusiva do município de Recife, é realmente inclusiva?

Excelente () Boa () Regular () Ruim () Muito ruim ()



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____

e será realizada por _____,

estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2023.

Impressão do dedo
polegar caso o/a
participante não saiba
assinar.

Assinatura do/a participante
