

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PALOMA RODRIGUES CARDOZO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO AFETO**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PALOMA RODRIGUES CARDOZO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO AFETO**

Dissertação apresentada junto ao PPGEDU da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, em Banca de Defesa Final como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos.

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

C268i Cardozo, Paloma Rodrigues

A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental : uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto / Paloma Rodrigues Cardozo. – 2021.

116.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão. 3. Vínculo. 4. Afetividade. I. Santos, Andréia Mendes dos. II. Título.

PALOMA RODRIGUES CARDOZO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO AFETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Cibele Cheron - PUCRS

Profa. Dra. SÍntia Lucia Fae Ebert - PUCRS

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar às minhas maiores incentivadoras para o estudo, desde a infância, minha mãe Ester e minha tia Maria. Exemplos de garra e perseverança.

Agradecer aos meus parceiros de jornada, de cuidados diários e de aprendizagem sobre o que é o amor, meu esposo Roberto e meu enteado Alberto.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, que me inspiram e compartilham seus conhecimentos, muito aprendi até aqui, principalmente na escola por ser professora e pesquisadora.

Em especial, agradeço a minha orientadora Andréia Mendes dos Santos, exemplo de profissionalismo e de empatia. Hoje acredito mais no meu potencial a partir do teu olhar de incentivo e de permitir que teus orientandos sejam protagonistas da própria trajetória.

Às professoras da Banca examinadora Cibele Cheron (PUCRS) e Síntia Lucia Fae Ebert (PUCRS).

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo acolhimento e infraestrutura.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Aos meus amigos, por todas as reflexões e apoio, compreendendo minha ausência nos momentos mais críticos. Em especial aos amigos que fiz nesta jornada de dois anos durante o Mestrado: Renata Gastal, Gabriela Vieira, Davi Carboni e Lisandra Almeida.

Gratidão a todos que contribuíram para que eu trilhasse essa jornada de ensino e pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal as relações entre professor/aluno com TEA nos três primeiros anos do ensino fundamental considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto. Esse estudo justifica-se a partir da necessidade de problematizar sobre a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista ao ingressar na escola regular devido aos questionamentos de como realizar práticas efetivas de inclusão, que impactem nas trajetórias de aprendizagem e escolarização destes alunos. Destarte, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como a relação entre os professores e a criança com TEA influencia a inclusão nos três primeiros anos de escolarização, considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto? Na Dissertação, o referencial teórico utilizado apoia-se em Vygotsky (2007), Wallon (2010), Mantoan (2015) e Sarmento (2002). Na pesquisa empírica foi adotada a metodologia qualitativa do tipo exploratória, sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com oito professoras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola do município de Porto Alegre/RS. As análises foram feitas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) a partir de três categorias de análise: Percepção dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com TEA; Relação professor/aluno e a importância do vínculo; Aprendizagem e ação pedagógica. Após a categorização dos dados surgiram outras duas categorias: família e implicações da pandemia. Estas categorias, de forma conjunta, dialogam entre si na discussão sobre o tema. A partir dos resultados obtidos foi possível compreender que os professores entendem que é a partir da relação estabelecida entre professor/aluno e a partir da mediação entre os pares que os processos inclusivos ocorrem de maneira mais qualificada, porém apontam que a prática pedagógica deve partir da observação e do respeito as individualidades dos alunos, assim indicando o vínculo estabelecido como fator fundamental nos processos inclusivos, destacando que este é estabelecido para além das relações entre professor/aluno, mas com a comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave: Transtorno Espectro Autista. Inclusão. Vínculo. Afetividade.

ABSTRACT

This research has as its main theme the relationship between teachers / students with Autism Spectrum Disorder in the first three years of elementary school, considering pedagogical action in the affection perspective. This study is justified by the need to problematize the inclusion of students with ASD when entering regular school due to issues about how to carry out effective inclusion practices, with impact on the learning and schooling trajectories of these students. Thus, this research aims to answer the following question: How does the relationship between teachers and children with ASD influence inclusion in the first three years of schooling, considering pedagogical action from the affection perspective? Among this Dissertation, the theoretical framework used is supported on Vygotsky (2007), Wallon (2010), Mantoan (2015) and Sarmiento (2002). In the empirical research, the exploratory qualitative methodology was adopted, being used as instruments for data collection, semi-structured interviews with eight teachers who work in the first years of elementary school at a school in the city of Porto Alegre / RS. The analyzes were made based on the assumptions of Bardin's Content Analysis (2016) based on three main categories: Teachers' perception of the inclusion process of students with ASD; Teacher / student relationship and the importance of the bond; Learning and pedagogical action. After categorizing the data, two other categories emerged: family and implications of the pandemic. These categories, together, dialogue with each other in the discussion. From the results obtained it was possible to conclude that teachers understand that it is from the relationship established between teacher / student and from mediation between peers that inclusive processes occur in a more qualified way, however they point out that pedagogical practice must start from observation and respect for students' individualities, thus indicating the bond established as a fundamental factor in inclusive processes, highlighting that this is established beyond the relations between teacher / student, but with the school community as a whole.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Bond. Affectivity.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPIEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância(s) e Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Psicopedagogia Inicial
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca científica eletrônica online)
SIR	Sala de Inclusão e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e Teses Estado do Conhecimento	19
Quadro 1 – Categorização da bibliografia	20
Quadro 2 - Quadro Metodológico	60
Quadro 3 – Participantes da Pesquisa	63
Quadro 4 – Categorias de Pesquisa	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Tema de Pesquisa.....	16
1.2 Questão de Pesquisa.....	16
1.3 Objetivos da Pesquisa.....	16
1.3.1 Objetivo Geral	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
2 MARCO TEÓRICO	27
2.1 Sobre a Construção da(s) Infância(s) Contemporânea(s): Da Negação ao Papel de Atores Sociais	28
2.2 Transtorno do Espectro Autista	38
2.2.1 O que é?.....	38
2.2.2 A criança com TEA.....	40
2.3 Pedagogia do Afeto: As Trajetórias de Aprendizagem dos Alunos com TEA	48
2.3.1 A Educação na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e o Papel da Afetividade no Desenvolvimento Humano.....	48
2.3.2 O Contexto da Escolarização da Criança com Autismo: o Processo de Alfabetização.....	52
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Delineamento da Pesquisa	57
3.2 O Local e os Sujeitos da Pesquisa.....	59
3.3 Questões Éticas e Procedimentos de Coleta das Informações.....	61
3.4 Procedimentos de Análise das Informações.....	64

4 ESTOU AQUI! CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM TEA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
4.1 O Ingresso dos Alunos com TEA no Ensino Fundamental: o que pensam os Professores.....	68
4.2 Nas Relações do Cotidiano os Processos Acontecem: a Importância do Afeto.....	77
4.3 Saberes Construídos na Trajetória Escolar dos Alunos com TEA: a Educação na Perspectiva da Teoria Histórico-cultural e a Contribuição da Afetividade na Aprendizagem.....	89
4.4 Para Além da Relação Professor/aluno: a Influência do Trabalho com as Famílias para a Construção do Vínculo.....	95
4.5 Implicações da Pandemia: Considerações Sobre Afeto e Vínculo em Tempos de Ensino Remoto.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	113
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	113
ANEXO B – Termo de anuência institucional.....	114
ANEXO C – Roteiro de Entrevistas.....	115

1. INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia

No cotidiano da escola são inúmeros os questionamentos e indagações que surgem diariamente. Somos movidos por dúvidas, buscas e uma eterna vontade de conhecer e aprender mais. Assim começa a trajetória desta pesquisa. Este estudo nasceu da necessidade de pensar sobre a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, pois em minha prática enquanto professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), observei uma crescente busca de vagas e de efetivas matrículas para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de alunos já diagnosticados ou com indicativos de TEA. A partir dessas observações, percebi a necessidade de pesquisar os processos inclusivos destas crianças ao ingressarem na escola e, portanto, o cotidiano escolar.

Esta proposta de Dissertação de Mestrado em Educação tem como tema a inclusão dos alunos com TEA nos primeiros anos do Ensino Fundamental e privilegia a discussão acerca de como ocorrem os processos de adaptação na Escola, do que é necessário para promover boas práticas de inclusão e quais influências ocorrem nas trajetórias de aprendizagem destas crianças a partir das relações estabelecidas entre professores e alunos.

Meu interesse nesta pesquisa está intimamente ligado à minha formação e trajetória profissional. Antes mesmo de me tornar pedagoga, como estudante do Curso Normal (Magistério), pude durante os estágios entrar em contato com a temática sobre inclusão, através de alunos com deficiência, inseridos em sala de aula, no município de Tapes. Durante o Magistério, tive um ano da disciplina “Educação Especial”, em que destaquei os estudos sobre as legislações de inclusão¹ e a partir dessa disciplina nasceram algumas indagações sobre como fazer valer a legislação e como se daria a inclusão dos alunos na escola regular naquele

¹ Destaque para a Conferência Mundial da Educação Especial (1990); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional para a Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Plano Nacional da Educação (2001).

município, pois havia muita resistência por parte dos professores e do entendimento sobre para quem era o espaço da escola regular.

O estágio curricular da disciplina foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Anjos da Lagoa² e desde então reafirmou minhas indagações acerca do direito ao acesso à Escola Regular, às práticas pedagógicas e sobre as relações estabelecidas entre os educadores e os alunos, pois encontrei algumas situações que me levaram a muitas dúvidas, principalmente pela dicotomia entre a legislação vigente, a inclusão dos alunos nas escolas regulares e sobre minha prática curricular na Escola Especial.

Posteriormente, ingressando na faculdade Pedagogia, estudei algumas disciplinas com um colega com Síndrome de Down³ cursando Educação Física e, interessada na sua trajetória escolar, descobri que desde seu nascimento, havia realizado vários atendimentos, como o Serviço de Estimulação Precoce. Naquele momento também surgiram indagações sobre a formação de professores, pois entre nós colegas havia a dúvida sobre as possibilidades profissionais desse colega. A partir das discussões e situações cotidianas durante as aulas, vieram à tona desconhecimentos por parte dos professores e colegas, preconceitos, onde pude observar práticas inclusivas de alguns professores da graduação e um despreparo por parte de outros. Foi um marco da minha trajetória durante a formação de professores, pois observei as práticas inclusivas e sua relação entre as pessoas e o ambiente em que estão inseridas, bem como a organização e planejamento das instituições de ensino.

Após a Licenciatura, ingressei na rede municipal de Porto Alegre, atuando na Educação Infantil e segui pesquisando sobre a garantia de direitos na infância (direito de ser/estar) e observando a diversidade/individualidade de cada criança, respeitando seu tempo e suas descobertas e trajetórias. Baseando-se nisso, passei a discutir sobre os registros individuais e da turma (diários, portfólios).

² APAE Anjos da Lagoa fica localizada no município de Tapes. É uma escola especial e atende alunos com deficiência, a partir dos 4 anos de idade até o nono ano do Ensino Fundamental.

³ A síndrome de Down (SD) é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21. Essa alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. A maioria das pessoas com SD apresenta a denominada trissomia 21 simples, isto significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. Fonte: Fundação Síndrome de Down. Acesso em: <http://www.fsdn.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/>.

Importante relatar que, nestes anos que seguiram na minha prática docente, sempre atendi alunos com deficiência e alguns eram atendidos pelo serviço de Psicopedagogia Inicial (PI)⁴ do município, fazendo um trabalho em conjunto com as famílias – parte fundamental do processo de inclusão na/da Escola. Foi a partir deste momento que, além da especialização em Educação Infantil, optei por buscar a formação em Educação Especial Inclusiva e ingressar nos serviços de apoio e atendimento às crianças.

Neste cenário fui trabalhar na Assessoria da Educação Especial, onde permaneci por três anos, realizando assessoria às professoras das Salas de Inclusão e Recursos (SIR/AEE) no município de Porto Alegre, percorrendo as escolas da zona sul e zona leste da cidade e, neste período, pude entrar em contato com professores de diferentes escolas, famílias, gestores e professores que atuavam na SIR (Sala de Inclusão e Recursos). Minhas indagações acerca das relações e das trajetórias de aprendizagem, bem como a ação pedagógica dos professores somente cresciam.

Há dois anos tornei-me professora da SIR/AEE, e pude perceber que precisamos enquanto escola (comunidade escolar como um todo) pensar sobre o ingresso das crianças com deficiência, principalmente os alunos com TEA, pois são os que atualmente causam maiores questionamentos e desconforto nos professores, principalmente pela não linearidade do processo de escolarização. Observo as dificuldades e percebo o quanto precisamos trazer para análise e aprofundar estudos sobre as relações que são estabelecidas entre professor e aluno e o quanto elas interferem na aprendizagem, uma vez que os professores relatam diversos sentimentos e angústias frente ao desafio. Destaco também que as famílias têm relação direta nessas relações e fazem parte do contexto, influenciando diretamente este processo.

No Mestrado em Educação na PUCRS ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI), onde diferentes discussões em relação às infâncias vêm sendo alimentadas. Nesse contexto trago para discussão

⁴ Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI): Serviço de apoio à inclusão na Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos com Necessidades Educacionais Especiais, com atendimento nas escolas especiais da rede municipal. Além do atendimento educacional especializado ao aluno, são realizadas assessorias às escolas e creches comunitárias conveniadas, buscando o desenvolvimento do processo de escolarização. Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. SMED

os estudos sobre infância e inclusão nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais proporciona experiências significativas, pois a Escola é um dos espaços importantes para o desenvolvimento da criança. A abordagem e a relevância desta pesquisa está em analisar as trajetórias de aprendizagem destes alunos a partir da relação professor/aluno que se estabelece e a influência desta na perspectiva do afeto na adaptação, inclusão e avanço nas questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças.

Nos últimos dois anos (2017-2019) somente na mesma instituição onde atuo foram realizadas matrículas de doze alunos ingressantes já com laudo de TEA, além de cinco em investigação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam que todos os alunos devem ser matriculados sem distinção (RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2/2001), tendo a criança com TEA o direito ao espaço escolar e a inclusão com qualidade. Tal questão se torna uma prioridade a ser (re)discutida pelo campo da educação, pois é preciso (re)pensar sobre o momento de adaptação ao ingressar no Ensino Fundamental, a imprevisibilidade, a diversidade, a necessidade de adaptações que levam o educador a uma linha muito tênue entre o sentimento de acertos e erros.

Destarte compreender o conceito de inclusão e pensar além da criança com deficiência, mas também da diversidade e das peculiaridades de cada uma que ingressa nesta nova etapa de sua escolarização. Segundo Declaração de Icheon (UNESCO 2016, p.6),

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro *status*, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental abrangem um período da infância primordial na vida destes alunos; ainda que para alguns corresponda a primeira

experiência de escolarização⁵, significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que o processo de escolarização exige outras normas, pois na etapa anterior, havia mais tempo e espaço para a imprevisibilidade e o brincar, e ainda uma adequação maior da rotina. De acordo com a BNCC (2017), os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem consolidar o foco na alfabetização e nas práticas que oportunizem diversos modos de aprendizagem. Também ressalta que há mudanças significativas neste período da infância

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2017, p. 57/58)

Desta forma, pensar na adaptação e na inclusão desses alunos, articulado com suas trajetórias já percorridas na Educação Infantil é efetivar boas práticas pedagógicas e possibilitar a oferta de um atendimento adequado, promovendo uma atitude ativa como citado no trecho acima da BNCC. Mantoan (2006, p. 19) ressalta, que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Este trabalho parte da premissa de que a inclusão é um conceito e uma prática mais ampla do que contemplar somente os alunos com alguma deficiência e a autora aborda em seus estudos esta concepção.

Desde o início de 2020 os tempos e espaços escolares foram modificados a partir da pandemia provocada pelo COVID-19, ocorrendo o fechamento das escolas devido aos protocolos de distanciamento social. Então, a partir dos desafios impostos pelo momento atual, é preciso compreender a importância da manutenção do vínculo e da forma que as escolas buscaram mecanismos para conseguir dar conta das suas demandas, associadas a outras questões sociais e tecnológicas. Os

5 A Lei 12.796/2013 fez ajustes a Lei 9394/96, tornando obrigatória a escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola.

Art. 4º

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

A obrigatoriedade passou a ser exigida a partir do ano de 2016.

objetivos e expectativas em relação à aprendizagem foram readequados e revistos constantemente no decorrer desse ano letivo.

A seguir, apresenta-se o tema e a questão de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e as questões norteadoras formuladas como “fio condutor” do estudo:

1.1 Tema de Pesquisa

A influência da relação entre professor/aluno na inclusão dos alunos com TEA nos três primeiros anos do Ensino Fundamental considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto.

1.2 Questão de Pesquisa

Como a relação entre os professores e a criança com TEA influencia a inclusão nos três primeiros anos de escolarização, considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto?

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a influência da relação entre os professores e a criança com TEA para a inclusão de alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental a partir da ação pedagógica na perspectiva do afeto.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer como ocorrem os processos de inclusão e adaptação dos alunos com TEA, nos três primeiros anos do ensino fundamental a partir da percepção dos professores;
- Investigar as relações que se estabelecem entre professor/aluno e a influência destas no que se refere aos processos de escolarização de alunos com TEA;

- Identificar o impacto da ação pedagógica na perspectiva do afeto para a aprendizagem dos alunos com TEA nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, ao compreender essas relações e o quanto a construção do vínculo impacta no processo de aprendizagem e na trajetória escolar do aluno, podemos perceber como o professor estabelece uma relação de confiança ao identificar o potencial do indivíduo, interferindo positivamente no processo de escolarização do aluno com TEA.

Desta forma, a análise partiu do cotidiano escolar. A pesquisa foi fundamentada pela abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa participante de natureza exploratória, sendo realizada a partir de entrevistas com os professores das turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, anos que atuam com alunos com TEA ou em investigação diagnóstica em uma escola pública de Porto Alegre/RS.

Para a fundamentação teórica lanço mão sobre a história da infância, fazendo o recorte do momento de exclusão das crianças consideradas especiais até o momento da garantia de direitos a essas conferido, bem como as diferentes concepções de infância(s) construídas socialmente ao longo do tempo. Neste estudo, sustenta minha percepção sobre os estudos da infância, Sarmiento (2002). Carvalho (2008) e Mantoan (2015) dão luz também ao ímpeto de debater a percepção e o lugar que a sociedade reserva ao sujeito com deficiência. Objeto desse estudo, o TEA (Transtorno do Espectro Autista), também é apresentado no que se refere a conceitos, direitos e os processos de aprendizagem e inclusão escolar (Bosa, 2002; DSM-V, 2014; Coco, 2016; Orrú, 2012).

O capítulo seguinte trata sobre as diferentes aprendizagens que se estabelecem na escola. A opção é por discutir a importância da mediação e da qualidade das relações estabelecidas entre os atores na escola, em especial professor e aluno. Apoio-me em Vygotsky (2007), pois parte da premissa de que é na relação com o outro e com o ambiente que o sujeito vai desenvolver suas capacidades (raciocínio, linguagem, afeto e pensamento). Através do conceito de mediação, parto da perspectiva de que as relações de afeto nas quais a criança vive no meio social interferem não somente na aprendizagem, mas atuam diretamente na constituição/formação do ser, sendo a base do processo de aprendizagem as

relações sociais, por isso se destaca a qualidade das interações e da mediação realizada pelos sujeitos que estão no meio (adultos e crianças).

Além de Vygotsky, com a perspectiva sócio-histórica e os Fundamentos da Defectologia (1997), trazendo um novo olhar para os estudos da criança com deficiência, antes estudado a priori pelo viés da biologia, me apoio em Wallon (2010), que aborda a necessidade de os professores trabalharem com as diferenças de cada criança, relacionadas aos seus aspectos de aprendizagem, percebendo a criança como um ser integrado, destacando a importância da afetividade e das emoções. A biologia cognitiva (MATURANA, 2001) explica que existem tantos modos de se perceber os sujeitos e os contextos em que esses sujeitos se encontram, sendo o educar a convivência em um espaço de aceitação recíproca com respeito a si mesmo e ao outro como “legítimo outro”.

É de grande importância buscar novas formas de compreensão deste assunto, construindo caminhos que possibilitem a discussão e que possam auxiliar na efetivação de práticas pedagógicas significativas no que diz respeito às trajetórias de aprendizagem dos alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental.

Além do referencial teórico escolhido, antecedendo a pesquisa, foi realizada uma ampla busca sistemática da literatura, a qual chamamos de Estado do Conhecimento, pois se faz necessário a busca pela temática, conforme Morosini e Fernandes (2014, p.155) apresentam como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Esta busca ocorreu no período de março de 2019 a maio de 2019, utilizando as bases da Biblioteca do Instituto Nacional Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT – BNTD, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Como descritores: “inclusão de alunos com TEA”; “políticas educacionais *and* inclusão”, autismo *and* alfabetização; “educação especial” *and* autismo”; “educação especial *and* Vygotsky”, num recorte temporal de 10 anos (2009 – 2019). Esses cinco conjuntos foram escolhidos a partir dos objetivos da pesquisa. Esse recorte temporal se deu a partir de 2009, com o intuito de selecionar trabalhos após entrar em

vigência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que teve por objetivo garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso ao ensino regular.

A mesma busca foi realizada em repositórios nacionais das Universidades que possuem o Programa de Pós-Graduação em Educação com nota seis e sete na Capes, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG, Teses e Dissertações Eletrônicas da PUCRS, Repositório Digital Institucional da UFPR, LUME - Repositório Digital UFRGS e o Repositório Institucional da UFSCar.

Sendo assim, concomitante ao referencial teórico desta dissertação, o processo de construção do estado do conhecimento se faz fundamental.

TABELA 1 - Dissertações e Teses Estado do Conhecimento

BASES	BDTD		CAPES		Total	Selecionados	%
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações			
"inclusão de alunos com TEA"	1	6	0	0	7	4	57
"políticas educacionais and inclusão"	2	0	17	17	36	2	6
"autismo and alfabetização"	0	8	214	79	301	2	0,7
"educação especial" and "autismo"	27	59	23	76	185	16	9
"EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "VIGOTSKY"	9	5	5	9	28	2	7
"LEGISLAÇÃO" "TEA"	15	2	4	16	37	0	0
"PRÁTICA PEDAGÓGICA" AND "AUTISMO"	26	5	18	55	104	5	5
TOTAL	80	85	281	252	698	31	4

Fonte: Elaborada pela autora

Desta forma, foram selecionados 31 estudos e, após nova análise, foram excluídos outras pesquisas, obedecendo aos critérios de repetição (dois estudos sobre alfabetização de alunos com TEA) e outros foram excluídos pela metodologia e enfoque: 1 por abordar as rotinas na Educação Infantil e o segundo trabalho abordava as políticas públicas através de estudo documental de periódicos brasileiros. Após a exclusão desses trabalhos na segunda seleção, para constituir o *corpus* de análise, foram obedecidos os critérios de acordo com as categorias que vão ao encontro dos objetivos deste estudo: "Transtorno do Espectro Autista e

Inclusão Escolar”; “Práticas Pedagógicas”, “Relações de Afeto e TEA”; “Políticas Educacionais e os Direitos das Crianças”, com um total de 20 trabalhos, sendo 3 teses e 17 dissertações. As categorias de “análise” dos trabalhos encontrados foram criadas a partir dos capítulos teóricos desta dissertação e também do que se vai pesquisar em campo, sendo categorizadas da seguinte forma:

QUADRO 1 – Categorização da bibliografia

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	TESES	AUTORES	TOTAL
Práticas pedagógicas	3	0	Gallo (2016) Pinto (2013) Silva (2011)	3
Inclusão escolar e TEA	7	0	Silva (2018) Costa (2015) Menezes (2012) Santos (2016) Santos (2016) Guimarães (2017) Monte (2015)	7
Relações de Afeto e TEA	3	0	Curto (2015) Carvalho (2017) Magalhães (2016)	3
Políticas Educacionais e os Direitos das Crianças	3	1	Oliveira (2016) Santos (2017) Castanha (2016) Silva (2013)	4
Processos de Alfabetização e TEA	1	2	Barbosa (2018) Pinho (2018) Santos (2017)	3
TOTAL	17	3	20	20

Fonte: Elaborado pela autora.

As referências foram organizadas e sistematizadas a partir da leitura da tese e das dissertações e, assim, os trabalhos foram reorganizados em categorias, levantadas a partir da afinidade temática encontrada nos mesmos. Optei pelos estudos em consonância com o marco teórico deste trabalho e que contribuiriam para a construção dos capítulos teóricos.

Nessa busca, foi possível perceber que o estudo mais antigo foi publicado por Silva (2011) intitulado “A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com Autismo.” Neste corpus de análise temos dois estudos mais recentes, dos seguintes autores: Barbosa (2018) e Pinho (2018). O ano com maior frequência de trabalhos foi 2016, com sete estudos selecionados.

A partir dos objetivos dos estudos relacionados às trajetórias de aprendizagem dos alunos com TEA e a influência das relações de afeto entre professores e alunos, foram criadas as seguintes categorias de análise: “Práticas Pedagógicas e alunos com TEA”, “Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar”, “Relações de Afeto e TEA”, “Políticas Educacionais e os Direitos das Crianças” e “Processos de Alfabetização e TEA”.

A categoria “Práticas Pedagógicas e alunos com TEA” foi criada a partir de agrupamentos de estudos que tinham o objetivo de analisar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, bem como as intervenções realizadas pelos mesmos. Em seu estudo, Gallo (2016) evidencia que os professores utilizam os mesmos mecanismos de intervenção independente das necessidades dos alunos, generalizando a ação educativa. Indica a necessidade de modificar a prática e o olhar perante as crianças, criando assim novos procedimentos que possam promover aprendizagens significativas, destacando a importância do planejamento docente. Pinto (2013) constata que os desafios da educação inclusiva estão relacionados à falta de interação educador/educando nos momentos do cotidiano escolar, principalmente nos momentos lúdicos. Pontua que o planejamento do educador deve ser considerado lugar de sistematização da prática e que as concepções do professor sobre a criança com TEA (muitas vezes estereotipada) interferem na ação docente, tendo como resultado o baixo investimento neste espaço do planejamento. A autora pontua a criança pensada pelo adulto, nos trazendo à reflexão do papel que ela ocupa e quem é esta criança. Silva (2011) constata que não há práticas adequadas nos casos observados e destaca a necessidade de se investir em estratégias para que as crianças com TEA interajam com seus colegas. A autora faz uso da teoria sócio-histórica para referenciar seu trabalho, concedendo ao professor papel importante no desenvolvimento do aluno. Ao mesmo tempo, pontua que os professores observados são favoráveis à inclusão e percebem pequenos avanços nos alunos, mostrando a necessidade de formação

continuada para os educadores. Pode-se dizer, através dos estudos, que a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com TEA não está adequada, apontando a necessidade de formação de professores e formação continuada, destacando as relações estabelecidas e os processos de mediação.

A categoria “Processos de Alfabetização e TEA” surgiu a partir do objetivo de analisar as trajetórias de aprendizagem, entre as quais, a alfabetização, a partir das observações e entrevistas com os educadores que trabalham nos dois primeiros anos de alfabetização. Foram encontrados três estudos, todos fazendo uso da teoria sócio-histórica nas práticas de mediação nos processos de alfabetização de alunos com TEA. Os estudos destacam o desenvolvimento dos alunos de acordo com o tempo de cada criança e destacam caminhos alternativos para a prática educativa dos professores como caminhos metodológicos. Barbosa (2018) destaca que a maior dificuldade nas trajetórias de escolarização dos alunos com TEA é a ação dos educadores que atuam com os alunos, acumulando lacunas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Também destaca que se faz necessário planejamento conjunto e articulação de todos os profissionais que atuam na escola, os setores responsáveis pela educação como um todo, pois a partir da utilização deste planejamento conjunto, o aluno passa a ter um planejamento individualizado de acordo com suas necessidades e objetivos elencados a partir do currículo comum. Pinho (2018) indica em seu estudo a eficácia do uso de atividades lúdicas em um ambiente inclusivo, gerando benefícios na aprendizagem das crianças com TEA, principalmente no que diz respeito à interação e melhora das habilidades sociais.

A categoria “Políticas Educacionais e os Direitos das Crianças” foi criada a partir da busca de estudos que compreendem a trajetória da concepção de educação especial e da infância como construção histórica, contando com 5 trabalhos em seu corpus de análise, com o objetivo de identificar a construção dos conceitos de Infância relacionados com a garantia de direitos à medida das legislações que foram sendo referendadas em cada período histórico. Oliveira (2016) analisou em seu trabalho as políticas públicas sobre inclusão, pensando nas normas jurídicas nacionais e internacionais que visam a garantia de direitos à criança com TEA ser incluída na rede regular de ensino. Também analisou como se efetiva a implementação dessas políticas, chegando à conclusão, após a análise no município

em que realizou a pesquisa, de que a implementação ocorre lentamente e está intimamente ligada com o trabalho dos profissionais que atendem as crianças. Santos (2017) traz em seu estudo a implementação dos serviços de apoio a inclusão em quatro municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, indicando alguns aspectos na oferta desses serviços, tendo como resultado a observação de formas plurais na organização dos mesmos, embora haja legislações e normativas sobre os atendimentos. O estudo também aponta a necessidade de se apostar na “docência colaborativa” entre professor de sala de aula e professor do AEE e a necessidade das parcerias entre universidades e Secretarias Municipais de Educação.

Castanha (2016) objetivou analisar a trajetória do autismo na educação brasileira, constatando que há uma hegemonia sobre a ideia de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Aponta que a inclusão se aproxima de segregação e que se faz necessário maiores estudos e cobranças acerca da efetivação das práticas inclusivas nas escolas. Rocha (2014) pesquisou em periódicos de educação brasileira, especificamente na Revista de Educação Especial de Santa Maria, o mapeamento para políticas educacionais de inclusão, permitindo ao fim do estudo apontar que o principal problema da educação especial é não ter um sistema nacional que formule programas e ações governamentais, consolidando a garantia e a permanência das crianças nas escolas, priorizando assim o ensino ao direito da diversidade. Silva (2013) traz em seu estudo o apontamento de que as concepções e conquistas relacionadas à educação especial ocorreram gradativamente, passando por diversos períodos como o da segregação, seguindo para o processo de integração e, posteriormente, inclusão.

Indica como marco a LDBEN de 9.394/1996 e a política de inclusão do MEC a partir de 2008, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com NEES na Escola Regular, instituindo o Atendimento Educacional Especializado como recursos, entre outros serviços. Traz nesse estudo a reflexão acerca da trajetória da inclusão escolar e como ela é entendida e concebida a partir das construções históricas realizadas.

A categoria “inclusão de alunos com TEA” fez um recorte dos estudos sobre alunos com autismo matriculados em escolas regulares, dando ênfase nas trajetórias de aprendizagem, em consonância com o principal objetivo desta pesquisa. A

pesquisa de Silva (2018) traz um diferencial que é o de destacar a importância da participação familiar no processo de escolarização dos alunos com TEA. Também aponta as dificuldades para a realização da inclusão escolar devido a falhas pedagógicas de estratégias e da dificuldade de manejos relacionados a comportamentos, concluindo que, além das dificuldades em efetivar as leis, é preciso melhorar a formação dos professores.

Costa (2016) se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa uma vez que buscou analisar os processos de escolarização dos alunos com TEA na perspectiva do educador, analisando sua própria prática educacional. Conclui em seu estudo que as experiências anteriores dos educadores contribuem para a melhora da prática docente, mas destaca o quanto a dificuldade de lidar com as questões comportamentais influenciam negativamente para as práticas dos professores, pois eles citam nas entrevistas desconhecimento, insegurança e dificuldade em pensar no “manejo correto” frente aos comportamentos imprevisíveis. Menezes (2012) traz uma perspectiva em seu estudo de que o papel do educador do Atendimento Educacional Especializado se faz importante à medida que os professores necessitam de acompanhamento e assessoria contínua para efetivar o processo de inclusão dos alunos. Santos (2016) analisa tanto a escola pública quanto a escola particular em sua dissertação e pondera que, mesmo havendo algumas adaptações na estrutura física, as duas instituições necessitam adequar as práticas pedagógicas para que a inclusão seja eficaz.

Observamos cinco aspectos, sendo um deles o fato de que nem todos os educadores envolvem-se com a inclusão e, conseqüentemente, não realizam práticas que sejam estruturadas e planejadas, dificultando assim o processo de inclusão. Destaca que alguns professores percebem a adaptação do currículo como prática fundamental para o ensino dos alunos autistas, ao mesmo tempo que as escolas não contemplam em seus Projetos Políticos Pedagógicos estratégias de inclusão escolar.

O ponto principal das considerações deste trabalho está em trazer para discussão a relação das práticas de inclusão com as concepções sobre o que é inclusão e como os professores percebem o ingresso das crianças nas escolas regulares. Santos (2016) conclui em seu estudo que a Escola tem o papel de reconhecer e efetivar os processos de inclusão, mas destaca que esse processo não

é hegemônico em todas as escolas, tendo um grande diferencial aquela em que os educadores apostam no potencial do aluno, refletindo assim uma prática pedagógica com significado. Guimarães (2017) analisa a aprendizagem dos alunos com TEA na perspectiva das relações com seus pares em sala de aula, observando as trocas e possibilidades. Aponta que os professores consideram importantes estas interações sociais, destacando que há melhora significativa na aprendizagem, porém destaca as dificuldades quando há comprometimento na linguagem verbal e não há garantia de um atendimento especializado para este aluno. Monte (2015) analisa em sua dissertação o uso do aplicativo SCALA como ferramenta para a alfabetização dos alunos autistas e pontua o quanto a diferença no resultado da aprendizagem se dá pela mediação do professor.

Na categoria “Relações de afeto e TEA” foram selecionados trabalhos que se apoiavam na teoria sócio-histórica para debater sobre a influência das relações de afeto nas trajetórias de aprendizagens dos alunos. Curto (2015) identifica em seu estudo que os professores não têm clareza da importância da sua mediação na aprendizagem dos alunos com TEA, observando o quanto a concepção acerca do autismo ainda se mostra de forma confusa e amparada em conhecimentos pautados em concepções hegemônicas, muitas vezes ligadas ao discurso biológico e determinista. Carvalho (2017) acompanha e analisa em seu estudo a trajetória escolar de um aluno com TEA no ensino regular, contemplando a perspectiva tanto da escola, equipe gestora, professores e pais, destacando em seus resultados que as interações ocorridas no ambiente escolar e também a intervenção precoce são fatores que contribuem para a efetiva inclusão dos alunos, mas indica também que há falta de formação dos professores e novamente surge em um estudo a questão relativa às concepções relacionadas à inclusão e ao conhecimento sobre o TEA, apontando a necessidade de uma reestruturação escolar. Magalhães (2016), com a intenção de investigar as potencialidades nos processos de inclusão escolar, realizou entrevistas com os professores a fim de identificar quais as suas dificuldades e suas conquistas, apontando após a análise a resistência dos professores aos processos de inclusão, bem como um interesse, mas desconhecimento a respeito do assunto, identificando que se faz necessário um maior estudo e apostar nas práticas através das mediações no ambiente escolar, conhecendo a realidade de cada aluno.

Ao analisar esses trabalhos, em todas as categorias ficam evidentes duas questões: a importância de retomar os estudos acerca das concepções do que é educação inclusiva, do que é e como ocorre a inclusão escolar dentro das escolas, bem como os conceitos do que é o Transtorno do Espectro Autista. Também se destaca a falta de formação de professores sobre o tema e a continuidade destas formações e assessorias, pois foi possível observar que a inclusão está ocorrendo de formas diversas.

É possível inferir que a produção acadêmica sobre o tema, embora diversa no contexto da educação especial, é escassa quando relacionada com as trajetórias de aprendizagem na perspectiva do afeto, com enfoque nos anos de alfabetização dos alunos, tema desta pesquisa. Os trabalhos transitam em diferentes abordagens teóricas e de metodologias de pesquisa, oportunizando uma reflexão sobre o que está sendo produzido e o que ainda precisa ser estudado com mais atenção, sendo possível destacar a importância dos trabalhos que fizeram uso da perspectiva das famílias e incluíram em suas pesquisas as equipes da escola como um todo. Na questão da inclusão dos alunos com TEA é possível pensar sobre o quanto ainda há estudos com enfoque nas abordagens clínicas e terapêuticas, se fazendo importantes os estudos que rompem somente com essas perspectivas e apontam para outros prismas, como o da interação, mediação e relações entre os pares como potencializadores de aprendizagem.

2 MARCO TEÓRICO

O marco teórico desta dissertação está dividido em três capítulos, construídos a partir dos estudos prévios realizados e em consonância com os objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo intitulado: “Sobre a Construção das Infância(s): da negação ao papel de atores sociais”, apoia-se na construção do conceito de infância no decorrer da história e como o tema tem se comportado na contemporaneidade, trazendo a discussão sobre o papel e o protagonismo infantil na atualidade. Contempla também a legislação e garantia de direitos relacionados ao tema, legislações que foram sendo elaboradas e efetivadas ao longo da história, pontuando alguns marcos históricos pertinentes para o entendimento da criança enquanto ser de direitos, dando destaque às legislações brasileiras em consonância com os indicadores dos documentos internacionais.

O próximo capítulo aborda o “Transtorno do Espectro Autista: O que é?” caracterizando as peculiaridades, conceitos e especificidades a partir do DSM-V (2014.) O segundo subcapítulo intitulado “A criança com TEA” aborda a construção do conceito de deficiência, trazendo questionamentos sobre o conceito de igualdade e diferença, equidade e inclusão escolar, a garantia de acesso à escola e de direitos (políticas públicas de inclusão), trazendo a discussão sobre a legislação que garante o ingresso e a escolarização dos alunos com TEA no ensino regular. O terceiro subcapítulo “O Contexto da Escolarização da Criança com Autismo”, retoma as questões relacionadas ao ingresso da criança no Ensino Fundamental, bem como as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

O terceiro capítulo “Pedagogia do Afeto: as trajetórias de aprendizagem dos alunos com TEA” a teoria sócio-histórica a partir dos estudos de Vygotsky (2007), destacando a importância deste conhecimento para subsidiar a ação pedagógica do professor abordando conceitos como a mediação e interação com o aluno com TEA e o contexto da escolarização.

2.1 Sobre a Construção da(s) Infância(s) Contemporânea(s): Da Negação ao Papel de Atores Sociais

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar. (MIA COUTO, 2011, p.103-104)

A infância é uma fase repleta de descobertas, vivências e aprendizagens. Foi sendo retratada sob diferentes concepções ideológicas e teóricas a partir dos conceitos e períodos históricos vividos. Sabemos que atualmente o lugar da criança e a concepção de infância na sociedade em que estamos se modificou, e assim a criança passa a ser um sujeito de direitos e de fala, não tendo mais seus desejos ignorados: é protagonista de sua própria história. Isso se reflete no papel da criança na família, nos lugares que ela ocupa na escola, nos ambientes que frequenta, surgindo a necessidade de trazermos para a discussão a urgência de pensar sobre nosso olhar enquanto adultos para esta criança, para que possa ser, exercer e expressar suas necessidades, ideias e viver esta fase, agora vista não como uma preparação para a vida adulta. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) “as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém, as condições de vida dos tempos atuais, produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações”.

Sabemos que o entendimento da criança como um ser protagonista do processo de desenvolvimento é recente e se faz necessário entendermos a trajetória do conceito do termo infância(s), visto que por um período longo não houve preocupação em estudar e/ou pensar em políticas para essa etapa da vida. Assim, pensar sobre as novas discussões atuais nos faz ter necessidade de conhecer a história da infância e conseguir relacionar como a criança era vista a partir do contexto histórico em que vivia. Desta forma, podemos dizer que para entendermos como a criança é vista hoje precisamos observar quais as concepções de infância(s) encontramos na sociedade atual e que/qual sociedade estamos inseridos.

Para pensarmos sobre a construção do conceito de infância, me apoio em Àries (2018), historiador francês que traz em sua obra este histórico, mencionando que até meados do século XII não havia espaço para as crianças na sociedade, não

tendo representação em seus registros. Segundo Heywood (2004), em vários países europeus, o tratamento dado a uma criança do sexo masculino era, em muitos casos, diferente do tratamento recebido por uma criança do sexo feminino, pois “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (p.76). Percebemos que, além de ter uma concepção da criança como um ser em preparação para a vida adulta, havia uma diferenciação acentuada de acordo com o sexo.

Àries destaca que no século XII, foi atribuído às crianças questões relacionadas aos bons costumes, cabendo ao adulto desenvolver o caráter destas, trazendo a visão da criança como um ser em branco, preparado para a vida adulta pela família (padronização). Nesse momento histórico a criança passa a ser representada também através da arte, retratada como um adulto em miniatura, nos mostrando que nesta época a criança convivia com o adulto sem distinção de suas peculiaridades. Em sua obra, o autor nos traz a descrição de algumas destas obras e nos convida a uma reflexão sobre a constituição das famílias e o lugar das crianças no meio delas.

Já no século XV os índices de mortalidade infantil eram altos e por isso também o valor dado às crianças era irrelevante. Segundo Àries (2018, p.20) esta irrelevância “era uma consequência direta e inevitável da demografia da época”. Também a infância era retratada sempre no meio dos adultos, no meio do povo, mostrando o quanto o cotidiano dessas crianças era relacionado a figura do adulto. Na Idade Média, o conceito de infância era inexistente e somente no final e decorrer do século XVII é que ela vai receber uma conceituação sem estar ligada à imagem do adulto.

O autor nos traz dois momentos para a construção do conceito de infância: o da “papuricação”, centrados na figura da mãe e da ama, responsáveis pelos cuidados a esta criança (família) e o segundo momento da criança como um ser puro e angelical, relacionando a questão da Igreja enquanto instituição responsável pela moralização da alma da criança.

Àries (2018) prossegue, enfatizando que no século XVIII surgem as preocupações relacionadas à saúde física e de higiene, assumindo a criança um papel central dentro das famílias, mas é somente na Idade Moderna que a escola

passa a assumir um espaço central de formação dos sujeitos, enfatizando a racionalização, mudando os fins da educação deste sujeito. Barbosa (2014) destaca que é a partir dessa nova constituição que a psicologia e a pedagogia surgem como áreas de conhecimento, com o objetivo de estudar as infâncias no século XIX. Através desses estudos surge uma nova maneira de compreensão da(s) infância(s), em que as crianças passam a ter mais visibilidade como produtoras de cultura. Atualmente, outras áreas estudam e pesquisam sobre infâncias, como a sociologia, filosofia, antropologia e em todas a criança é respeitada como um ser protagonista em seu cotidiano.

Para compor este estudo, também me apoio em Sarmiento (2002), na área da Sociologia e em Cohn (2005), na área da Antropologia. Sarmiento, pesquisador da Universidade do Minho em Portugal, discute sobre infância e as culturas infantis. O autor nos traz a ideia da sociologia como ciência que estuda a infância pois “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância como categoria geracional, socialmente construída.” (SARMENTO, 2008, P.22)

Assim, podemos dualizar o sentido do termo criança – enquanto ator social e sujeito de direitos, vontades e decisões, como também o sentido da infância e no quanto construímos o conceito dessa etapa da vida de acordo com nossas necessidades e concepções. No campo antropológico, me apoio na pesquisadora Clarice Cohn, que entende o conceito de infância como “um modo particular e não universal de pensar a criança.” (COHN, 2005, p.20). Enquanto construção sócio-histórica-cultural, a(s) infância(s) devem ser pensadas como um tempo de vida repleto de particularidades. Na contemporaneidade se abre espaço para a discussão e construção de conceitos sobre o que é e o que compõe este momento da vida, pois há uma pluralidade de concepções, de viver e experienciar essa etapa, por isso a pertinência de usar o termo “infâncias” neste estudo. Segundo a autora, dependendo dos espaços ou regiões que a criança está inserida, o conceito de infância pode inexistir ou também ser vivenciado de diferentes formas.

Desta forma podemos pensar quais os direitos que essa criança tem? Qual seu papel em sua adaptação e inclusão no ambiente escolar levando em consideração suas peculiaridades e individualidades? Através dos estudos, alguns já citados acima, como os apoiados na sociologia e na antropologia, esses

questionamentos são perpassados na construção histórica da ideia de infância e devemos compreender que estas construções e visões do conceito de infância não são “prontas”, sofrendo alterações constantemente a partir das diferentes compreensões do contexto em que estão inseridas. Ao pesquisarmos sobre infâncias é necessário compreender a criança como um ser produtor de cultura com “papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas.” (COHN, 2005. P.21). Assim, os estudos legitimam não o que os adultos entendem por infância, mas também o que as crianças pensam, percebem e como interagem no mundo em que vivem e as pesquisas nesta perspectiva passaram a se responsabilizar eticamente ao respeitar as infâncias.

Percorrer a historicidade do conceito de infâncias junto a pesquisadores como Àries e Cohn, nos faz ter outros olhares e entender como este conceito foi se constituindo até chegarmos ao conceito moderno de infância – o sentimento – que é construído, modificado, realocado de acordo com a condição histórica vivida culturalmente em cada contexto social. Sabemos que a cada período e momento histórico vivido, novas concepções sobre as infâncias se tem construído, abrangendo a diversidade do ser criança, independente da classe social, condição de saúde, raça ou gênero.

Assim como os conceitos da infância se modificaram ao longo do tempo, para pensar em inclusão e adaptação das crianças na escola regular, também é importante conhecermos não só o momento histórico em que a criança passou a ser vista como um ser independente do adulto ou não somente como um adulto em miniatura. É necessário refletirmos sobre o surgimento das instituições educativas para a formação das crianças, pois por muito tempo a educação foi pensada tendo como base o entendimento de que a criança não possuía cultura própria. Outro aspecto que também aparece no conceito de educação das crianças é o de educar em virtude delas não possuírem moralidade. Nesse período aparecem as instituições assistencialistas, em decorrência da ameaça social representada pela população mais pobre. Porém, o projeto ia além de uma perspectiva assistencialista, com vistas aos cuidados e também à higiene. As instituições tinham um projeto no qual o objetivo era semelhante ao da domesticação. Santos (2017, p. 36), nos diz que no século XVII:

na Europa, com a Revolução Industrial, dá-se início a uma nova constituição política e social que demanda a ampliação de mão de obra para organizar o Capitalismo ascendente. No século XIX, com a industrialização, constata-se a presença das mulheres no mercado de trabalho, mas isso se dá intensamente a partir da Primeira e da Segunda Guerra Mundial quando os homens vão para a guerra e a mulher, então, ingressa no mercado de trabalho. Com essa nova reconfiguração, a mulher necessita de um local para deixar seus filhos, surge então um movimento que reivindica creches para os filhos de mães trabalhadoras.

Estas instituições de Educação Infantil são criadas entre os séculos XVIII e XIX, mas são consolidadas na segunda metade do século XIX segundo Kuhlmann Jr (2015). Ao final da década de 1870, a partir do desenvolvimento da ciência, a infância ganha visibilidade através da escola primária, jardim de infância e a creche. Surgem os internatos reorganizados, ambulatórios e consultas às gestantes e lactantes, estabelecimentos estes que tinham cunho assistencialista, atendendo a camada mais pobre da população e assim o Estado se eximia da responsabilidade com a educação destes sujeitos. A classe favorecida educava suas crianças nos jardins de infância, surgindo nesse período as instituições froebelianas. “Em 1840, passou a ser chamado de ‘Kindergarten’, jardim de infância, onde Cambi (1999) nos diz que a denominação “jardim de infância” possui relação direta com a concepção de infância que Froebel traz, no qual a educação tem o papel de apenas deixar a criança se desenvolver, de modo que se reconheça “como o divino, o espiritual, o eterno”, contemplando uma comunicação com a natureza, harmonizando o seu eu e o mundo (p.425). Segundo a autora, uma pedagogia da infância que valoriza a infância como protagonista, utiliza os pressupostos de Froebel, pois suas ideias tinham caráter de inovação e de humanização nas práticas com crianças pequenas.

Kulmann Jr. (2015) diz que, no Brasil, as primeiras instituições assistencialistas foram criadas durante as duas primeiras décadas do século XX. A criação da creche vem ao encontro da necessidade de padronizar as relações de trabalhos femininas. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro foi a primeira Instituição criada com fins de assistência em 1899. No mesmo ano, também foi criada a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Em São Paulo houve a fundação de uma sociedade visando o amparo e a educação da mulher e da infância, denominada Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, sendo que nos dois estados a finalidade das Instituições eram a mesma: com fins de assistencialismo. Nesse período a finalidade era o cuidar e podemos fazer um

paradoxo entre o que tentamos traçar na contemporaneidade, o entrelaçamento entre o cuidar e o educar na formação das crianças. É um desafio, principalmente ao visitarmos este entrelaçamento com objetivo de mediar o processo de desenvolvimento das crianças a fim de que atuem elas mesmas como protagonistas.

Kuhlmann Jr (2015) aponta a década de 1910 como o início da pedagogia ao dar ênfase à psicologia, ao desenvolvimento físico e aos relacionados à higiene, mesmo a educação sendo realizada na maior parte por religiosas, sem formação técnica. Cabe destacar nesta década, o princípio dos novos conhecimentos da educação dos bebês praticados nas instituições.

A partir da década de 1960 as características sociais e culturais ganharam destaque, seguindo uma série de estudos sobre crianças pequenas, incluindo testes psicológicos e também pesquisas que incluíam a família, sendo possível concluir que nesta população infantil havia falta de desenvolvimento cognitivo e afetivo, intrinsecamente relacionado à falta de estimulação da família e também de outras faltas, comparado ao padrão de crianças de classes favorecidas.

No final dos anos 70⁶, o Ministério da Educação se preocupou com a educação pré-escolar, acreditando que essa etapa minimizaria problemas relativos ao fracasso escolar, porém esta mudança de concepção se deu pela luta e pressão das classes trabalhadoras, com o intuito de que os filhos tivessem igualdade de oportunidade em relação a outras crianças mais favorecidas economicamente, objetivando uma Educação Infantil com maior qualidade. Percebemos quanto à concepção de infância, como citado anteriormente, foi sendo construída a partir das concepções históricas de cada época, sendo importante compreendermos e conhecermos a história por trás destas ideias para discutirmos o papel da criança na nossa sociedade contemporânea.

Desta forma, se faz necessário conhecer e discutir sobre a construção do conceito de infância e também sobre a instrução educacional das crianças, sendo pertinente associarmos estas mudanças de paradigmas com as legislações que foram subsidiando e garantindo esses direitos, pois do ponto de vista social, as infâncias têm sido pautadas em discussões nacionais, internacionais, problematizadas nas questões de exclusão, desigualdades e violência (CANDAU, 2011). A partir disso, muitos grupos vêm pensando na proteção à infância e na

⁶ 1970 - Período do Governo Militar.

promoção de Direitos Humanos para estes sujeitos. O processo educacional em sua dimensão histórica se caracteriza como um direito social de cidadania no contexto das Políticas Públicas. Porém os primeiros direitos sociais reconhecidos foram o direito à vida, à liberdade, já o direito à educação não foi destacado. O direito à educação não ocorreu de forma espontânea, mas a partir de muito esforço e luta universal. A garantia dos direitos da criança com deficiência, principalmente em relação à escolarização, não foi diferente e está intimamente ligada à construção da concepção da Educação Especial à Educação Inclusiva.

As políticas públicas se constituem como um campo de muita complexidade e, para tanto, se faz necessário pensarmos nas políticas globais, em que os interesses políticos e econômicos precisam estabelecer uma relação homogênea, sendo difundidos através de convenções, tratados a nível internacional que trazem à luz orientações para países em desenvolvimento, principalmente como o Brasil. Apontamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no contexto pós Segunda Guerra Mundial, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em seus 10 artigos que trazem a concepção do protagonismo infantil, já nos apontando as questões de uma Educação Inclusiva.

A Convenção dos Direitos das Crianças traz o conceito de que

Estes direitos, serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família (UNICEF, 1989, p.42)

Relacionando com o Brasil, historicamente, no século XX, três grandes leis buscaram a ação do Estado com a Infância: Código de Menores (1927/1979), pioneiro na legislação do país em destacar a assistência aos menores de 18 anos, embora ainda trouxesse uma mesma visão do “menor abandonado” e do “menor delinquente”, visando oferecer assistência e proteção e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 que, por sua vez, se diferencia dos outros códigos, pois há a participação civil na organização e criação da nova lei e também há a participação de movimentos sociais. Também se diferencia por abandonar o paradigma da infância em situação irregular, passando ao paradigma da ‘proteção integral à infância’.

Na contemporaneidade, as crianças são vistas como sujeitos de direitos e protagonistas, como aponta Sarmento (1997). Por isso, se faz importante não somente pensar e atendê-las por estarem amparadas por leis, mas por pensar a infância e as crianças como responsabilidade dos pais, dos educadores, da sociedade como um todo. Kramer (2011) aponta a garantia aos direitos através das lutas e aos movimentos sociais quando na falta de investimento do país como um todo (sociedade). Segundo o ECA (1990), o brincar é um dos aspectos relacionados ao direito de liberdade, ao respeito e a dignidade (capítulo II, art.16). É a partir do brincar que a criança internaliza e também projeta a realidade em que vive, socializa, desenvolve os aspectos cognitivos, o desenvolvimento físico e motor.

O amparo nas leis é de extrema importância para demarcar a relevância da educação na infância. Desta forma, destaco a Declaração dos Direitos das Crianças (1959) que afirma que a criança é cocriadora, mostrando o entendimento de que a criança é ativa, referendado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, um marco histórico em que os direitos passam a ser consolidados, nos quais as crianças passam a ser vistas como seres de direitos, destacando o direito à educação, previsto no capítulo III, como cita Santos (2007) em seu trabalho, pois tanto a Constituição quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se referem ao direito à educação, trazem esta perspectiva

Seção I: da Educação: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Cabe citar também o capítulo V do ECA (1990), em que destaca a garantia dos direitos à escola:

Cap. V: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 53, assegura-lhes: “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; [...] V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (BRASIL, 1990).

O ECA contribui para o pensamento de inserir as crianças em instituições educativas, dando visibilidade à igualdade de condições para o acesso e a

permanência na escola, pois a criança passa a ser compreendida como um ser de direito, independente de classe, gênero, etnia, com algum tipo de deficiência ou não.

Em 1996 entrou em vigor a LEI nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), norteando a organização da educação nacional. Traz a questão do direito à educação de todos, destacando os diferentes níveis de ensino e suas faixas etárias, as modalidades da educação, dentre as quais a Educação Infantil e, no capítulo V, aponta a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades da educação. É a LDBEN que indica a faixa etária para ingressar na pré-escola, demarcando a idade dos quatro anos para o ingresso na pré-escolar (BRASIL, 1996). A LEI nº 12796 de 4 de abril de 2013 reformula essa normativa, no qual o inciso I do Art. 4º prevê a educação básica e obrigatória (não sendo mais indicativo) gratuita dos 4 anos aos 17 anos de idade, organizada pela Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001, estabelecendo metas que compreendem o período da infância, desde a Educação Infantil, até os primeiros anos do Ensino Fundamental, como a ampliação de oferta da Educação Infantil, visando à elaboração de padrões mínimos de infraestrutura e atendimento para as distintas faixas etárias, bem como para as distintas necessidades do processo educativo, tanto quanto a adequação de espaço quanto de propostas pedagógicas e serviços, contemplando as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil como expressão livre, movimento, brinquedos. Cabe destacar que o PNE (2001) também visa a estabelecer um Programa Nacional de Formação dos professores, destacando a formação em nível médio (modalidade normal), e em dez anos a formação em nível superior. Estas metas possuem fundamental importância no que se refere aos avanços à educação das crianças, especialmente ao nos referirmos sobre as crianças com deficiência, tema a ser abordado posteriormente. Ter metas que contemplem infraestrutura favorecem a inclusão não somente das crianças com deficiência, mas de todas, até mesmo contemplando materiais pedagógicos adequados a cada necessidade individual das crianças que acessam os espaços, destacando a promoção de oferta ao acesso a esses espaços. Ao abordar também a formação, percebemos um avanço na garantia de direitos, uma vez que tínhamos um histórico assistencialista que a educação das crianças possuiu por longa data.

Ao percebermos a necessidade de formação docente, cabe destacar o interesse na qualidade dos processos educativos.

Buscar amparo nas leis para apresentar a trajetória que demarca a importância da educação para a(s) Infância(s) se faz pertinente a este trabalho para entendermos o quanto cada marco influencia na educação vigente e o quanto é necessário ainda discutirmos a temática, principalmente ao abordar infância(s) e a proposta de uma escola inclusiva. Sarmiento (2002) traz concepções sobre a marginalização das crianças ao longo da história, com um amplo histórico de exclusão e segregação, incluindo as crianças com deficiência, indicando os espaços de socialização e cultura como fatores essenciais na compreensão deste histórico. Pensando no conceito do autor, sobre infância e inclusão, devemos pensar na escola como uma política de vida e desta forma se faz necessário conhecermos a trajetória das leis e garantia de direitos das crianças. O autor ainda nos traz o conceito de que na escola é indispensável quebrar a perspectiva do professor como é o único detentor do saber, trazendo uma prática em que não há exclusão aos saberes das crianças, visto que são seres plurais e sociais. Também destaca que a “escola poderá reconstituir-se e refundar-se civicamente se for capaz de fazer o cruzamento de uma lógica emergente, que é a lógica dos direitos das crianças” (p.278).

O autor Gonzalez Rey (2002) vai ao encontro desta discussão sobre o desafio de estudar os processos de inclusão escolar e a garantia de direitos individuais e sociais, pois destaca que é na intersecção do individual e do social que a subjetividade se constitui reciprocamente. Desta forma percebemos a necessidade de conhecermos e fazermos valer as legislações vigentes, pois muitos grupos como, por exemplo, as crianças/infância(s) acabam por serem desconsideradas como seres ativos e construtores sociais.

Destaco que somente o acesso à escola não é o suficiente para garantir os direitos existentes nas leis, precisamos pensar e discutir sobre quais práticas são necessárias e quais pontos nos tornam distantes de uma escola inclusiva. Daremos seguimento a esta discussão, pontuando sobre o público-alvo desta pesquisa, as crianças com TEA e o ingresso no Ensino Fundamental.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

2.2.1. O que é?

Desde 1940 percebemos um aumento do número de pesquisas sobre o autismo nas diferentes áreas, embora ainda não seja possível explicar sua causa, avançamos na questão de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das crianças que são diagnosticadas com esta síndrome comportamental, que apresenta intensas implicações para o desenvolvimento da criança (CAMARGO; BOSA, 2009). Os autores utilizam o termo “síndrome comportamental”, embora na atualidade seja denominado como um transtorno no desenvolvimento cerebral que acarreta prejuízos na interação e em outros níveis do desenvolvimento.

O termo tem origem grega e significa “*autós*” ou “de si mesmo”, utilizado primeiramente pela psiquiatria para denominar as pessoas que se voltavam para si mesmas (ORRU, 2012, pg.17). Nas primeiras pesquisas encontradas, como Coco (2016) cita em seu estudo, as sistematizações do doutor Leo Kanner (1940) trazem os registros de suas observações psiquiátricas com crianças que tinham comportamentos peculiares, como dificuldade de comunicação, dificuldade de interação social, interesse a atividades restritas, movimentos estereotipados e repetitivos. O médico concebeu o autismo como psicose, associando a falta de amor dos pais como fator determinante para que a criança não conseguisse estabelecer relações com as outras pessoas, e também apresentasse este comportamento de isolamento, fugindo da realidade, pensamento este refutado na atualidade.

Paralelamente a esses estudos, Hans Asperger, em 1944, estudou sobre o comportamento e habilidades de crianças que, ao contrário dos pacientes de Kanner, desenvolviam a linguagem altamente correta, até mesmo nas questões gramaticais, não sendo diagnosticadas nos primeiros anos de vida. Relata que estas crianças não eram retraídas também (KLIN, 2006), o que levou mais tarde ao surgimento de outras pesquisas relacionadas a outros espectros e abordagens sobre o tema.

É pertinente destacar que a partir de 2014, na Associação de Psiquiatria Americana, com o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

houve mudanças quanto ao diagnóstico do autismo, sendo chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁷. O DSM-V foi oficialmente adotado pela legislação brasileira (padrão também adotado pela Organização Mundial da Saúde), o qual englobou o diagnóstico de Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Autismo para Transtorno do Espectro Autista como citado anteriormente. Ainda não há um consenso quanto a sua causa, sendo necessária cautela quanto a literatura e pesquisas referentes ao TEA. O Manual segue um critério diagnóstico, que inclui fatores como idade e atividades diárias, quando afirma que envolve:

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

Segundo este manual, o TEA faz parte de um grupo denominado de Transtornos do Neurodesenvolvimento, se manifestando muito cedo, tipicamente antes dos três anos de idade, impactando o desenvolvimento humano nas áreas da comunicação, na área do aprendizado e também da interação social, sendo variável de pessoa para pessoa. Dentre as características que se enquadram dentro destes transtornos, podemos citar os déficits que prejudicam no funcionamento pessoal, social e de aprendizagem, também no que diz respeito ao controle das funções executivas. Eler (2019) aborda em seu artigo os números apontados pela ONU, de que, atualmente, a estimativa de pessoas no espectro autista soma 1% da população mundial, sendo 1 mulher para cada 3 homens. Também destaca que, segundo o DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista está dividido em três graus:

- 1 Alta Funcionalidade: Envolve pequenos prejuízos na comunicação, no hiperfoco em interesses específicos e problemas relacionados a planejamento e organização.
- 2 Média funcionalidade: Habilidades sociais limitadas a assuntos de interesse, perdas moderadas na fala, dificuldade em se adaptar a mudanças de rotina, manter contato visual e entender linguagem não verbal;
- 3 Baixa funcionalidade: Prejuízos intelectuais graves, alta sensibilidade a sons e luz, fala limitada ou inexistente, comportamentos repetitivos,

⁷ Pela OMS ainda está em vigor o CID 10 que aborda o Transtorno Global do Desenvolvimento. A atualização CID 11 entrará em vigor em 2022 com a atualização do DSM-V.

Fonte: OPAS Brasil. Acesso em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875.

problemas motores, mudanças de personalidade e, por vezes, agressividade.
(ELER, 2019, p.29)

Destaco que a abordagem deste trabalho está além da abordagem centrada no diagnóstico do aluno, não centrando na classificação e diagnóstico do aluno.

2.2.2 A Criança com TEA

“Não quero adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa.” - Oscar Wilde

Nos últimos anos podemos observar grandes avanços sobre a Inclusão Escolar, a partir das discussões sobre a temática e ainda sobre a preocupação em torno dos direitos e deveres das pessoas com deficiência. Em meio a esta discussão, destaco a concepção de Educação Especial até a construção de um conceito de Educação Inclusiva, onde as crianças consideradas “diferentes” passaram por um longo período de marginalização até o período de transformação e aplicabilidade da garantia de direitos, como citado no capítulo anterior.

Pensarmos no passado nos faz entender com mais clareza o processo de inclusão/exclusão no presente, bem como pensar a inclusão através da perspectiva de uma educação plural, como destaca Mantoan (2003), relacionando a educação inclusiva como democrática e transgressora, pois para a autora, gera uma crise da identidade institucional, abalando a identidade dos professores e fazendo com que haja uma resignificação na identidade dos alunos, promovendo uma educação de qualidade, em benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência. Deste modo, a educação para todos objetiva abranger todas as crianças na escola, defendendo os valores éticos, justiça, direito de acesso à educação e acesso aos processos de escolarização, em consonância com as legislações vigentes.

Ao buscarmos estudar sobre a criança com deficiência, faz-se necessário destacar que a criança não é somente seu diagnóstico: a criança, com ou sem diagnóstico, necessita de um olhar e ações pedagógicas diferenciadas de acordo com seu tempo. É preciso assumir compromisso com a proposta baseada nos

valores humanos – sociedade equitativa – escola como ambiente plural, sendo vista como um local de efetivação e garantia de direitos.

Plaisance (2005, p.43) diz que a representação da criança “[...] é dominada pela representação da deficiência, mesmo com suas particularidades [...]”, tornando ambígua a ideologia contemporânea dos direitos da criança. Desta forma se faz necessário pensar no papel da escola na atualidade e conhecer a trajetória da Educação Especial até a concepção de Educação Inclusiva, pensando na concepção desta criança na sua totalidade, refletindo na construção do conceito da criança como um ser de direitos e com voz, independentemente de sua condição social, física ou intelectual.

Para iniciar uma breve trajetória da criança com deficiência, destaco as civilizações antigas, como a Grécia, onde a criança com deficiência era exposta e abandonada, com o discurso de que estes seres traziam ônus a sociedade. Era uma época em que não havia o conceito de infância ou de interesse pelas peculiaridades dessa etapa e, por isso, os estudos são mais escassos sobre crianças neste período. Pessoti (1984), ainda em seus estudos, destaca que somente após a entrada do pensamento cristão no ocidente que a criança deficiente é vista como um ser com alma, merecendo mais destaque, e embora não fossem mais “condenadas” a morte, eram trancadas e “diabolizadas”, inclusive justificando suas deficiências como castigo ou algo demoníaco, como possessão.

É a partir do século XVI que a história da Educação Especial começa a ser traçada, quando médicos e pedagogos iniciam estudos com indivíduos que por muito tempo foram considerados ineducáveis. Neste contexto, a educação formal era garantida a poucos e estas iniciativas se desenvolveram no formato de tutorias. Essas experiências, embora pioneiras, se deram de maneira isolada, pois a principal forma de institucionalização destes indivíduos era realizada em asilos e manicômios, caracterizando-se como uma fase de segregação aos que eram marcados por um comportamento diferente dos padrões estabelecidos, justificando estas ações através de um discurso de que a pessoa seria mais bem cuidada em confinamento e as pessoas da sociedade seriam protegidas dos indivíduos considerados “anormais”.

Neste contexto dos estudos médicos e do interesse nos estudos a partir da perspectiva evolutiva e biológica, aparecem os estudos do médico francês Jean Itard

(1707-1778), que tratava do acompanhamento do menino Vitor de Aveyron, nos primeiros anos do século XIV. Victor tinha quinze anos de idade quando encontrado na floresta e, com isso, Itard vê a possibilidade de colocar em prática seus estudos científicos, pois acreditava que poderia desenvolver hábitos e comportamentos, bem como funções intelectuais que aproximassem Victor dos modos de vida “civilizados”. Luci Banks-Leite e Izabel Galvão (2000) publicam os estudos e registros de Itard, trazendo a discussão de diferentes áreas sobre o que constitui a aprendizagem do sujeito, o qual Itard tenta associar à linguagem e ao pensamento. As autoras ainda evidenciam que Itard entendia que o processo de socialização teria um papel privilegiado no caso de Victor, porém destacam que o médico, enquanto cientista, relativizou as questões da sua subjetividade em relação a Victor, não estabelecendo vínculos, percebendo-o somente como um objeto de estudo, não obtendo os resultados esperados em seus experimentos e testes. Com esse recorte, as autoras não tentam julgar os métodos do médico, que em seus estudos tentou objetivar a aquisição de comportamentos padrões e da linguagem (Victor não oralizava). Ao mesmo tempo, Itard deixa presente em seus estudos a concepção relacionada à infância nesta época e a mostra através de suas narrativas das brincadeiras livres de Victor, como mostra a citação a seguir:

[...] outras vezes ele se levanta rindo a gargalhadas e se posta à minha frente para acariciar-me os joelhos à sua maneira, que consiste em me apalpá-los, em me massageá-los com força em todas as direções e durante vários minutos e depois em alguns casos de lhe tocar os lábios, duas ou três vezes. Digam o que disserem, mas confessarei que me presto sem cerimônia a todas essas criancices [...]” (ITARD, 2000, p. 145).

Sob esta perspectiva os historiadores inferem que ao menos na Europa há uma perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento da Infância (mesmo que ainda alicerçadas sobre limitações que sejam orgânicas e biológicas). Tezzari e Baptista (2011) destacam que há um elo entre as ideias de Jean Itard e o trabalho com Victor com os estudiosos Edouard Séguin e Maria Montessori. Séguin iniciou sua pesquisa orientado por Itard e suas obras com os relatórios das intervenções com Victor, estudando a infância considerada anormal e trabalhando como professor de crianças consideradas com deficiência intelectual. Maria Montessori conheceu o método educativo que Séguin construiu, também tendo contato com os estudos de Itard. (p.21). Estes autores acreditavam na experiência das crianças como fonte de

aprendizagem (educabilidade), e os estudos de Itard muito contribuíram para os pesquisadores com interesse em pesquisar o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Cabe destacar que em 1924 os estudos de Vygotsky sobre a Defectologia, ficaram em evidência, nos quais Vygotsky propõe uma nova explicação para a natureza do desenvolvimento dessas crianças que até então eram “percebidas” como ineducáveis, tendo como principal característica apontar o potencial da criança deficiente igual ao da criança “normal”, destacando o potencial para o desenvolvimento normal, não se percebendo na criança somente o “defeito”, a doença, pois antes de tudo é uma criança.

Mesmo com os estudos avançando sobre a temática, ainda assim, as crianças e jovens consideradas públicas da educação especial, foram sendo segregadas e a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao do sistema educacional comum, por vários motivos, como cita Mendes (2006), até o momento em que por movimentos políticos intensificados pelos movimentos sociais baseados nos direitos humanos exigiram uma proposta que fosse unificada, como em meados da década de 1960, em que a segregação de grupos minoritários ou qualquer criança se tornou uma prática intolerável. Neste momento, as crianças com deficiência tiveram o direito de estar na escola, sob a forma da proposta de “integração escolar”, que traziam a ideia de que as crianças teriam direito das atividades propostas pela escola, sob o argumento de que era benéfico para as pessoas com deficiência e para os colegas sem deficiências.

Não podemos deixar de destacar que um fator decisivo para a mudança dos paradigmas sobre segregação, foram os altos custos que estes serviços traziam após a crise mundial do petróleo, entre 1960 e 1970. Então podemos dizer que foi nesta década que houve um avanço, tanto científico com a comprovação das potencialidades educativas das pessoas com deficiência, quanto com o alto custo que os programas de segregação, fazendo com que houvesse interesses políticos além dos movimentos sociais daqueles que eram menosprezados pelas escolas regulares.

Cabe ressaltar que em 1977, nos Estados Unidos, foi promulgada uma lei pública que causou um impacto na área da educação especial mundialmente, assegurando a educação pública para as crianças com deficiência. Foi um marco

por ser um dos primeiros documentos a introduzir o termo “necessidades educacionais especiais”. Desta forma, vamos percebendo que a história da Educação Especial e da inclusão dos grupos minoritários é feita a partir de movimentos históricos de resistência e de exigências de garantias de direitos, muitas vezes misturadas pelos interesses políticos e socioeconômicos vigentes.

No Brasil, a primeira instituição de caridade que passa a atender as crianças desamparadas foi criada em 1726 na Bahia, chamada de “Roda dos Expostos”, sendo disseminada para outros estados e tinha por intuito manter o anonimato das crianças. A Roda dos Expostos marcou a história da infância rejeitada no Brasil, porém até meados do século XIX ela fracassou por não ter condições mínimas de higiene, sendo que muitas crianças iam a óbito.

O marco histórico do início dos movimentos em prol da inclusão ocorreu no Brasil entre os anos de 1854 e 1857, destacando em 1854 a fundação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, criado por Dom Pedro II, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Surdos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Embora sendo uma medida precária ao relacionarmos o número de cegos e surdos no país nesta época e o número de atendidos, foi uma grande conquista para os deficientes no país.

Segundo Gonçalves (2010), após a Proclamação da República em 1889, vários profissionais que estudavam na Europa voltavam ao Brasil com o desejo de empreender e modernizar o país, surgindo a vertente médico-pedagógica. Neste momento foram criados serviços de higiene mental e saúde pública, pois se acreditava que a deficiência mental era uma doença tratável e poderia ser resultado de doenças como sífilis, tuberculose etc. A educação especial meramente assistencialista passa a partir da vertente psicopedagógica a ganhar um viés que explorava as possibilidades do indivíduo a trabalhar de forma que pudesse ser inserido no meio social.

Em 1926 tivemos a criação do Instituto Pestalozzi para o atendimento das pessoas com deficiências mentais; 1950 foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Podemos destacar que até o período de 1960 não havia também uma preocupação do estado em relação às pessoas deficientes, eram atendidas em institutos, igrejas, associações. É a partir desta década que, segundo Jannuzzi (2004), o governo federal assume o compromisso, criando nos dez anos seguintes mais de 800 instituições de educação especial. Neste período, até meados dos anos de 1990, vigorou no país o período de integração escolar, em que os alunos deveriam se adaptar ao sistema educacional e não o sistema a eles. Os alunos com deficiência ingressavam nas escolas regulares, porém estudavam em salas de aula separadas (individualizadas de acordo com a deficiência de cada pessoa).

Cabe destacar que algumas convenções internacionais marcaram a inclusão escolar das crianças com deficiência, essas que são o ponto-chave para que os processos de inclusão escolar se efetivem. Através da garantia do direito à escolarização é que as crianças terão uma educação de qualidade, que efetivamente favoreça o seu desenvolvimento. Em 1989 destaco a Convenção dos Direitos das Crianças, em que os estados presentes na reunião, entendem que a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequada e, assim, assumem o compromisso em ressaltar a importância da autonomia e da “integração” social. No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) referenda essas orientações, tendo três capítulos em que trata sobre as crianças com deficiência.

A Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração da Guatemala (1999) são marcos que auxiliaram na orientação para a construção das legislações do nosso país, nos aspectos que dizem respeito à criança com deficiência e a inclusão escolar no seu sentido mais amplo.

Percebendo a escola como um direito a todos, a criança com deficiência na escola regular contribui para que os processos de inclusão escolar sejam efetivados, pois garantir o direito à qualidade da educação é garantir o direito ao desenvolvimento pleno da criança – com laudo ou sem, contemplando suas individualidades, potencialidades e histórias de vida. É expressivo também o seu direito de ser respeitada pelos educadores, pois vem à tona a compreensão de que todas as crianças são diferentes e, sendo sujeitos singulares, é necessário que os

educadores estejam atentos para contemplar as especificidades no cotidiano de seu trabalho e nas suas práticas docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 citava a expressão “educação dos excepcionais”, restringindo a educação especial às instituições especializadas e às salas especiais em todo país. Foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que foi endossado os princípios e práticas de equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, determinando que as escolas acomodassem as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras, enfatizando que todas as crianças, independente do seu ritmo e processo de aprendizagem, deveriam ter as mesmas oportunidades e o processo respeitado.

Então, em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/96 foi promulgada, incluindo no seu capítulo V o estabelecimento de bases da educação especial no Brasil, definindo em seu artigo 58, que a “educação especial será uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, P.29). Neste mesmo capítulo, no artigo 59, o item I assegura aos alunos especiais a adaptação curricular, métodos e técnicas na escola. Por isso a necessidade de se pensar além de técnicas, a inclusão e as relações estabelecidas com estes alunos na escola, porque nem sempre a lei garante a efetiva inclusão dos alunos.

Em 2007 o Brasil participou da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, em Nova York, onde afirma que o poder público deve estimular o acesso ao ensino comum, tendo reflexo no Brasil nas questões de verbas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência amplia a compreensão do papel da escola na atuação com sujeitos com deficiência ao declarar que “pessoas com deficiência são, antes de qualquer coisa, **pessoas**. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades” (ONU, 2006, p. 13, grifo nosso).

A Educação Especial no Brasil atualmente está referendada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). A perspectiva inclusiva faz com que as escolas necessitam de transformações e adaptações, bem como modificações nas práticas docentes, não na perspectiva de adaptar a criança às dependências educativas, mas sim de adaptar essas

dependências à diversidade. Esta concepção difere dos processos de integração, nos quais a criança deveria se adequar ao espaço escolar.

Em seguida cabe destacar o Plano Nacional da Educação para o decênio de 2011 a 2020, destacando o atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Todas estas construções sempre foram seguidas de “brigas” acirradas, principalmente pela questão de manter ainda os espaços das escolas especiais. Outras legislações devem ser citadas e são tão importantes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que visa à inclusão social e a garantia do exercício da cidadania, decretando que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 7).

A partir destas reflexões sobre as diretrizes e legislações, podemos dizer que os marcos históricos internacionais mostram um movimento positivo em benefício das pessoas com deficiência, mas foi um movimento resultante de muita reivindicação das e para as minorias. Cada vez mais a educação volta-se a uma proposta mais centrada na criança e não somente para a criança, objetivando uma escola inclusiva, que saiba acolher e respeitar as diferenças, indo além do discurso da deficiência. Como citado no início deste trabalho, quem é o diferente? O que é ser diferente? Por isso a necessidade deste trabalho em contextualizar o histórico da criança com deficiência ao longo da história e as políticas públicas de inclusão.

Necessitamos avançar também nas questões de garantia ao acesso e permanência na escola, pois sabemos que estas minorias são o público que acaba aparecendo nos índices de evasão escolar. É necessário não somente garantir o direito ao acesso à escola, mas também o atendimento efetivo, com ações pedagógicas que sejam efetivas e inclusivas, bem como o apoio de recursos humanos. Mas antes de tudo, finalizo reiterando que nosso maior desafio é discutir o conceito de inclusão escolar, ampliando a discussão sobre educação especial x educação inclusiva, pensando coletivamente sobre o que é diversidade, inclusão e o

que é respeitar as diferenças, ou melhor destacando, o que é ser diferente? Quem é o diferente?

2.3 Pedagogia do Afeto: As Trajetórias de Aprendizagem dos Alunos Com TEA

As pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem passar pela escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas. (Vygotsky & Luria, 1996)

2.3.1 A Educação na Perspectiva da Teoria Histórico-cultural e o Papel da Afetividade no Desenvolvimento Humano

A partir da perspectiva de que afeto e cognição são dois aspectos indissociáveis da aprendizagem, faz-se necessário conhecermos o pensamento e trabalho do autor Vygotsky através da teoria histórico-cultural. O pesquisador não deixou uma teoria pronta, mas seus registros são de uma vasta exploração sobre a aprendizagem e o funcionamento da mente, que abriram caminhos para novos estudos. Segundo Vygotsky (2007, p.104), “toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade”. Deste modo, para tentarmos compreender como as relações de afeto interferem nas trajetórias de aprendizagem, o presente projeto se pauta nas ideias sobre afeto e cognição, principalmente no que diz respeito às trajetórias dos alunos com TEA na escola e com o vínculo estabelecido entre professores e alunos. Desta forma, a partir dos seus estudos é possível dispender que o autor propaga uma pedagogia centrada na criança e na perspectiva de que a escola pode educar a todos e, por isso, a escolha deste autor para fundamentar a presente pesquisa.

Vygotsky (2007) investigou as relações afetivo-cognitivas, apontando que estas situações de interações sociais favorecem o repertório de aprendizado dos indivíduos, independente de apresentarem ou não limitações físicas ou intelectuais. Destaca o desenvolvimento do indivíduo como resultado do seu processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem durante esse desenvolvimento. O autor não descarta as fases biológicas, como a Teoria

Construtivista de Piaget, baseada no conhecimento prévio como disparador da aprendizagem e as fases de desenvolvimento, porém nos estudos de Vygotsky temos as relações dos seres humanos com o meio em que vivem e com os pares como fatores indispensáveis para a constituição do sujeito. O indivíduo não é um ser passivo, é autor de sua história, vai modificando e sendo modificado pelo contato com o ambiente e com os outros.

A ideia de que o indivíduo se constrói socialmente também está presente nos estudos de Vygotsky (2007, p. 101) sobre os processos de aquisição do conhecimento de crianças especiais. O autor observa que

[...] as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e a escola deveria fazer todo esforço de empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.”

Outros autores abordam os estudos sobre defectologia de Vygotsky, esclarecendo que por volta de 1924 “o termo defectologia era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (VEER; VALSINER, 1996, p.72). Os autores dizem que nos escritos de Vygotsky sobre a defectologia, está presente a ideia de mediação instrumental e social, tanto nos trabalhos com indivíduos anormais quanto com o ser humano normal, conforme abordado na época. Nas análises dos casos clínicos de estudos sobre comportamentos, em reuniões coletivas, o autor procurou compreender como ocorrem os processos de aprendizagem dos indivíduos que se caracterizavam como “crianças defeituosas”. Pelo rigor e pioneirismo de seu trabalho, teve destaque e ganhou relevância, tornando-se referência em seu país.

Para compreendermos a teoria sócio-histórica, faz-se necessário falarmos sobre o conceito de mediação, em que Vygotsky (1998) contrapôs a teoria cognitiva de Piaget, a teoria baseada no reflexo de Willian James e a teoria da interligação da maturidade e aprendizado. Para o autor, essas teorias isoladas apresentam falhas, pois defende que, embora a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento gerados pelo contato com objetos e instrumentos que o aluno carrega para os primeiros anos escolares seja de grande importância, é preciso considerar que a forma como esses instrumentos são usados e a forma como acontecem durante o

contato social com outros indivíduos (pares mais capazes) são o grande diferencial para o desenvolvimento humano.

Vygotsky (2007) diz que a relação aprendizado/desenvolvimento humano é uma relação de interação que se faz a partir de três níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é caracterizado pelo nível que compreende o que a criança é capaz de executar sem apoio, é a etapa do desenvolvimento já adquirida pelo indivíduo. O nível de desenvolvimento potencial é o campo das possibilidades, compreendendo aquilo que a criança é potencialmente e biologicamente capaz de fazer, porém neste momento, seu desenvolvimento biofísico ainda não realiza. A zona de desenvolvimento proximal é aquela em que a capacidade real do indivíduo está ainda em maturação e ocorre que, pela ajuda do mais experiente, o indivíduo alcança a maturidade intelectual “emprestada”, impulsionando seu aprendizado.

Através do modelo de níveis de desenvolvimento cabe destacar que, se compararmos duas crianças e seus conhecimentos e habilidades, vamos perceber que cada uma apresenta características e desenvolvimentos próprios e, desta forma, esta interação será definitiva para a construção de significativas aprendizagens internalizadas por cada um pelos contatos com os objetos, mediados pelas interferências do par mais experiente, ou seja, o nível de desenvolvimento é determinado pelas interações com o meio e com o outro, como já citado anteriormente.

Vygotsky (2007, p. 103) destaca que o “processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”, ou seja, pela mediação (contato social e manipulação dos instrumentos inseridos em um grupo mais experientes) que as crianças se apropriam dos conhecimentos que estão além das suas capacidades, podendo utilizar de imediato ou então serem conhecimentos utilizados em aprendizagens futuras.

Nestas interações ocorrem trocas afetivas, pois cabe destacar que o nível de desenvolvimento real do indivíduo não é suficiente para acessar um conhecimento novo. Nas trocas afetivas com o grupo, o indivíduo irá ter suas escolhas pessoais, elemento que é determinante, pois o indivíduo tende a repetir as experiências que

lhes são agradáveis, tentando abandonar o que não for do seu agrado. Assim, podemos dizer que o momento do aprendizado através da interação social, também é marcado pelas escolhas que irão compor e trazer mais possibilidades e oportunidades para esse indivíduo.

Rego (2014, p. 122) destaca que ao longo dos estudos de Vygotsky é possível observar uma tentativa de integrar a questão cognitiva e afetiva do funcionamento da aprendizagem, embora apareça em alguns momentos de forma implícita em seus trabalhos. A autora ainda traz que

segundo ele são os desejos, necessidades, emoções motivações e interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

Além de abordar as questões relacionadas à afetividade e cognição, Vygotsky (1998) ainda esclarece a questão da formação do pensamento e da linguagem. Utilizou em seus estudos, como fonte, as experiências de Koehler e Yerkes com macacos antropoides, destacando que “as experiências de Koehler provaram que o aparecimento de um intelecto embrionário nos animais – isto é, do pensamento no sentido próprio do termo – não está, de forma alguma, relacionada com a fala” (VYGOTSKY, 1988, p.41). Através desse estudo, Vygotsky destaca que os antropoides possuem um vocabulário baseado em situações que evidenciam emoções como medo, prazer, desejo etc. A fala coincide como no início da fala humana, como choro e balbucios, destacando novamente a emoção como primeiro estágio do desenvolvimento da fala, momento em que os seres humanos avançam, estágio que será abordado mais adiante neste estudo, paralelamente relacionado com o processo de alfabetização da criança com TEA.

Nos estudos de Vygotsky a memória está ligada ao pensamento e à fala. A mediação promove uma aprendizagem com um rol de estímulos artificiais que vão sendo acessados pelos sujeitos. É o ambiente cultural que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de construção da realidade, porém se faz necessário destacar

que a interpretação pessoal desta realidade é uma construção individual. Assim, à medida que a criança cresce, mudam as atividades que evocam sua memória, como também muda o seu papel no sistema das funções psicológicas.

A aprendizagem assim é formada a partir da interação da criança com o meio sócio-histórico e com os indivíduos que o compõem, através de várias trocas com os pares, ocorrendo apropriação de conhecimentos necessários para que se possa interagir no ambiente inserido. As relações estabelecidas serão validadas a partir desta construção inicial, destacando que a interpretação é pessoal pois o início do pensamento é baseado nas emoções que são vivenciadas de modo particular.

Para finalizar este subcapítulo, faz-se necessário destacar que dentro da teoria de Vygotsky, relacionado com os estudos da afetividade, está relacionado o conceito de *perezhivanie* citado em sua obra “Teoria das Emoções”, escritos entre 1931 e 1933. A tradução do termo quer dizer experiência emocional.

Segundo Romero (2007, p.7) “A palavra *perezhivanie* é iniciada pelo afixo *pere*, que significa novamente, e *zhivanie* deriva da raiz do verbo *zhit*, que significa “viver”. *Perezhivanie* seria, portando, reviver uma experiência emocional, ou seja, seria a interpretação e o efeito que a criança elabora a partir de um determinado evento significativo para ela.

A partir da teoria histórico-cultural, compreende-se o desenvolvimento de uma criança a partir da forma como ela experimenta os acontecimentos no ambiente em que está inserida dependerá de vários fatores, incluindo seu nível de desenvolvimento, suas experiências afetivas anteriores, de acordo com sua forma singular de demonstrar a síntese de suas aprendizagens e vivências já adquiridas.

Conhecer mais dos estudos de Vygotsky se faz fundamental para que possamos pesquisar as trajetórias de aprendizagem das crianças, pois entendemos que as trocas cognitivas só acontecem a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre os sujeitos da ação pedagógica e dos vínculos afetivos que favorecem as respostas do aluno ao estímulo dado.

2.3.2 O Contexto da Escolarização da Criança com Autismo: o Processo de Alfabetização

Para dar continuidade aos estudos sobre afetividade e cognição, e as relações que elas imprimem nas trajetórias de aprendizagem dos alunos com TEA, vamos contextualizar o público da pesquisa.

Pensando na garantia da matrícula e inclusão das crianças desde os 4 anos na escola, faz-se necessário pensarmos em quem é esta criança que ingressa nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como sabemos, o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares vem crescendo cada vez mais e, desta forma, os estudos sobre a temática contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois estes alunos necessitam, no cotidiano das escolas, de um olhar mais apurado. Quando se compreende as especificidades dos estudantes com TEA, principalmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem e interação, o trabalho pedagógico se torna mais qualificado.

Recentemente a Lei Berenice Piana, Lei nº 12764/2012, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, visado ao acesso a um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o atendimento por profissionais que sejam capacitados a realizar atividades inclusivas.

Arantes (2004) nos diz que as escolas estão pautando seus trabalhos nas questões meramente cognitivas, priorizando somente apenas um dos aspectos que constituem os indivíduos, por isso devemos retomar as questões de trabalhar a partir dos pensamentos e sentimentos dos alunos, levando em consideração as relações estabelecidas. Pensar no período de ingresso na escola, principalmente no período de aquisição da linguagem escrita, torna indissociável pensar nas emoções e particularidades do sujeito.

Maturana (2000, p. 15) vai além ao dizer que é da escola a responsabilidade de conduzir os alunos para que ampliem seus conhecimentos reflexivos e suas capacidades de ação, “[...] corrigindo o seu fazer e não o seu ser [...]”. Destaca que é papel da escola proporcionar condições para que as crianças sejam apoiadas em seu crescimento, permitindo condições para que sejam capazes de trabalhar e viver no autorrespeito e no amor pelo outro. Cabe destacar que para Maturana (2001) o normal é a diferença e não a homogeneidade, em todos os contextos.

Em relação ao ciclo de alfabetização, espera-se que a criança saia ao terceiro ano do ensino fundamental dominando os processos de leitura e escrita,

mas esse processo nem sempre ocorre de forma linear, pois cada criança percorre um trajeto de aquisição da linguagem escrita de forma particular, e se faz importante conhecermos tais processos.

A aprendizagem da língua escrita ocorre através das interações das crianças com os materiais ofertados (instrumentos culturais) no contexto escolar. São nessas interações com o meio que a criança vai construindo sua concepção sobre a escrita – a qual muitas vezes já tem antes mesmo de ingressar no ambiente escolar.

Vygotsky (2007) destaca que a pré-história da linguagem escrita é fundamental, pois a criança já conhece e compreende muitas coisas antes de ingressar no processo de alfabetização a partir da escolarização formal. É preciso compreender que o desenvolvimento da fala, a expressão gráfica a partir de desenhos e a construção simbólica do pensamento, construídas através das interações dos indivíduos com os objetos e o meio, antecedem a aquisição da escrita.

Luria (1988) define a escrita como uma função psicológica desenvolvida a partir da interação com o meio cultural, fazendo uso de instrumentos e signos que possibilitam a representação social das informações transmitidas no meio em que o sujeito está inserido.

A partir destas informações, para compreender a criança que ingressa no Ensino Fundamental, objetivando seu processo de alfabetização, faz-se necessário indicar que há algumas condições para que a criança faça a apropriação da linguagem escrita, sendo a primeira a utilização da linguagem verbal, objetivando ser compreendido e compreender os outros. A segunda seria relacionar a linguagem escrita como uma situação que seja prazerosa, pois Vygotsky (2007) destaca que o sujeito é propenso a viver situações prazerosas, que tenham sentido em suas experiências, propiciando gerar e testar hipóteses, como, por exemplo, quando a criança realiza garatujas e diz que é seu nome. A criança precisa se permitir experienciar o momento. Este momento, segundo Ferreiro; Teberosky (1999) pode ser considerado como o início do processo de alfabetização, pois é um momento em que a criança tenta reproduzir, através de imitação, situações em que a escrita se faz presente.

O desenho é o gesto inicial do que a criança tenta reproduzir, considerado por Vygotsky (2007) como representação da língua escrita em primeiro estágio. O

autor também destaca que há um momento crítico: a passagem do desenho (1ª etapa) para os rabiscos e, após, para as grafias (consideradas o 2º estágio), que envolvem a representação da fala, que por sua vez é a representação do real.

Durante o processo da aquisição da escrita, torna-se fundamental o papel do mediador, que no caso é o professor. A aquisição da escrita está diretamente relacionada à realidade vivenciada e não pode ser considerada uma mera habilidade a ser adquirida através de métodos mecânicos e forma descontextualiza.

Coco (2016) traz em seu estudo alguns aspectos para as trajetórias de aprendizagem das crianças. Aposta nas possibilidades de aprender e de estabelecer relações significativas com os adultos e também com as outras crianças, implicando na prática educativa paciência e, principalmente, o respeito de acordo com o tempo das crianças; destaca a importância das pessoas que são referências para as crianças, observando o vínculo estabelecido, possibilitando um espaço em que elas se sintam seguras, acolhidas e dispostas a interagir e aprender; destaca a colaboração dos próprios colegas da turma no processo de apropriação e de autoria no processo de vínculo e relações de aprendizagem, trazendo a ideia de que as crianças são protagonistas em seus processos de aprendizagem e também nas relações entre si.

A partir destes conhecimentos sobre a aquisição do processo de escrita, podemos destacar sobre como ele ocorre para e com as crianças com TEA, por considerar que essa habilidade está relacionada com a interação social. Smolka (1993) destaca que é preciso pensar qual a intencionalidade da escrita, para quem eu escrevo? Por quê? Pensando na perspectiva de que todos tem o direito à alfabetização, dentro de um espaço que seja diversificado. Desta forma, a criança com TEA, na mesma perspectiva das outras crianças que estão iniciando seu processo de escolarização, necessita que seja valorizada sua bagagem cultural, com respeito ao seu ritmo e tempo de aprendizagem. É necessária a diversificação e a ampliação de possibilidades de leituras e práticas que ofertem para a criança inserção em um ambiente que desperte o interesse.

Orrú (2012) destaca que é necessário conhecer algumas características das crianças com TEA, destacando que algumas das características mais marcantes no desenvolvimento da maioria delas são os déficits relacionados à área de interação social e comunicação, algumas vezes inclusive com a ausência da linguagem.

Assim, em alguns momentos possuem dificuldade em se expressar adequadamente, apresentando ausência de espontaneidade na fala, tendência a monólogos, frases gramaticalmente incorretas, neologismos, dificuldade de compreensão de informações e de alguns significados abstratos e também ecolalia.

A autora destaca que estudos evidenciaram que o uso de métodos diversificados utilizando fotos, imagens, recursos de baixa tecnologia, como comunicação alternativa, auxilia a criança com TEA em uma melhor compreensão, colaborando significativamente com seu processo de organização do pensamento e da linguagem. Orrú (2012) ainda destaca a importância da teoria histórico-cultural à aprendizagem das crianças com TEA, pois ao perceber o sujeito com autismo como um ser social, através de uma abordagem educacional que o compreenda como capaz de aprender e a internalizar conhecimentos a partir da contextualização da sua história e do meio em que está inserido, a criança pode ter uma trajetória escolar muito significativa.

Desta forma, ao pensar no processo de inclusão da criança com TEA na escola e sua trajetória em relação a alfabetização é preciso criar condições e recursos, observando que cada criança é um ser em desenvolvimento e que possui potencial. Cabe à escola oportunizar meios e instrumentos que oportunizem a construção do desenvolvimento da criança.

Por isso, o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA deve contemplar uma relação entre mediação, o cotidiano escolar e a formação de conceitos, dando destaque ao papel do professor e da sua mediação.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. (ORRÚ, 2010, p.9).

A mediação é fundamental para o processo de escolarização da criança com TEA, sendo o papel do mediador não o de facilitar, mas sim de propor desafios e motivar quem aprende, fazendo com que a criança com suas possibilidades desperte o desejo de aprender.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Delineamento da Pesquisa

Ao buscar compreender o impacto da construção do vínculo nas relações entre professor/aluno na inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA nos primeiros anos de escolarização, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de natureza qualitativa, como Gil (2010, p.27) salienta, tendo “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, a pesquisa qualitativa considera a relação entre o sujeito e o mundo exterior, levando em conta o que não é quantificável e por isso sua relevância para este estudo, que visa analisar a influência da relação entre os professores e a criança com TEA para a inclusão nos primeiros anos do ensino fundamental a partir da ação pedagógica tendo em vista a construção do vínculo.

É caracterizada como pesquisa participante, que segundo Gil (2010) caracteriza-se pela interação entre pesquisador e membro das situações investigadas, pois na escola onde foi realizada a pesquisa, atuo como professora da SIR/AEE. Enquanto professora dessa escola, percebendo a grande procura e efetivação de matrículas de alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental, observando a prática dos educadores, percebi a necessidade de investigar as relações estabelecidas entre professores e alunos, bem como a relação do vínculo e seu impacto nos processos de inclusão e aprendizagem.

Gil (2010), afirma que construir um projeto de pesquisa participante não é simples, pois quando você está inserido no grupo da pesquisa, poderá aparecer e ter tantas variáveis que pode dificultar a precisão e a delimitação da pesquisa, necessitando assim, elaborar um projeto de pesquisa que seja flexível. Tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo. Portanto, para fazer sua pesquisa, é preciso participar cotidianamente da comunidade, de forma com que observe todos os aspectos necessários. Apoiada em Marconi e Lakatos (2003), se classifica em observação participante natural pois para fazer a pesquisa, o observador pertence à comunidade.

É uma pesquisa com/no cotidiano, pois,

pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas prática, teoria prática, sem divisões ou hierarquias. [...] O cotidiano, portanto, como um rico espaço de construção de conhecimentos, os professores como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a escola como locus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente, possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar as vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte da sua vida. (GARCIA, p.204).

Segundo Pais (2003), a sociologia da vida cotidiana pode ser caracterizada por uma “lógica de descoberta” que se afasta da lógica do preestabelecido. Para esse autor, “a perspectiva metodológica que toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento” (p.17).

Stecanela (2009) aponta que

“a opção por essa perspectiva metodológica se justifica por configurar uma postura de abertura ao novo e ao inusitado, além de se valer de um conjunto de instrumentos que permitem “escavar o cotidiano”, numa espécie de arqueologia que tenta descobrir o que está oculto. Dessa atitude decorrem tentativas de apreender e de compreender algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, “escovado” (como os ossos que o arqueólogo descobre), mas que os condicionamentos arraigados às lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar a visão e a percepção (p.5).

Desta forma, visto que a pesquisa visa analisar as relações entre professores e alunos com TEA e dada a imprevisibilidade e inúmeras personalidades das crianças atendidas, segundo Heller,

[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados (HELLER, 1992, p.01)

O conjunto destas circunstâncias estão presentes no cotidiano, destacando as relações, interações, condições diárias, as mediações viabilizadas através das situações próximas ou externas que influenciam na vida de cada um. Heller (1992) nos diz que todos tem um cotidiano, e ele nos traz uma abordagem mais realista da vida do professor e do quanto as práticas pedagógicas são alteradas – ou não – com a presença de alunos com TEA em sala de aula. Essas características podem ser

analisadas ao observarmos o cotidiano, principalmente ao observarmos as mediações entre os sujeitos.

A metodologia desta pesquisa foi alterada devido a pandemia causada pelo COVID-19, pelo qual, a partir do dia 18.03.2020, a escola teve as atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado. Diante desse contexto a pesquisa ocorreu a partir de entrevista online com os professores.

3.2 O Local e os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, possuindo população estimada em 1.488.252 habitantes, segundo dados do IBGE⁸ (2020).

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre abrange 47 Escolas de Ensino Fundamental, 4 Escolas Municipais de Ensino Fundamental Especial, 2 Escolas Municipais de Educação Básica, 2 Escolas de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 42 Escolas Municipais de Educação Infantil, 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilingue. O público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Porto Alegre conta com 3312 matrículas⁹, sendo 12% (410 alunos) matriculados nas 4 Escolas Especiais do Município de Porto Alegre (Porto Alegre é a única rede municipal do país que ainda conta com os serviços de Escolas Especiais). As outras matrículas estão distribuídas em: 207 crianças nas EMEIS e 2695 alunos distribuídos em EMEFs, CMET e EMEBs, o que representa 88% das matrículas.

A organização curricular da Rede Municipal de Porto Alegre se dá através de três ciclos de formação: 1º ciclo que compreende as turmas de A10 (1º ano), A20 (2º ano), A30 (3º ano); 2º ciclo de formação que compreende as turmas de B10, B20 e B30 e o 3º ciclo que compreende as turmas de C10, C20 e C30.

A escola selecionada para a realização da pesquisa, fica situada no Eixo Baltazar-Sarandi, no bairro Rubem Berta, que possui 74.522 habitantes, representando 5,29% da população do município. Com uma área de 8,20 km², representa 1,72% da área total do município, sendo sua densidade demográfica de 9.088,05 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 1,6% e o rendimento

⁸ Acesso em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>.

⁹ Dados atualizados em 22/07/2019, fornecidos pela SMED.

médio dos responsáveis por domicílio é de 3,04 salários-mínimos.¹⁰ O bairro é residencial, dispõe de pequenos comércios de abastecimento como farmácias, mercados e lojas diversas.

A escola possui 959 alunos, matriculados nos três turnos de trabalho, atendendo desde o 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos nas suas 6 totalidades no turno da noite.

A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SIR/AEE) desde o ano de 2016. No início do ano de 2020 a escola recebeu mais uma professora para realizar o atendimento, passando a contar com duas profissionais. Ao todo, a escola consta com 41 alunos com deficiência matriculados, entre elas deficiência visual, deficiência física, Síndrome de Down, Distrofia muscular, Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. Possui 35 alunos com atendimento AEE.

Para compor este estudo, foram considerados participantes os professores que desenvolvem regência de classe nas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental que tenham matriculados alunos com TEA ou em investigação. Ao todo foram entrevistadas oito professoras, todas com formação em pedagogia e com especializações concluídas. Ambas as professoras 2 e 5 possuem especialização em Educação Especial. As oito participantes possuem carga horária de 40h semanais, na mesma escola da pesquisa.

QUADRO 2: Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	QUANTIDADE DE ALUNOS COM TEA	TURMA EM QUE ATUA
P1	2 (regente classe)	3º ano / supervisão
P2	3 alunos (regente de classe)	2º ano
P3	1 aluno (regente classe) 6 alunos (volante nos primeiros anos do EF)	3º ano 2º e 3º ano
P4	1 aluno (regente classe)	1º ano
P5	1 aluno (regente de classe) 1 aluno (regente classe)	3º ano 1º ano

¹⁰ Acesso: www.observapoa.com.br.

P6	1 aluno (regente classe)	2º ano
P7	3 alunos (regente classe)	2º ano
	4 alunos (volante)	1º ano e 3º ano
P8	2 alunos (regente classe)	1º ano
	6 alunos (volante)	2º ano e 3º ano

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Questões Éticas e Procedimentos de Coleta das Informações

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) e aprovado sob o código nº 9791. A coleta das informações seguiu os preceitos éticos contidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Após esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa, foi enviado para assinatura e devolução o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma virtual, respeitando os protocolos de distanciamento social.

Como proposição inicial, esta pesquisa parte do pressuposto de que a ação pedagógica baseada na construção do vínculo entre professor e aluno influencia na inclusão e na aprendizagem dos alunos com TEA. Sendo assim, as turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental possuem alunos que se encontram com idades entre seis a nove anos, e os professores referências destas turmas serão o foco da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa serão os professores das referidas turmas.

Por ser uma pesquisa com o cotidiano, para ir ao encontro dos objetivos pretendidos por esta pesquisa foi necessário, ao observar esta postura metodológica, estar aberto ao novo, ao que é inusitado e para isso os instrumentos para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas com professores a partir de reunião previamente agendada por intermédio da plataforma Zoom.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas utilizando um gravador digital. Durante cada entrevista, os professores foram questionados sobre aspectos da prática pedagógica, bem como aspectos da relação com os alunos com TEA e sobre suas percepções sobre os processos de inclusão e aprendizagem dos alunos.

As respostas nem sempre seguiram a ordem das perguntas, porém as entrevistas foram encerradas após os objetivos pesquisados serem esgotados.

Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (TRIVIÑOS, 1987). Lankshear e Knobel (2008, p.171) comentam que as entrevistas, podem ser usadas para “[...] estudar a maneira pela qual um professor representa sua identidade, pelas palavras que escolhe usar”.

As entrevistas ocorreram individualmente, de forma on-line, devido ao isolamento social causado pelo COVID-19. Esta estratégia metodológica se faz importante, pois conforme Gil (2010, p. 109):

[...] a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

As entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos selecionados porque permitem abertura para novos questionamentos durante a pesquisa, abrangendo também a possibilidade de supressão de outros questionamentos que não pensamos ser convenientes no momento (MINAYO, 2008).

Aguiar (2001) explica que a fala é fundamental para a análise, mas não abarca a totalidade, é preciso se ater ao processo, à gênese, as prioridades essenciais. “As falas dos sujeitos são construções advindas de determinações históricas, sociais e individuais, sendo que o pesquisador vai à busca da essência, apreendendo o sentido constituído pelo sujeito” (AGUIAR, p.134). Desta forma, para ir ao encontro dos objetivos e questionamentos da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi realizada com os professores referência das turmas.

Cabe destacar, que as perguntas utilizadas para a realização das entrevistas foram formuladas a partir dos objetivos desta pesquisa, com o intuito de analisar a influência da relação entre os professores e a criança com TEA, para a inclusão de alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental a partir da ação pedagógica pautada na construção do vínculo.

Como citado anteriormente, o diário de campo foi suprimido visto que a pesquisa ocorreu de forma on-line.

De forma a melhor sistematizar os aspectos metodológicos do estudo, apresenta-se o quadro a seguir:

QUADRO 3: Quadro Metodológico

PROBLEMA DE PESQUISA: Como a relação entre os professores e a criança com TEA influencia a inclusão nos três primeiros anos de escolarização, considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto?		
Objetivos	Questões norteadoras	Categorias de Análise
<p>Geral</p> <p>Analisar a influência da relação entre os professores e a criança com TEA para a inclusão de alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental a partir da ação pedagógica na perspectiva do afeto.</p>	<p>De que forma a prática pedagógica, a partir da afetividade entre professor e aluno, interfere na efetiva inclusão dos alunos com TEA?</p>	<p>Categoria 1; 2; 3</p>
<p>Específicos</p> <p>Conhecer como ocorrem os processos de inclusão e adaptação dos alunos com TEA, nos três primeiros anos do ensino fundamental a partir da percepção dos professores;</p>	<p>Qual a percepção dos professores sobre o ingresso dos alunos com TEA na escola?</p>	<p>Categoria 1</p>
<p>Investigar as relações que se estabelecem entre professor/aluno e a influência dessas no que se refere aos processos de escolarização de alunos com TEA;</p>	<p>Como as relações se estabelecem entre professor/ aluno e interferem na inclusão e escolarização dos alunos com TEA?</p>	<p>Categoria 2</p>

Identificar o impacto da ação pedagógica na perspectiva do afeto para a aprendizagem dos alunos com TEA nos três primeiros anos do ensino fundamental.	Como a relação entre professores e alunos norteia a prática pedagógica e impacta nos processos inclusivos e de aprendizagem dos alunos com TEA?	Categoria 3
--	---	-------------

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Procedimentos de Análise das Informações

Para realizar a interpretação das informações coletadas durante as entrevistas com os professores, foi utilizado o método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 42), que define este método como

[...] um conjunto de técnicas de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ concepção destas mensagens.

Desta forma, a metodologia da análise de conteúdos se faz pertinente ao apostar no rigor do método para não se confundir na heterogeneidade do objeto de estudo, fazendo uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A AC possui duas funções que, na prática, podem dissociar-se ou não: uma função heurística a qual enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta e uma função de “administração da prova” (BARDIN, 2016). Tem ainda por objetivo

“a superação da incerteza”: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E também o enriquecimento da leitura [...] pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou informam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir uma descrição de mecanismos de que, a priori, não possuíamos a compreensão. (BARDIN, 2016, p.35)

A AC visa analisar os contextos ou o significado dos conceitos nas mensagens e a influência social que essas possuem, construindo um método de interpretação baseado na inferência, possibilitando ao pesquisador ir além do conteúdo manifesto. Por meio das respostas das entrevistas, busca analisar a influência do vínculo entre professor e alunos com TEA para a inclusão e aprendizagem dos alunos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Bardin (2016) destaca três momentos para a realização da análise, sendo eles: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para isso, as entrevistas foram registradas, integralmente transcritas e analisadas conforme o método a seguir:

Pré-análise: é a fase da organização, contemplando a escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e de objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final, possibilitando dimensões e direções de análise, ou seja, se constitui de leitura flutuante, constituição do corpus de análise e formulações de hipóteses.

Exploração de materiais: se constitui de codificação e numeração, também categorização. É o período mais duradouro da análise, pois são realizados recortes em unidades de registros, tendo como critérios para a categorização a exclusão mútua (cada elemento pode existir somente em uma categoria), homogeneidade (em um único princípio de classificação deve-se observar a organização das categorias), pertinência (uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise e quando pertence ao quadro teórico), objetividade e fidelidade (quando as diferentes partes de um mesmo material são codificadas da mesma maneira, mesmo quando forem submetidas a várias análises), produtividade (conjunto de categorias produtivas quando oferece resultados pertinentes).

Para a realização da análise e interpretação dos dados deste estudo, o caminho metodológico escolhido foi a técnica de Análise Categórica, que permitiu a classificação e o agrupamento das informações segundo os seus significados.

O conteúdo das entrevistas foi utilizado para a classificação e agrupamento das informações. As categorias a priori, foram:

QUADRO 4 – Categorias da Pesquisa

1A Considerações sobre inclusão na escola	CATEGORIA 1 - Percepção dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com TEA
1B Considerações sobre a diferença nas redes de ensino	
1C Sobre os alunos com Transtorno do Espectro Autista	
1D Considerações sobre experiências anteriores	
1E Sentimentos expressados ao receber um aluno com TEA	
2A Concepções sobre vínculo	CATEGORIA 2 - Relação professor/aluno e a importância do vínculo
2B Relatos do Cotidiano	
2C Para além dos adultos: os colegas	
2D A falta de tempo	
2E Relação com o apoio a inclusão (monitor/estagiário)	
3A Professor como observador	CATEGORIA 3 - Aprendizagem e Ação Pedagógica
3B Adaptação e flexibilização do planejamento	
3C Importância da rotina	
3D Processos subjetivos da aprendizagem	

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise das entrevistas realizadas durante o processo de coleta de dados foi possível realizar uma reagrupação dos elementos importantes e reorganizar as categorias a priori, criando subcategorias a partir do método indutivo, sendo elas: Família e Implicações da Pandemia.

Tratamento dos resultados: São operações estatísticas, que contemplam a síntese e seleção dos resultados, seguidos de inferências e interpretação. A interpretação é fundamental e deve estar intrinsecamente relacionada ao corpus de análise existente, a fim de que a sistematização esteja relacionada aos objetivos iniciais da pesquisa, buscando produzir conhecimento científico sobre o problema de pesquisa. Foram elaboradas tabelas para cada uma das questões, com as categorias, unidades de contexto e as unidades de registro sublinhadas nas unidades de contexto, a codificação dos registros e a frequência de cada uma das categorias, assim se pode ter a interpretação de cada categoria.

As categorias serão desenvolvidas e mais bem analisadas no capítulo a seguir, a fim de elucidar os achados desta pesquisa.

4. ESTOU AQUI! CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM TEA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo é dedicado a compreensão do fenômeno estudado, a partir da conjunção do material empírico em articulação com o referencial teórico, a fim de produzir conhecimento acerca do tema da importância da afetividade entre professor e aluno com TEA na inclusão dos alunos no ensino regular. *“Estou aqui! Considerações sobre afeto e vínculo nas relações entre professores e alunos com TEA nos primeiros anos do Ensino Fundamental”* é o título que inspira a análise, haja visto que o ingresso no Ensino Fundamental é um processo de adaptação, incertezas e angústias. Assim inicia a trajetória escolar destes alunos e os processos inclusivos ocorrem também a partir das relações que se estabelecem entre o aluno e professor.

A construção desta análise foi composta a partir do problema de pesquisa: *“Como a relação entre os professores e a criança com TEA influencia a inclusão nos primeiros anos de escolarização, considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto?”* Partindo deste questionamento, conhecer a percepção dos professores sobre a inclusão nos primeiros anos do ensino fundamental, associando as narrativas dos professores ao referencial teórico, contemplam a primeira parte desta análise. Dando continuidade, a partir da discussão acerca da percepção dos professores sobre os processos inclusivos, o subcapítulo seguinte discute a relação entre professores e alunos com TEA e a importância da afetividade, da construção do vínculo nos processos inclusivos. Após, esta análise dialoga sobre os impactos dessas relações de afeto na ação pedagógica dos professores e nas questões relacionadas ao aprender e ensinar. Discutimos, também, sobre duas categorias emergentes do presente estudo, nas quais, a partir do relato dos professores, destacou-se o papel da efetiva participação da família e a importância na construção dos processos de inclusão na escola. Para finalizar, abordamos a discussão sobre a manutenção do vínculo e a relação com os alunos em tempos de ensino remoto, a fim de problematizar a educação em tempos de pandemia.

4.1 O ingresso dos alunos com TEA no ensino fundamental: o que pensam os professores

O ingresso de alunos com deficiência no ensino regular resulta de uma longa trajetória de conquistas de direitos a partir de legislações que foram sendo promulgadas a nível internacional e posteriormente sendo referendadas em nosso país. Cabe destacar que nem sempre a garantia de direitos assegura uma inclusão de qualidade, pois muitos são os percalços na história da inclusão em nosso país, pois a difusão da legislação contribuiu para que ocorresse uma sensibilização em relação à concepção de que a educação é um direito de todos, e o princípio de inclusão representa a garantia ao acesso à escolarização daqueles que, por muito tempo, foram considerados não-escolarizáveis e excluídos dos sistemas de ensino.

O número de alunos com algum tipo de deficiência nas turmas aumenta consideravelmente a cada ano, incluindo alunos que possuem diagnóstico de TEA ou estão em investigação.

É possível identificar nas análises construídas até aqui as concepções dos professores acerca dos processos inclusivos, a fim de verificar como os percebem e qual opinião possuem sobre inclusão na escola, visto que a partir das relações entre professores e alunos e a mediação estabelecidas neste ambiente é que a aprendizagem vai se construindo.

A teoria histórico-cultural, entremeada por reflexões sobre as relações estabelecidas entre os pares, destaca que essas relações são fatores indispensáveis para a constituição do sujeito, sendo este autor da sua história, modificando e sendo modificado pelo contato com o ambiente e com os outros. (Vygotsky, 2007)

O aumento do número de matrículas de alunos com TEA causa diversas manifestações por parte dos professores, incluindo a fala de que se sentem “assustados”, representado a partir da fala da professora (P7) e da professora (P5). É possível perceber que os professores utilizam a palavra desconforto, ao serem comunicados que nas turmas teriam alunos com TEA. Cabe destacar que os receios ocorrem antes de conhecer o aluno, pois diante da imprevisibilidade dos “comportamentos” apresentados pelos alunos com TEA, se colocam num papel de não estarem preparados.

Percebo, como participante do processo de inclusão na escola, que é uma prática estabelecida mapear os alunos que irão ingressar, contabilizando quantos em cada turma, quem são esses alunos, suas trajetórias anteriores, para assim informar aos professores, com o intuito de que conhecer a trajetória e as particularidades de cada um auxiliem no processo de inclusão do aluno. Porém, é possível compreender através da escuta aos professores, que o conhecimento prévio sobre os alunos causa alguns estigmas antes mesmo que os professores possam conhecer com mais propriedade os alunos. Ao analisar estas questões, já no ano de 2019, passamos a conversar com os professores após a primeira semana de aula, para assim discutir com mais propriedade sobre os alunos, com o intuito de que o professor possa conhecer o aluno sem interferência externa.

As concepções prévias que os professores têm sobre TEA interferem no aumento dos receios, pois os professores passam a imaginar como o aluno pode ser geralmente relacionado às questões comportamentais, como citado anteriormente.

No início eu fiquei bem apavorada a princípio, mas depois que eu conheci a criança assim, eu aprendi a lidar com ela. Por isso a gente primeiro tem que conhecer, para depois poder falar. A mesma coisa nessa A10 agora, a gente assusta quando sabe que vai receber, mas ao final quando a gente recebe nem sempre é aquele aluno que mais traz preocupações para nós, então sempre tem que ver qual é a realidade deles, é isso que eu vejo. (P5)

Há uma preocupação em manter a rotina e a disciplina em sala de aula, então ao ser informados que irão receber um aluno com TEA, embora indiquem os benefícios do processo inclusivo, há questões relacionadas com a diferença do que é inclusão e integração.

Eu acho que além de ser um desafio, para mim eu sempre trago num sentido agregador. Estas crianças te trazem muitas coisas que naturalmente tu acaba trabalhando com o resto da turma. Claro, as vezes é desgastante, tem coisas que a gente não prevê, mas agrega na turma e na tua atuação, com os colegas... eu acho interessante. (P3)

Carvalho (2003, p. 28) comenta que “ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiências, em suas salas, há os que a temem, outros que a toleram e muitos que a rejeitam”. Esta concepção vai ao encontro do posicionamento dos professores encontrados nesta análise, diante do aluno com TEA, que está intimamente relacionado com às suas concepções sobre deficiência no espaço da escola regular e as experiências ocasionadas neste espaço.

Mas a situação do R., eu não sei os termos que eu posso utilizar, se eu posso dizer mais grave ou mais acentuada. Era aquele autista que ficava olhando para o ventilador rodando, tinha que ter sempre um brinquedinho para se manter calmo, se não ficava muito agitado, usava fralda, não caminhava direito, precisava de ajuda, não falava direito, emitia alguns sons, mas nenhuma palavra. Mas assim né, nossa relação em sala de aula era assim né, ele ficava em tempo menor em sala de aula, porque era educação infantil, eles ficavam o dia inteiro, ele ficava geralmente só um turno, sempre tinha alguém com ele, outra professora que pudesse me auxiliar com ele em sala de aula. Mas a minha relação com ele, como eu não tinha experiência com autista, ele era como se fosse o “bebezão” da turma, eu colocava ele no meu colo, fazia cosquinha nele e ele ria, esse tipo de coisa assim, essa reação quando eu fazia cosquinha ele tinha, mas ele não respondia aos outros estímulos, pintura, essas coisas assim nem pensar, ele estava assim em sala de aula para cumprir, para dizer que estava em sala de aula fazendo a integração, a inclusão, mas ele não tinha o alcance igual as outras crianças, igual o L. e o Le. tem. (P8)

Em relação ao processo de inclusão, a partir dos relatos, todos consideram a escola como um espaço para as diferenças, para além dos alunos com algum laudo. Como afirma a professora (P1):

[...] a escola e a inclusão se faz necessário não apenas para eles, mas para todos os alunos perceberem que todos são diferentes e temos que respeitar, para que cresçam como ser humano. Assim vamos ter outros pensamentos, outros olhares, por isso a inclusão é importante.”

Identificamos nos discursos aspectos positivos sobre a inclusão, há o entendimento de que os processos inclusivos são benéficos não somente para os alunos com deficiência matriculados, mas também para todos os envolvidos na comunidade escolar, principalmente por oportunizar uma discussão sobre as diferenças.

É muito válido tanto pra criança autista, tanto pra todos que lidam, que tão ao redor dele, quanto pra nós, professores, né? É sempre, eu acho que é válido pra todo mundo, né? Eu acho que não é uma discussão, já está aí né, eles estão vindo cada vez mais e acho que isso é bom né, acho que começamos a receber as crianças de uma forma diferente, de uma forma melhor né? E as crianças ‘ditas normais’ já recebem de uma forma diferente né, já falam sobre isso. (P7)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispõem que todos os alunos devem ser matriculados sem distinção (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001), tendo a criança com TEA o direito ao espaço escolar e a inclusão com qualidade. Tal questão torna-se uma prioridade a ser (re)discutida pelo

campo da educação, uma vez que a legislação deve ser cumprida não somente ao garantir a matrícula do aluno, mas também na qualidade dos processos inclusivos.

Desta forma, destarte compreender que os professores percebem o processo de inclusão como favorável para o desenvolvimento de todos os envolvidos, uma vez que permite o acesso e as relações entre professores e alunos. Mas a garantia de direitos faz com que o aluno frequente a Escola Regular, mas nem sempre os processos de inclusão permitem que a permanência na escola seja a mais qualificada.

Segundo a Declaração de Icheon (UNESCO 2016, p.6),

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Em contraponto, embora a fala das professoras evidenciam um olhar favorável para o processo de inclusão escolar, também demonstram, a partir da expressão 'ditas normais', que os adultos que interagem com as mesmas, possuem uma visão do que é normal conforme o padrão imposto pela sociedade.

Evidenciaram-se posições diferentes no grupo de professores em relação à inclusão dos alunos no ensino regular, a partir da fala da professora que destaca que a escola *"é um lugar onde os educadores não estão dispostos a trabalhar com a criança especial e dizem que não estão preparados ou que eles não deveriam estar aqui, esta escola não é uma escola saudável para esta criança"* (P6). Percebo nestes relatos, o apontamento dos professores em relação a prática dos colegas, não referenciando a si mesmos.

Neste eixo analisei, de todos os entrevistados, quais suas percepções sobre os processos inclusivos na Escola Regular, evidenciando, a partir dos discursos, que a garantia de matrícula na escola faz com que os professores tenham que se adequarem, pontuando mais aspectos positivos para o desenvolvimento de todas as crianças e dos adultos, porém atribuem à falta de formação o despreparo para receber os alunos. Desta forma percebem que é a partir da prática diária que o trabalho vai sendo construído, como mostra a fala das professoras:

“Para mim foi muito novo porque a gente não tem formação para isso, então tu meio que aprende na prática, no dia-a-dia.” (P8)

“Não teve formação nenhuma, nós recebemos os alunos e a gente vai atrás, tem a curiosidade, de acordo com as situações que vão acontecendo no dia-a-dia, vai gerando questionamentos, a gente vai atrás de uma bibliografia ou de uma ajuda profissional, mas tudo informal, orientação nenhuma. (P1).

A professora P3 também aponta que é no dia a dia que o conhecimento vai sendo adquirido: *“Algumas palestras, algumas leituras, mas nada mais extenso. Mais no dia a dia.”*

A falta de formação do professor é atribuída desde lacunas nos cursos de graduação, onde as professoras relatam que tiveram apenas uma disciplina, e que nos cursos de especialização também os conhecimentos são genéricos. Muitos professores acabam resistindo enquanto outros aceitam trabalhar com os alunos com deficiência. Carvalho (2004, p.27) reafirma que muitos que decidem enfrentar o desafio descobrem uma riqueza e uma formação na prática que o trabalho com e na diversidade representa.

Em contraponto, cabe destacar a fala da professora P2:

“Sim, a gente ouve: ah, a gente não tá preparado, mas tem sim, tem bastante formação para buscar, para se informar. A rede de Porto Alegre oferecia bem mais, oferecia muito antes, mas a gente sempre tem. Como não tem na rede, a gente tem sempre onde achar”.

A partir da fala da P7 também podemos compreender que a formação pode ser buscada em outros meios, mas aponta a necessidade de se ter formação na própria escola para os professores (formação continuada). Desta forma, o papel do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) desponta como um papel fundamental na orientação e apoio à formação do educador, pois o AEE não ocorre somente na sala de atendimento.

Eu tive dentro da pedagogia, ahn, esqueci o nome da disciplina, só um pouquinho, mas não especificamente um curso né, sobre o autismo. Nunca fiz algo da mantenedora sobre o tema, lembro de ter feito formação na escola sobre o assunto, tu fez em sábados letivos, lembro de tu ter conversado conosco sobre autismo. Tive uma formação no IF sobre autismo há dois anos atrás e é isso, muito pouco. Digamos, de conteúdo formal, lembro de uma palestra tua com os professores, lembro da professora ter comentado alguma coisa na aula da graduação ainda da pedagogia, e uma formação, uma palestra da graduação no IF, bem específicos assim né, e aí vai da gente buscar informação, buscar leitura, buscar um vídeo aqui, um vídeo ali, por curiosidade.

Também é possível destacar que, na fala dos professores, há o entendimento de que além da estrutura física se faz importante a formação das pessoas. Ao falar que as 'crianças autistas' têm peculiaridades (P6), a professora atribui ter “um olhar”, fazendo referência a uma abordagem na perspectiva inclusiva, para que a inclusão seja significativa. Desta forma, faz-se necessário a discussão sobre a formação que vai sendo construído durante a carreira docente e o conhecimento adquirido a partir da prática cotidiana, não atribuindo de maneira genérica o trabalho com os alunos com alguma deficiência a partir de ter um olhar inclusivo ou não.

Assim, em termos de estrutura física depende muito da criança, como eu disse, as deficiências são várias, mas na escola, tem uma estrutura bacana, mas falta, tem momentos assim, como, nós professores não somos muito preparados para enfrentar, para lidar com esses alunos, nós não temos formação para lidar com este aluno, tem algumas escolas que a gente recebe o aluno e não somos nem comunicados que vai entrar uma criança com uma deficiência, principalmente as crianças autistas que a gente sabe que tem suas peculiaridades, e isso torna o trabalho muitas vezes menos qualificado porque depende do professor ter este olhar e aí, muitas vezes a escola acaba sendo um depósito, tipo: “ah, vamos colocar estas crianças porque elas precisam ir para a escola”, porque elas estão em idade escolar, vão para o ensino regular mas não se pensa no aprendizado deles, que precisa de outras formas. (P6)

Para Batista e Codo (2002), a prática educativa exige que o professor estabeleça vínculo afetivo e emocional com o aluno. Este vínculo é interdito a partir do momento em que o professor se dá conta de que sua interferência com o aluno não é completa, pois não há o controle total do aluno. Os autores atribuem este sentimento dos professores como uma possibilidade de perda de controle, gerando dúvidas sobre suas capacidades profissionais, bem como suas competências. Para lidar com esses alunos – remete ao que já foi discutido anteriormente, às questões da visão do que são alunos normais e alunos com deficiência (o que é a normalidade).

Embora haja falta de formação, cabe destacar, mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, nem parte das perguntas realizadas aos professores, todos os entrevistados citaram as experiências anteriores em outras redes de ensino, pontuando ainda que ter na Rede Municipal o acompanhamento da sala de inclusão e recursos (SIR) é um diferencial, com destaque para a diferença entre a Rede Estadual.

O estado não tem nenhuma estrutura para atender estes alunos, então sempre teve aquela fala do tipo: 'ah vai para o município que vocês vão ter este atendimento'. Então a gente sempre teve aquela leitura de que o município tem aqueles alunos que o estado não quer. O que o estado rejeita vai para o município, mas tu estando no estado tu não consegue entender a dimensão do que acontece no município. Os alunos com este tipo de dificuldade no estado eles são excluídos. Não são incluídos, não existe um trabalho, um processo de inclusão, depende muito da boa vontade do profissional que acompanha aquele aluno. E da equipe também que existe por detrás deste profissional. Então assim, dentro do Estado eu não tive experiência boa geralmente este tipo de aluno chegava e em menos de um trimestre ia embora, via que não tinha atendimento, via que não tinha um desenvolvimento melhor, então as famílias acabam retirando porque não tem. (P1)

Percebe-se o consenso de que há diferenças nas redes de ensino e o fato de ter o Atendimento Educacional Especializado dentro do espaço escolar, pois o atendimento AEE é para além do atendimento individualizado do aluno. Como cita a professora P8, o atendimento realizado em centros de atendimento em alguns casos ocorre de os pais não levarem em escolas que são polos, ou locais diferentes, também há a falta de interlocução entre os profissionais que fazem o atendimento e o professor de sala de aula,

Antes chegávamos na turma e aí encontrávamos o aluno e não sabíamos nada dele. No outro município que trabalhei não tinha sala de Integração e Recursos. Em A. quando trabalhei aí tinha, mas era uma única SIR, no centro da cidade e aí passava uma van no turno inverso nas escolas para levar as crianças até lá, como a maioria das famílias não levavam, a maioria não frequentava, aí a van levava, mas não era a mesma coisa porque não tínhamos o apoio dentro da escola. A gente não era avisada, a criança chegava e íamos conhecendo, experienciando a prática e com cada criança é diferente. (P8)

Desta forma, embora tenhamos na legislação a previsão de tempo para reuniões pedagógicas e leis que discorrem sobre o suporte para com os alunos de inclusão, tanto através do atendimento educacional especializado (AEE), quanto com apoio em sala de aula, percebemos que esta não é uma realidade que é efetivada da maneira como deveria, como percebemos na fala da professora P2:

A gente reclama muito da nossa rede, mas a rede estadual, por exemplo, não tem apoio nenhum, tem criança autista sem nenhuma adaptação, professor com 25 períodos em sala de aula e não consegue fazer. Que se tenha enquanto sociedade políticas públicas de apoio que sejam respeitadas, que sejam cumpridas, isso falta ainda. Nós em Porto Alegre, onde estou pelo menos, estamos muito bem amparados, mas o que eu ouço por aí é os professores sozinhos. (P2)

Cabe destacar que no geral, ainda que com lacunas, os professores apontam que na rede municipal há um melhor amparo aos professores, mas ainda está distante do que os professores pensam ser essencial, apontando que a inclusão pode ocorrer de forma que o aluno não seja atendido corretamente, mediante a falta de apoio e déficit na formação dos professores, comprometendo assim o trabalho pedagógico.

Em relação a escola pública é possível compreender a concepção de que os processos de inclusão devem ser efetivados por toda a comunidade escolar.

Os nossos autistas da escola pública, da Escola Regular, acabam se desenvolvendo muito mais porque estão com crianças que vão os estimulando, inclusive nas malandragens, no jogo de futebol, na fila do lanche, no ser o primeiro da fila. Então é positivo, eles são mais felizes, eles se inserem bem e se inserem bem desde que a escola tenha uma política de aceitação da criança especial, onde o coletivo, a comunidade escolar aceite, compreenda a criança especial. (P2)

Nesta fala é possível perceber a concepção de que o desenvolvimento significativo ocorre com os pares e na interação e trocas – não somente na aprendizagem formal, mas em situações cotidianas – visando ao desenvolvimento como um todo. Porém, quando se em fala política de aceitação da ‘criança especial,’ pode-se perceber, na estrutura das falas dos professores desta escola, a discussão sobre o que é ser especial, o que é ser diferente. Apesar da inclusão ser garantida através de muita luta por direitos para que as crianças com deficiência tenham direito à matrícula no ensino fundamental, será que é a criança “especial” que tem que ser aceita? Desta forma, novamente ocorre a discussão sobre o que é a normalidade.

O ingresso no ensino fundamental é um momento importante e que requer um olhar especial, não somente para a criança com TEA, mas para com todos, considerando suas peculiaridades, individualidade. Sobre o processo de inclusão, os professores percebem como um processo que ocorre a partir do momento que a criança se sente à vontade no ambiente escolar e a partir do instante em que se familiariza com as regras de funcionamento e apropriação deste espaço, a partir do envolvimento dos professores, mas também da equipe, gestão, professor da sala de

recursos. Pode-se destacar que há uma compreensão/expectativa de que a criança aprenda as regras da escola.

A partir das falas dos professores é possível destacar que as experiências anteriores em outras redes ou espaços educativos ampliam as concepções sobre inclusão e o que pensam sobre. Há a ideia de que a escola é o lugar para que os alunos se acostumem com a rotina, mas na fala dos professores não é citado nada relacionado sobre mudar os tempos e espaços da escola como um todo, como percebemos na fala da professora (P6), ou seja, outros espaços não escolares, permitem maior flexibilidade na rotina para conhecer o aluno de outras formas.

Eu tive experiência também num projeto que agora está suspenso, que é de literatura né, se chama sopapo poético, é um encontro que acontece uma vez por mês, para crianças negras né, poetas negros, artistas negros, para se apresentarem né, a questão da cultura né e lá nesse espaço tem o sopapinho, só para crianças, para inserir as crianças neste universo da literatura, das práticas afro-brasileiras, nesse espaço tinha uma menina que frequentava que era autista, mas por ser um espaço diferente da escola parecia ser mais fácil porque não tinha uma rotina mais rígida, mais fechada assim sabe? Conseguia ter tempo e liberdade para me aproximar. (P6).

No ambiente escolar, os primeiros anos do Ensino Fundamental abrangem um período da infância primordial na vida destes alunos; ainda que para alguns corresponda a primeira experiência de escolarização, significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que o processo de escolarização exige outras normas, ora antes houvesse mais tempo e espaço para a imprevisibilidade, o brincar, e uma adequação maior da rotina. Desta forma, esta preocupação aparece na fala dos professores.

O pensar na inclusão dos alunos com TEA, na percepção dos professores, num primeiro momento traz muitas preocupações e angústias, somado a um desconhecimento e a concepções sobre o que é ser uma criança normal ou com deficiência e questões centradas na diferença de integração e inclusão. Seguido deste primeiro fator, a partir da preocupação inicial, a falta de formação tanto na graduação quanto no ambiente escolar, faz com que possamos inferir que os educadores vão se percebendo mais aptos para trabalhar com os alunos com TEA a partir da prática cotidiana e do conhecer o aluno, para que se possa quebrar a ideia de que para ser professor de um aluno com TEA é preciso ter “boa vontade” ou um olhar inclusivo.

Vasconcellos (1998, p. 12) enfatiza que “O professor normalmente espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática; muitos gostariam de algumas “receitas”, sabemos, no entanto, que estas não existem, dada a complexidade da tarefa educativa”.

Desta forma, os professores percebem o quanto a inclusão é benéfica para os alunos com deficiência e destacam o quanto este processo das diferenças na escola é positivo para todas as crianças, mas é um processo que necessita do envolvimento de todos, incluindo que a garantia de direitos e políticas públicas sejam asseguradas, pois temos uma disparidade muito grande entre as redes de ensino.

Cabe destacar que refletir sobre a concepção dos professores acerca dos processos inclusivos, permite entender com maior clareza o processo de inclusão/exclusão e o ingresso dos alunos no Ensino Regular, pensando numa inclusão na perspectiva de educação plural, como cita Mantoan (2003), relacionando a educação inclusiva como sendo democrática e transgressora. Assim, os professores ao terem suas identidades abaladas, se permitem ressignificar a identidade dos alunos, propiciando uma educação de qualidade, para todos os alunos – com ou sem deficiência, abrangendo todas os alunos da escola, a partir dos valores éticos, de direito ao acesso à educação e aos processos de escolarização e aprendizagem.

É importante salientar que incluir não significa somente garantir o acesso às pessoas com deficiência ao espaço da sala de aula regular e interagir com os outros. Incluir implica na criação de condições que propiciem as potencialidades e as especificidades do processo de aprender, alavancando o desenvolvimento dos alunos, não se retendo às limitações ou deficiência. É importante que o professor consiga perceber esse aluno como alguém singular, enxergando para além de sua deficiência.

4.2 Nas Relações do Cotidiano os Processos Acontecem: A Importância do Afeto

Com o intuito de investigar as relações que se estabelecem entre professor/aluno e a influência dessas no que se refere aos processos de escolarização de alunos com TEA, este capítulo se fundamenta na perspectiva

histórico-cultural, utilizando conceitos sobre afetividade a partir de Wallon (2007) e Vygotsky (2007).

Partindo do conceito de mediação abordado por Vygotsky (2007), observa-se a afetividade e a qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno como fundamentais no processo de desenvolvimento desses, a partir da construção de referências sociais, parcerias e vínculos. Na fala dos professores, os conceitos de vínculo e de afetividade misturam-se, como encontramos em vários relatos, como no da professora P4 que relaciona o vínculo com uma boa relação: *“Eu tinha um bom vínculo, ele era bem amoroso, bem carinhoso. Ele era muito quieto, não interagiu muito com os outros, era bem focado nas atividades.”*

Sete das oito entrevistadas destacam que uma relação de afeto, baseada na construção do vínculo, influenciaram significativamente em suas práticas pedagógicas e na participação dos alunos. As professoras P2 e P7 destacam que, no caso da criança com TEA, o processo da construção do vínculo é mais difícil, relacionando a falta de confiança e das questões próprias do autismo, indicando que é preciso ter “olhar”: *“Pra finalizar, eu acho que tem que ter esse olhar, a busca pelo afeto, ter esse afeto, ter esse olhar diferente, a busca por esse olhar.”* (P7). No primeiro capítulo, ao discutir sobre os processos inclusivos na escola, surge o “olhar” como aspecto fundamental para o trabalho do professor: a inclusão acontece a partir dos professores que têm olhar.

As professoras entendem que a relação com o aluno é estabelecida cotidianamente e a construção do vínculo é processual, até que os alunos se sintam seguros. Também, a partir dos relatos, é possível destacar que os educadores acreditam que as crianças com TEA, assim como os outros colegas da turma, precisam se sentir seguros para que, assim, possam estabelecer vínculo com os alunos, como diz a professora P1:

“Eu acho que a relação professor e aluno, ela é uma relação afetiva sempre, independente se ele tem algum transtorno ou não. No momento que tu passa cinco dias da semana, quatro horas por dia, nove meses, bem dizer uma gestação, tu estabelece um vínculo com o aluno.”

Visando compreender como esta relação entre professor e alunos, a partir da formação do vínculo, impacta na inclusão e escolarização desses alunos, os

professores responderam à pergunta sobre a forma como o vínculo estava sendo construído no início do ano letivo de 2020. Os professores tiveram somente um mês de aula e observamos, como na fala da professora P6, que essa relação ainda estava em processo de construção,

Eu acho que mesmo assim nesse pouco tempo que a gente teve de aula, eu acho que a gente estava construindo uma relação muito boa sabe, estava começando a entender as dificuldades dele e acolher né o que ele vinha trazendo, teve momentos que nós não conseguimos, que não consegui lidar com ele e ele comigo, mas acho que faz parte desse processo de aprendizagem, de construção, cada criança que a gente tem na sala é uma, como é que eu vou explicar, é uma relação diferente e com as crianças que têm alguma deficiência geralmente a gente tem que ser mais paciente, mais afetivo, ter mais compreensão, tentar buscar formas de chegar perto, procurar coisas que ele se interessa. (P6)

Também destacam que é preciso observar que é a relação de afeto proporciona a construção do vínculo, mas que este acontece cotidianamente e é preciso perceber os pequenos detalhes e sinais, pois é um processo.

Um outro aluno, digamos que eu não consegui assim, digamos que tocar ainda nesse aluno, é muito, não é que é difícil, mas a aproximação acontece, eu percebo que acontece desde a forma que ele me olha, por exemplo né, até o jeito que ele me diz o não já é diferente do que do começo, então esses pequenos detalhes eu vejo que há uma aproximação, mas ainda precisamos caminhar muito ainda pra ter interação na turma mesmo né. (P7)

Destaque para a palavra interação utilizada pela professora P7, que novamente traz para a discussão alguns conceitos equivocados sobre a inclusão escolar que ainda são utilizados pelos educadores, pois integrar-se é estar presente, mas não incluído no mesmo espaço. Desta forma, para incluir, é necessário observar as particularidades e singularidades de cada aluno,

Eu lembro muito de um professor que eu tive na graduação, o José Claudio Baptista, que ele falava que não adianta tu falar “a essa criança tem autismo”, cada criança é uma, é única, independente de ter autismo ou não. Eu associo também com a minha vida, eu tenho dois filhos, e eles são bem diferentes um do outro. O fato de eu ter os dois alunos na mesma turma, os dois autistas e os mesmo tempo totalmente diferentes um do outro, mostra que não tem uma regra, a gente vai lidar dependendo do jeito de cada um, tem que conhecer e observar. Vai muito do feeling e do vínculo, mas é aos poucos, não adianta, temos que ir nos conhecendo, a criança tem que conhecer a gente também. Eles vão nos conhecendo, testando nossos limites, e a gente vai conhecendo também, sabendo como interagir melhor. (P4)

Klin (2006), destaca que tais comportamento como frustração, irritabilidade e até mesmo, em algumas situações, os comportamentos agressivos das pessoas com TEA estão relacionados à falta da compreensão das situações em que estão inseridos e, em alguns casos, da falta da capacidade de comunicação. Por isso, as diferenças individuais e do desenvolvimento de cada aluno com TEA devem ser levadas em consideração pelo professor, fazendo-se necessário conhecer mais as especificidades de cada aluno, para além do conhecimento formal sobre o TEA.

Desta forma, cabe salientar que a compreensão sobre vínculo e afeto se misturam, pois acreditam que, para construir o vínculo, é necessário afeto. O entendimento é de que para ser afetivo é necessário estar perto, ter o “olhar” individualizado para estes alunos, construindo assim o vínculo na relação. Assim esta relação é construída a partir da observação cotidiana e no respeito as particularidades e potencialidades de cada aluno.

As relações são construídas cotidianamente, e é no cotidiano que o vínculo entre professor e aluno é estabelecido, sendo unânime entre as professoras que é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os professores trazem vários entendimentos sobre vínculo, como segurança, apego, confiança e pontuam que uma relação de afeto também é estabelecida a partir de uma relação com limites. A sequência de depoimentos, a seguir, demonstra as diferentes maneiras que os professores compreendem a relação professor-aluno, observando que mesmo com concepções diferentes, os professores relacionam a importância do vínculo, que se faz a partir da afetividade,

Como toda relação humana, tu pode estabelecer um vínculo maior ou não com essa pessoa, mas que tu tem uma relação afetiva com ele, tem sim. É importante até mesmo para a segurança do aluno... Ele tem que se sentir seguro com o professor, sentir que se ele estiver descontente, ele pode recorrer ao professor. Na realidade, o professor tem que ser o porto seguro do aluno, que ele consiga se sentir confortável no professor, que ele não tenha medo de chegar no professor. (P1)

Bom, ele é um menino que é muito inteligente, acho ele bem inteligente, as vezes quando ele cria um vínculo com a pessoa dá para perceber que, do jeito dele, ele expressa um carinho, ele consegue expressar os desejos dele, as vezes ele oscila, tem vezes que está mais tranquilo, as vezes está mais agressivo, tem outras vezes que consegue prestar mais atenção nas conversas, têm outras vezes que não, é uma caixinha de surpresa né, cada dia é um dia diferente, depende do dia. (P6)

Em contrapartida, a partir da fala da professora P2, é possível destacar que há uma preocupação em não perder “o controle”, o respeito com a turma e com

o aluno. Há uma dicotomia entre a busca pela proximidade e o estabelecimento do vínculo e a busca pelo respeito e pela ordem em sala de aula.

Mas não pode ser uma anarquia, tem que ter respeito, que ele possa ver o professor como um confidente, principalmente o aluno com autismo, ele tem que ser suave e ao mesmo tempo ser firme para não perder o respeito. (P2)

É necessário destacar que a pessoa com TEA pode apresentar limitações em sua capacidade de análise e interpretação das e nas diversas situações vividas cotidianamente, principalmente nas suas relações socioemocionais, durante conflitos ou não (BEYER, 2002). Assim, nem sempre a criança terá consciência ou saberá diferenciar a emoção que está sentindo. Por isso, para uma criança com TEA, faz-se importante saber expressar seus sentimentos num momento em que está sentindo angústia, sendo parte de um processo de aprendizado. Os professores, quando estabelecem o vínculo e uma relação de confiança, auxiliam a criança nesses processos, embora haja o consenso de que é difícil estabelecer vínculo e uma relação de afeto nos momentos que não sabem como agir.

Quando fazem birra eu tento fazer com que se acalmem, até porque eu tenho receio de quando eles tentam passar da birra para a afetividade. Aí eu tento contornar conversando com eles, tentando acalmá-los de certa forma, mas não, é bem complicado, porque tem que ter um jogo de cintura para contornar e acalmar. Claro, eu tenho mais dificuldade no caso do Mi, mas eu, eu vou te ser bem sincera, eu acho que não é por causa do autismo, acho que é pelo meio que ele vive, a educação, acho que ele acha que ele pode fazer birra, bater pé e consegue tudo o que quer. A gente vê ele fazendo isso com a mãe, ele entende que se agir assim ele consegue tudo que quer. (P4)

Como pontua a professora P5, nem sempre a relação é estabelecida a partir da fala, pois muitos alunos são não-verbais e é a partir da observação e do conhecimento sobre o aluno que as relações vão se estabelecendo, fazendo toda a diferença. É possível destacar que esta postura de observar traz um resultado positivo no trabalho com alunos com TEA, pois muitas vezes é a partir do conhecimento individualizado sobre o aluno que o vínculo se estabelece.

Tem um aluno que não verbaliza, eu tenho que entender pela postura, ele verbaliza muito pouco, eu vejo quando ele está mais agitado ou mais tranquilo pela postura dele. Quando ele está mais agitado ele não para sentado na cadeira, ele procura elementos na sala, coisas que ele possa brincar ou mexer. Ali eu vejo que naquele dia ele não tá bem, tem dias que ele chega senta, pega o material dele, coloca em cima da mesa, mesmo que ele não faça ele me responde oralmente, ou repete, mas ele é uma das crianças que ele não consegue verbalizar, só captando mesmo pelas atitudes dele na sala de aula. (P5)

Segundo Vygotsky (2007, p.16) “A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças”. Desta forma, a comunicação se faz importante no desenvolvimento das crianças, pois tem um papel de “encurtar” as barreiras entre as pessoas e o mundo que as rodeia. Desta forma, é possível destacar que na fala dos professores há uma maior preocupação ao mencionar os alunos que não utilizam a linguagem verbal para se expressar, pois requer um papel de observador.

Segundo Vygotsky (1984), os vínculos estabelecidos nas trajetórias de aprendizagem vão sendo construídos no cotidiano escolar, com o serviço do profissional do AEE, famílias e professores. Vygotsky (2007, p. 103) destaca que o “processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”, ou seja, pela mediação (contato social e manipulação dos instrumentos inseridos em um grupo mais experiente) que as crianças se apropriam dos conhecimentos que estão além das suas capacidades, podendo utilizar de imediato ou então serem conhecimentos utilizados em aprendizagens futuras.

É possível compreender que os professores percebem o vínculo como um fator essencial para a inclusão dos alunos com TEA, visto que, a partir da mediação com o professor e com os colegas, as experiências escolares passam a ser significativas e com intencionalidade. Também é possível perceber que nas falas a palavra singularidade se repete muitas vezes, pois há o entendimento de que respeitar as individualidades e conhecer a trajetória que este aluno já percorreu, auxilia na construção do vínculo nas relações que estão sendo construídas, tendo papel fundamental na aprendizagem.

Nestas interações, ocorrem trocas afetivas, pois cabe destacar que o nível de desenvolvimento real do indivíduo não é suficiente para acessar um conhecimento novo. Nas trocas afetivas com o grupo, o indivíduo terá suas escolhas pessoais, elemento que é determinante, pois o indivíduo tende a repetir as experiências que são agradáveis tentando abandonar o que não for do seu agrado. Assim, podemos dizer que o momento do aprendizado, através da interação social, também é marcado pelas escolhas que irão compor e trazer mais possibilidades e oportunidades para esse indivíduo.

Interfere na questão da aprendizagem dos alunos, inclusive nós adultos, a gente constrói essa relação de afeto, de amor primeiro, para depois conquistar outras coisas com eles, a gente aprende melhor com quem a gente gosta do professor que a gente tem, pode chamar a atenção, ser firme, eles precisam confiar na gente” (P7)

A teoria vygotskiana vai ao encontro dos relatos dos professores, pois afirma que é na mediação do outro na zona de desenvolvimento proximal, que pode ser feita não apenas pelos adultos, mas por outros sujeitos mais experientes, onde os colegas assumem papel também de protagonistas, favorecendo o processo de aprendizagem colaborativa. Desta forma, os professores percebem o processo de aprendizagem do aluno, não somente na perspectiva das suas relações com eles, mas também atribuem a relação e vínculo com a turma e com o ambiente escolar como um todo. Cabe destacar que os professores que já conheciam os alunos por ocuparem outros cargos em anos anteriores ou trabalhado nas turmas como professor volante apontam que esse vínculo estabelecido anteriormente influencia na adaptação e inclusão em sala de aula, pois a relação construída anteriormente facilita com que o aluno se sinta à vontade. Neste aspecto é entendido que o processo de construção de vínculo vai além da relação professor e aluno, mas de todos os envolvidos na comunidade escolar.

As professoras P1 e P4 abordam a questão de que, quando o aluno “não aparenta” as características do autismo, é mais fácil de lidar, relacionando ao fato de talvez ter um grau “mais leve de autismo”.

O aluno R, assim, ele é muito tranquilo, muito afetivo, muito carinhoso, interessado, estimulado, tá, ele trabalha bem a questão da autonomia, extremamente esperto. Ele consegue interagir com toda a turma, na questão da sociabilidade, se ele não tivesse o autismo que limita algumas atividades pedagógicas dele, ele passa imperceptível que ele tenha alguma coisa. (P1)

Ele tinha características muito leves, a mãe no início do ano disse que ele estava fazendo o diagnóstico. Ele interagia melhor com os colegas, ele participava das brincadeiras. Acho que ele tinha um grau mais leve assim né. Eu percebia que quando ele ficava nervoso ele começava a rir, rir, rir, mas era de nervoso ou alguma coisa estava acontecendo. Mas ele procurava fazer as atividades, não percebia nele muitos estereótipos. (P4)

Desta forma, cabe destacar que os professores em suas falas trazem o olhar de que percebem a relação com a turma e com os colegas de suma importância para que ocorra a aprendizagem, não sendo centrada somente na relação professor/

aluno as questões para a inclusão e aprendizagem, ou seja, o foco central desta pesquisa visa analisar a influência da relação entre professor e aluno mas, embora fundamental e importante, os professores entendem que todo o contexto escolar e as relações como um todo, desde espaço, se fazem fundamentais.

A relação professor/aluno é o que faz a diferença e eu observo isso porque já fui de tudo nessa escola. Ano passado eu dava aula para o aluno F, eu não era referência, era volante. Tinha toda uma história que ele não queria entrar na sala, não ficava na sala, eu via direto o aluno F. zanzando, fugindo da sala, se escondendo, indo para vários lugares. E ali eu acabo dando aula para o aluno F. e do meu jeito assim né eu faço com que ele fique dentro da sala, que ele participe com a turma, que ele entregue as atividades, que ele produza, firme com ele, estabelecendo limites e regras, a ponto que ele só parava se ele olhasse a minha foto. Andava a professora e o estagiário com a minha foto dizendo que iam me chamar. Ele diz hoje para mim “eu não quero que tu fique brava comigo” isso que eu nunca fiquei brava com ele, só fui firme, a gente estabeleceu uma relação de respeito. Acho que esta questão dos colegas dizerem que vão ficar só um ano com o aluno e que não vão se indispor, não vou me desgastar, não vou me cansar porque é só este ano. Eu vejo por ele, mesmo vendo ele poucos dias eu coloquei limite, eu cobrava, eu prometia e voltava para cumprir ou passava para ver ele e ver o que ele estava fazendo. O professor tem que entender que não dá para abandonar esse aluno, o professor tem que investir e tentar descobrir o que esse aluno precisa. No caso do aluno F ele precisa de limite, de alguém que estabeleça limite, e tu vê que ele pede por este limite, que quando ele dá limite ele até se acalma, ele fica esperando que alguém trave ele, é se não tem um profissional que trave ele, ele domina, ele toma conta e aí tu não consegue. Seria mais fácil abrir a porta e dizer: “vai”, mas não temos que mostrar que o lugar dele é ali e ali ele vai ficar, tanto que hoje o aluno F é meu “colega”, o espaço dele é ao lado do meu, inclusive ele tá preocupado porque eu não tenho um iphone para tirar fotos com ele. Sempre quer tirar selfies comigo e que eu mostre para ele. (P1)

A partir das falas é possível relacionar com a perspectiva de Vygotsky acerca da formação social da mente, a partir da relação do indivíduo com os outros sujeitos, pois, “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas” (2007, p.18). Desta forma, conclui-se que as interações sociais precisam ser promovidas a partir de uma mediação que seja eficaz e consciente, levando em consideração os símbolos, palavras e estratégias necessárias no momento. As professoras demonstram entendimento de que as interações sociais são importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento a partir das habilidades que vão adquirindo e a partir das vivências cotidianas com os pares na sala de aula. Assim, indo ao encontro do pensamento de Vygotsky (2007, p.8), a criança vai se tornando mais experiente a partir dos modelos que ela consegue entender.

E eu também pedi para a coleguinha que senta ao lado quando terminar

também ajudar ela, para que essa zona proximal assim né possa acontecer dessa forma. Na verdade, ela pegou uma colega para fazer vínculo, para sentar junto, dividir o lanche, mas foi com uma que ela construiu vínculo, uma em específico, não com a turma inteira. (P5)

Então eu vejo que as falas de preocupação, insegurança e medo se transformam conhecer, em amizade em cuidar, assim a turma começa a acolher com o tempo, vão convidando para brincar, segurando na mão para ir ao recreio, ir ao banheiro, guardando o lanche, enfim, eles vão se aproximando, perdendo esse medo, eles vão aprendendo comigo e eu aprendendo com eles como essa criança funciona e o que fazer para não disparar aquele start que vai deixar a criança agressiva ou chorona. (P2)

Partindo da premissa de que a relação professor e aluno é fundamental para os processos inclusivos, mas também ver o processo de inclusão como um projeto de toda a escola, percebemos na fala da professora P5, na qual traz o relato sobre os alunos em que ela é professora volante, colocando que, por já conhecer e ter trabalhado com estes alunos no ano anterior, consegue perceber a evolução em pequenas conquistas, enfatizando a importância do vínculo e da flexibilização da rotina.

*Mas eu acho fundamental tanto para a criança especial para a criança que não é especial, criar vínculo, o brincar e a contação de histórias, a magia da contação de histórias. Mas ter afetividade, a criança vincular é fundamental né, até porque eu preciso aprender porque eu gosto daquela professora, eu preciso fazer com capricho porque a minha professora vai ficar feliz. O olhar da criança é sempre assim, eu vou fazer para agradar a professora, **pra ver que eu consegui** essa alegria deles fazerem a tarefa é vinculado a afetividade, agora a criança é muito assim, não vou fazer aquela professora é uma bruxa, ela grita comigo, ela nem gosta de mim, eu faço as coisas ela nem olha, aí a criança já começa num processo reativo a aprendizagem se ela não conseguir criar vínculo, essa relação com a professora. (P2, grifo nosso)*

Na turma do J. e do D. eu vejo a mesma coisa, eu já trabalhava com os dois ano passado. A questão afetiva é muito legal, o D. mesmo antes não queria fazer nada, brigava com a gente, dizia “não quero fazer”, se emburrava. Agora ele cresceu muito, é engraçado, mas é muito legal, agora a gente consegue fazer que ele brigue com a gente. Eu acho muito legal, porque quando ele chegou ano passado ele não se expressava, e aí depois passou um tempinho, quando ele não gostava de alguma coisa ele chorava mas não se estressava, aí a gente sabia que ele tava incomodado com alguma coisa e agora no início desse ano ele tá verbalizando: “não quero, não vou”. Eu fico dizendo que legal, é muito louco, porque ele nem verbalizava, é muito legal. Teve um dia esse ano que os colegas não voltaram do recreio, ficaram na quadra jogando bola, nós nem acreditamos, ele estava junto jogando. Aí perguntei: “D., tu não voltou para aula?” Ele apontou para um coleguinha e disse: “Foi ele”. Olha é muito legal. Às vezes eu falo assim: vamos pegar o caderno e ele: “Não”. Aí eu digo vamos pegar, todos os colegas pegaram, ele olha para os lados e pega. Mas a evolução dele foi gigante, ele tá se expressando. Mas é que esse vínculo com eles faz diferença, eu conheço eles e dou espaço. (P5)

Desta forma os professores que seguiram com os mesmos alunos ou que trabalharam em turmas anteriores ou ocupavam outros espaços como supervisão escolar, colocam que é preciso sair da zona de conforto, utilizar o toque, a fala, a observação para a construção destas relações, que são sutis, aos poucos, construídas cotidianamente, como fala das professoras P5 e P6

Eu tenho esse vínculo com ele, ele criou esse vínculo comigo, de repente até por eu ter entrado na turma dele em anos anteriores e já ter ficado com ele, principalmente na aula de educação física, que ele gosta de brincar, ele não gosta de ficar brincando com todo mundo, ele ainda gosta de brincar mais isolado. Então quando ele brincava na aula de educação física eu ia lá, eu ia incomodar, eu ia lá mexer, dar uma cutucadinha, dizia: “o que tu está fazendo, com quem tu tá brincando?” Então de certa forma eu ajudava, tipo “alguém pode entrar nesta tua brincadeira?”, então eu fico instigando pra poder criar este vínculo também né. (P5)

Eu sou uma pessoa que eu tento acolher, independente do que for, tento atender todos dentro das suas peculiaridades. Eu também não sou uma professora que olhar os alunos de outro patamar, eu sou melhor que eles... Eu sei que eles tem situações que já passaram na vida que eu posso não ter passado na minha, mas eu tenho confiança, eu tenho uma proximidade com a realidade deles, de vida assim, eu também fui uma aluna de escola pública a vida toda, eu tenho uma constituição familiar diversa assim, então eu me coloco no lugar dos pais, das crianças, então eu me coloco no lugar deles a maior parte do tempo. (P6)

Desta forma, a inclusão do aluno ocorre de forma gradual e os professores concordam que é necessário tempo para ir conhecendo o aluno e fazer com que a criança se permita aprender, a partir do momento que estabelece um vínculo e se sente segura.

Embora as relações sejam fundamentais no processo de inclusão e de aprendizagem dos alunos com TEA, os professores relatam que a quantidade de alunos na turma acaba prejudicando que uma relação mais próxima seja estabelecida da maneira como gostariam, incluindo dar uma atenção mais especializada para todos os alunos, a fim de atender todas as especificidades de cada criança, como percebemos no relato da professora P8

No caso específico do L. e do Lo. eles são mais independentes, bem ou mal se viram e se adaptam às situações. Se fosse um caso mais complicado eu não sei, como te falei eu queria chegar mais no aluno e às vezes eu não posso porque tenho que dar conta dos outros, é muito desfalcado. Acho que estou com 23 alunos porque quando temos alunos com necessidades especiais a turma é reduzida. Então eu sinto essa defasagem, sinto o meu trabalho a desejar, não consigo atender tanto quanto eu gostaria.

É necessário destacar, que os professores atribuem um valor fundamental ao vínculo estabelecido nas relações com os alunos, mas apontam outros fatores como fundamentais no processo de inclusão, nem sempre percebendo que exerce um papel fundamental. Os professores atribuem o número de alunos em sala como um fator que prejudica para a aproximação com os alunos, principalmente os alunos com TEA, apontando a falta de apoio e a falta de tempo, pois possuem períodos cheios, ou os professores volantes entram poucos períodos nas turmas e não possuem tempo para conversar e trocar informações sobre os alunos com os colegas.

Mas maior dificuldade assim, grandes diferenças entre eles eu não observo, eu tenho essa dificuldade porque eu quero ter mais acesso a eles sabe, sinto que não atinjo tanto porque tem os outros então eu sinto que estou deixando a desejar, então me sinto meio mal. Mas ao mesmo tempo, em pouco tempo a gente vê que é assim mesmo e a gente faz o que a gente pode. (P2)

Mesmo não sendo ponto de investigação desta análise, o estagiário de inclusão e/ou monitor foi apontado pelos professores, como fundamental no processo de aprendizagem e de estabelecimento de vínculo.

Eu sinto falta de apoio humano, de tu ter um profissional contigo dando suporte, na fase de alfabetização principalmente, onde todos precisam do apoio individual e são muitos alunos com dificuldades de aprendizagem que precisam de um olhar mais individualizado e tu tem que se dividir em mil. Então falta este apoio, porém precisa ter uma parceria entre estes profissionais. Pois, também já tive monitores que acabaram atrapalhando. Também tem que ter vínculo com estes profissionais, é importante falar a mesma linguagem e se entender dentro da sala. Já tive monitores que me auxiliavam e eram 10, outros não conseguia ter um apoio muito legal, isso influencia bastante. Também falta na parte de material adaptados para ele, muitas vezes a gente não tem tanta disponibilidade de materiais, poderíamos confeccionar, mas dentro da nossa carga horária de trabalho fica difícil de adaptar material. (P4)

A falta de monitor e estagiário, eu acho que em determinadas deficiências deveria ser assim, não que a gente não dê conta, tipo: “ah o professor não vai receber o aluno porque ele não vai conseguir lidar”, não é, é que aquela criança às vezes precisa de alguém mais próxima, às vezes a gente tem mais vinte e poucos e aí todos demandam também atenção, então eu acho que tinha que ter um investimento, que uma criança vai entrar e tivesse um estagiário o tempo todo, mas estamos bem longe do ideal, então pelo menos que o máximo possível tenha um estagiário, alguém para acompanhar, para conduzir este processo de aprendizagem, para esta inclusão ideal. (P6)

Muitos alunos, não consegue se aproximar. Precisa de alguém do lado e este alguém é o monitor. Acredita que no particular tem mais recursos.

Já o aluno F é inconstante, cada dia é um dia, é uma loteria. Ele tem que ficar no meu lado, se não estiver do meu lado, não fica nem o corpo, igual criança pequena, tenho que ficar dizendo faz isso, faz aquilo. Mostra muita dependência. Eu deveria dar mais atenção ao aluno R, acredito que se eu desse mais atenção ele já teria avançado na aprendizagem dele, mas e não consigo em função do aluno F. então o aluno F, não é que ele não tenha condições, é o comportamental dele que não deixa a gente desenvolver, então eu acho meio injusto até, eu me revoltado comigo entendeu, poxa eu dou tanta atenção para o aluno F que não estou dando atenção para o aluno R. Mas é que se eu não der atenção para o aluno F, realmente ele domina o espaço. Eu acho que o aluno R merecia mais sabe, então isso às vezes me deixa frustrada, mas é o que a gente tem para trabalhar. (P1)

Cabe destacar que a professora cita na entrevista o apoio do estagiário de inclusão e da diferença de ter esse apoio em sala, mas para cuidar para que eles não façam pelos alunos. Destaca que o aluno que tem a monitora em tempo integral acaba não fazendo vínculo com ela, sempre se reportando a outra educadora. Fala que os alunos com TEA possuem dificuldade em vincular com o professor e vinculam sempre com o estagiário ou com uma pessoa somente. Na fala da professora, fica evidente que o aluno que não tem tanto vínculo com ela é o que possui a monitora em tempo integral, mas cita que ele faz as coisas, não demanda em comportamento:

Na situação que hoje eu vivo na escola que eu trabalho eu sou estagiário porque eu possuo estagiário e eu possuo o apoio da SIR. Mas como a mantenedora não nos dá nenhum apoio, até na privada, meu filho num Marista, a escola não tem SIR, não tem nenhum apoio nem mesmo no turno inverso, a professora não tem apoio na sala, ela frequentemente apanha, o aluno joga classe, joga nela, os colegas saem correndo, pedem ajuda, procuram o professor de disciplina pra tirar da sala de aula, ele não recebe atividade adaptada. No universo que a gente vive eu sou favorável, mas é preciso a sensibilização da mantenedora de que estas crianças precisam sim de ajuda. O que eu vejo de positivo para essas crianças e esses professores, é que os professores precisam de ajuda para que o professor consiga atender a criança especial e os demais, porque todos tem direito ao aprendizado, todos têm direito a estar neste lugar. (P2)

Talvez se a gente tivesse outro professor apoiador, um monitor integral para a turma, seria ótimo, mas a gente sabe que essa não é a nossa realidade, talvez vá demorar muito para acontecer. Temos que jogar com as armas que a gente tem, aproveitar quando pode os períodos que a gente tem o monitor e nestes determinados períodos ver o que a gente pode fazer. (P1)

Embora a gente tenha tido poucos dias de aula, agora no mês de março, em várias aulas a estagiária ficava aguardando perguntando o que eu ia dar para o aluno, eu tinha uma pastinha com materiais que eles poderiam fazer,

inclusive como eu via que no dia que eu não ia os colegas não faziam nada diferenciado, eu deixava a pastinha numa mesa e eu dizia essa é a pastinha do fulano e do ciclano, pode pegar materiais ali, se faltar material para ele na sexta. (P4)

Há o entendimento de que o aluno necessita se sentir bem e seguro na turma e o monitor possa ser um agente, não no papel principal, mas acompanhando o desenvolvimento do aluno.

Em contrapartida, por parte de alguns educadores há o consenso de que a aprendizagem só ocorre na/com a presença do estagiário, atribuindo que o vínculo só ocorre pois ele tem tempo.

L. tem os dias dele tem dias que chega bem de boa, faz as coisas que tem que fazer as propostas todas e tem dias que ele já chega bem emburrado e eu não consigo tirar nada dele. E se não tem ninguém para acompanhar, ele fica ali, não faz nada e no fim da aula eu colo as atividades dele no caderno. (P8)

O R. tem a questão com a monitora sempre com ele, então ela está sempre ali, eu faço atividade e dou para ele, ela fica ali ajudando, monitorando. Eles são mais tranquilos, eles conseguem fazer essa relação afetiva comigo, das combinações, O G. mesmo ele é muito afetivo, muito mesmo. As vezes não quer fazer as coisas, faz birra, mas aí tu mostra uma atividade, propõe outra. (P3)

4.3 Saberes Construídos na Trajetória Escolar dos Alunos com TEA: A Educação na Perspectiva da Teoria Histórico-cultural e a Contribuição da Afetividade na Aprendizagem

Para compreender o papel da afetividade na aprendizagem dos alunos com TEA, entendemos o desenvolvimento humano a partir da relação do sujeito com o outro, indo ao encontro dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Compreende-se, assim, o sujeito com TEA não somente a partir do seu desenvolvimento orgânico, mas também a partir do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1991) e dos autores que o seguiram, as características humanas não estão presentes desde seu nascimento e também não são apenas resultado do meio externo ou adquiridas de forma passiva pelo sujeito. As características psicológicas (do seu funcionamento) são construídas ao longo da vida, resultantes da interação do sujeito com o meio exterior físico, cultural e social.

Desde bebê o ser humano é dependente socialmente de pessoas mais experientes, primeiro para a satisfação de necessidades biológicas e depois para apropriação dos instrumentos e signos da cultura humana.

Vygotsky (1991) destaca que desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, ela adquire um significado próprio no sistema do comportamento social, retratadas a partir do prisma do ambiente da criança.

Sobre a aprendizagem,

É bem mais lento, nós não podemos dizer até onde ela vai chegar. Até hoje nenhum autista chegou para mim igual, não são processos iguais, são processos muitos diferentes de aprendizagem e são processos mais lentos. O que eu noto, que cada um aprende mais pelo centro de interesse deles, cada um tem um interesse por alguma coisa. Um gostava mais de desenhar, o outro gostava mais da área da linguagem, de raciocínio, enfim. Eu sempre busquei, bom é ali o lado que eu vou tentar combinar nós vamos estudar o que tu gosta mas nós também vamos ter conteúdos que a gente precisa trabalhar. Com a aprendizagem diferenciada precisa ter um atendimento e um olhar diferenciado, precisa sim de um planejamento adaptado. Eu tive uma situação de um aluno que não queria planejamento adaptado, mas ele não conseguia nem fazer o traçado da letra, mas ele não queria se sentir diferenciado. Então o que eu diria, aprendem de maneira diferentes, são crianças inteligentes, são crianças extremamente capazes, a gente não sabe até onde ele vai chegar, qual é a capacidade dele de chegar, então eu acho que o ideal é investir o máximo possível (P2)

Foi muito pouco tempo de aula, foram poucas semanas de aula e além disso eu fiquei afastada por licença saúde né. Então, o que eu construí, eu parei, teve uma pausa, desconstruí, comecei a construir de novo, desconstruí, então não houve nenhuma tentativa eficaz, o máximo de tentativa que eu fiz para a inclusão deste aluno na turma foi escolha de algum material, algum livro que este aluno gostava e adequar os grupos. Cada aula, cada dia, ou mesmo durante a aula, eu organizo as classes, as mesmas de forma diferente. Faço grupos, não faço grupos só com alunos autistas, faço grupos entre a turma. Se não dá certo desmancho os grupos, formo outros, faço círculo e assim eu vou tentando esta aproximação e se não dá certo eu tento modificar, pra mim é bem tranquilo modificar. (P7)

Com base na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹ e o conceito de Aprendizagem Mediada (VYGOTSKY, 1993/1967), o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecida entre os indivíduos durante sua vida em ambientes sociais, especialmente organizados para promover esse desenvolvimento.

Faz toda a diferença. Primeiro a empatia, saber que aquela pessoa que está ali é uma pessoa em quem tu pode confiar. Quando chegam, eles nos veem como estranha. Antes de aprender, ele precisa se sentir confortável, vai fazer parte do processo. Se não existir a empatia, o olho no olho, não se consegue trabalhar com eles, com nenhuma outra criança. Acontece com nós adultos também, quando vemos que tem essa relação a gente consegue aprender melhor, se não existir, não tem aprendizagem. Então primeiro temos que estabelecer laços, a aprendizagem vem depois, como consequência daí. (P4)

A gente sabe que é lento, é lento. É no tempo deles, mas eles fazem, eles conseguem sim. Eles têm que ser felizes, porque às vezes a gente se preocupa tanto com aquele aprendizado formal, mas ele conseguiu socializar e está feliz, ele desenvolveu minimamente sua autonomia, já está fazendo coisas que não fazia antes sozinho, vai ao banheiro sozinho, está se deslocando sozinho, já está sabendo pedir o que ele precisa, a gente conseguiu um progresso com esta criança. (P2)

Na fala da professora é possível observar a percepção de que a criança com TEA faz no seu tempo as atividades propostas. Klin (2006) aborda a ideia de que as pessoas com autismo apresentam as “ilhas de habilidades especiais”, fenômeno cognitivo que, de certa forma, são desenvolvidos em determinadas áreas que contrapõem os déficits gerais do funcionamento.

Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 33). Assim, Vygotsky não desconsidera o biológico, sendo este fator necessário e constituinte da condição do homem e sua sobrevivência enquanto espécie, para a formação das funções psíquicas elementares, mas é o social, o cultural que irá determinar a formação das funções psíquicas superiores, enquanto humano.

Vygotsky (1997) apresentou em sua obra “Defectologia”, a fim de conseguir identificar os aspectos íntegros ou positivos do aluno (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por meio do ensino, direcioná-los às compensações e super compensações, numa clara aplicação do materialismo histórico-dialético.

Os professores entendem o espaço da escola regular como um espaço de direito e de aprendizagem. Porém associam constantemente os avanços dos alunos com desenvolvimento em relação ao comportamento e socialização.

Precisamos investir, investir, investir, buscar redes de apoio para eles e oportunizando a aprendizagem, a gente não sabe, quando vê eles nos surpreendem, quando a gente vê sai uma frase, não conseguia escrever o nome e agora já faz, mas não esperar que ele tenha uma linearidade no

aprendizado e nem uma linearidade no sentido de que aqui três meses o que ele já sabia fazer ele trava e ele trava por várias questões. Ai às vezes a gente pensa puxa o que aconteceu, e eles travam por muitas questões, não sei se são questões neurológicas, tem as questões da família que acontecem também e interferem muito na maneira como eles chegam na escola (P2)

Como vimos, Vygotski (1998) esclarece que as funções psicológicas superiores aparecem, primeiramente, em nível social para depois serem internalizadas em um nível interpsíquico, no que se referem às atividades coletivas, entre as pessoas, para depois, em uma reconstrução interna de tal atividade, ser internalizada, como uma função intrapsíquica. Com isso, as funções psicológicas superiores também são originadas nas relações e são reflexos destas, “são interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 2000, p. 151).

Antes de falar deles, né, cada criança é um mundo né, é difícil falar assim, pensar em aprendizagem pra todos né? Eu tenho bem claro que pra cada um eu tenho objetivos diferentes e eu sei que nem todos vão atingir os objetivos, né? Mas mais do que isso, mais do que pensar a aprendizagem deles eu acho importante o tempo que os professores têm pra fazer essas trocas. E eu acho que isso que vai, que acaba validando o trabalho, ahm eu senti falta este ano, trocando de lugar com a professora, eu sendo professor em sala eu acho que se tivesse outros professores, se a gente tivesse um tempinho para conversar sobre o que faz, o que dá certo, o que funciona, o que não funciona, porque eu não eu vejo que recai só sobre a referência essa questão do planejamento, da aprendizagem pra estes alunos assim, enquanto que é compromisso de todos, né? Mas eu acho, é, eu me senti muito desafiada a contribuir na aprendizagem deles e às vezes em sala de aula eu propunha alguma coisa para eles em sala de aula e via que não dava resultado nenhum e achei muito difícil planejar agora a distância pra eles, eu acho praticamente impossível, porque as vezes eu tô junto tentando fazer a interferência, tentando estimular e não consigo, tem dias que parece que a aula não foi boa, que não deu resultado nenhum,.(P6).

Outro ponto fundamental apontado por Vygotsky diz respeito à característica da aprendizagem agir no desenvolvimento potencial da criança, atribuindo importância ao estímulo a partir das relações com os outros, de modo que, na continuação desse processo, os conteúdos são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Assim, o professor e a escola devem se voltar ao desenvolvimento do potencial da criança com TEA, em tudo o que ela pode vir a conseguir fazer, um dia, sem o auxílio, ou a mediação do professor ou colega mais experiente.

Segundo Vygotsky (1994, p. 118), “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”. Assim, o professor deverá compreender o nível de desenvolvimento efetivo, real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, e, por sua vez, o ensino, com sua base cultural e histórica, proporcionará, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento psíquico desse aluno.

Olha, que eu me lembre de cabeça não. Foi bem tranquilo no início do ano para a turminha, a questão das atividades propostas, a gente chega mais com esta parte lúdica, com musiquinhas, é o período de adaptação que a gente teve, um mês, eu vi que já estava para partir, eu fui trabalhando as vogais, o som das letras, embora eu já trabalhava o nome, número de letras.... tudo dentro da realidade escolar. (P7)

De acordo com os estudos de Vygotsky (1997), a escola tem o papel fundamental no desenvolvimento, daquilo que está ausente no desenvolvimento de uma criança com deficiência, a qual atingirá formas mais elaboradas de pensamento abstrato, se assim lhe for proporcionado. Vygotsky (1997) criticava um ensino especial pautado nos métodos visual-direto e concreto e, ainda hoje, encontramos o mesmo método que limita o desenvolvimento desses alunos, presente no discurso dos professores. Segundo este autor, o professor deveria trabalhar atividades mais integradas e compreensíveis para a criança, e não atividades isoladas e tarefas artificiais, como podemos perceber no trecho que segue:

Primeira coisa é manter a calma né, e tem que estar sempre pronto para novidades na sala de aula né, acho que tem que manter a calma e passar isso para a criança né, ficar perto dela, se assim ela permitir porque alguns alunos não permitem esse contato físico e nem tanto afetivo né, pelo menos eu percebi isso, embora eu já conhecesse meus alunos, um pouco da história deles, mas esta aproximação ainda estava sendo construída né, esse vínculo, seja pelo toque, pelo olhar, numa aceitação de atividade, aceitação de um material qualquer, acho que é isso. (P5)

Também foi tema para análise as questões de flexibilização da rotina para a aprendizagem dos alunos com TEA.

Cada dia a gente vai aprendendo, se erra bastante nesta caminhada também, às vezes a gente cria um recurso ou às vezes a gente não está bem e fala mais firme com aquela criança, só que a gente não se deu conta que ele também não estava bem e aí o chamar a atenção na hora errada,

de forma errada, acaba causando um estrago naquele dia. No outro dia a gente começa tudo de novo, respira fundo, aprende com o que errou no dia anterior e modifica a postura. (P2)

No ambiente escolar, os primeiros anos do Ensino Fundamental abrangem um período da infância primordial na vida destes alunos, ainda que, para alguns, corresponda com a primeira experiência de escolarização, significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que o processo de escolarização exige outras normas, ora antes houvesse mais tempo e espaço para a imprevisibilidade, o brincar e uma adequação maior da rotina. No ensino fundamental, os professores, principalmente as professoras que atuam com o primeiro ano, destacam a falta de tempos e espaços diferenciados para esses alunos.

Hoje já é comprovado que alunos com autismo conseguem se destacar na vida em diversas profissões, mesmo tendo o autismo, mas existiu um ambiente para que todas estas potencialidades aflorassem, coisa que não acontece com o aluno F. Comparado ao aluno R tem uma defasagem muito grande, tanto que o aluno F ele demanda muita intervenção e atenção do professor. O aluno R socializa muito mais com os colegas, os colegas conseguem auxiliar a participar. O aluno F tem que ser o professor, o professor, o professor. (P1)

Quanto ao Mi. ele também diz para mim, um dia ele entrou na sala e disse pra mim: “hoje eu não tô bem”, eu dizia: “por que tu não está bem?”, ele dizia: “eu não estou bem, eu não sei...” Eu perguntava pra ele se ele tinha tomado o remédio e ele dizia que sim, dizia: “sim eu já tomei”. Então eu dizia: “senta aí, qualquer coisa tu chama a profe né”, mas acho que foi o dia que depois ele conversou comigo e pediu pra jogar, aí eu disse tá, cinco minutos. E ele: “não, cinco minutos é muito pouco, eu não quero, não dá”, eu quero mais.” Eu vejo que ele não sabe muito quanto tempo é cinco minutos, para ele cinco é pequeno aí o tempo também deve ser. Eu sustentei dizendo: “não, se for, vai ser cinco minutos, eu vou contar no relógio”. Ai nesse dia eu consegui, convenci ele, fui dizendo “quando faltar a profe vai começar a dizer; 3,2,1”. E aí ele dizia: “mais cinco” e eu dizia: “não, nós vamos terminar no um”. Assim a gente conseguiu fazer, isso que ele já chegou me dizendo que não estava legal. (P5)

O F. não tinha suportabilidade para contação de histórias. Num primeiro momento, se eu forçasse ou falasse não vou mudar minha aula, ou vou contar porque os outros tem que ouvir, então eu acho que se eu forçasse aquilo não teria surtido efeito. Ai como eu fui aumentando o tempo, eu respeitei a questão que ele se não suportava ouvir minha voz por um longo tempo. Então eu reduzi a introdução quando eu ia explicar um conteúdo novo, ou algo assim, eu fazia nos momentos que ele não estava, e nos momentos que ele estava eu falava menos, e fui aumentando gradualmente e acho que ele foi se acostumando conforme acostumava comigo (P4)

Durante este ano letivo os processos de estabelecimento de vínculo e a relação com a aprendizagem foram interrompidas devido à pandemia. É possível destacar que além do vínculo e da relação de afeto, os professores compreendem que a aprendizagem ocorre em todos os espaços escolares, embora haja angústia por parte dos educadores em relação a aprendizagem formal e a não linearidade do processo de ensino e aprendizagem.

4.4 Para Além da Relação Professor/aluno: a Influência do Trabalho com as Famílias para a Construção do Vínculo

No cotidiano escolar são inúmeros os questionamentos e indagações que surgem diariamente no que diz respeito à inclusão, principalmente em como efetivar as legislações vigentes e até mesmo na compreensão do conceito sobre o tema. Partindo da premissa de que as práticas inclusivas podem ser relacionadas às concepções do sujeito enquanto um ser sistêmico e que os sujeitos se desenvolvem a partir das relações que estabelecem com o meio, pode-se entender que contemplar as histórias de vida e contextos em que cada criança está inserida faz diferença nesses processos. Desta forma, ao pesquisar sobre os processos inclusivos na escola, a família ganha destaque nas discussões no que se refere sobre o seu papel e contribuição para e na trajetória escolar das crianças. Parte-se da premissa de que as famílias, ao compreenderem sobre os processos de inclusão e desenvolvimento, passam a perceber e atuar em conjunto nos processos de aprendizagem e escolarização.

A relação de afeto interfere sim, tanto por parte do aluno quanto da família, porque os pais percebem quando o professor tem o interesse de caminhar junto com a criança neste processo, percebe que a gente tá olhando de uma forma diferente para este aluno, às vezes de uma forma que nem eles estão conseguindo enxergar, então é importante construir este vínculo assim, tanto para a criança quanto para a família, isso passa pela afetividade, pelo vínculo, a empatia precisa acontecer para depois vir o aprendizado. (P7)

Durante este estudo, a categoria “família” surgiu, pois os professores apontaram como relevante a relação entre escola e família e a qualidade do vínculo estabelecido entre eles, indicando ser esse um fator que interfere no processo de inclusão e nas trajetórias de aprendizagem das crianças. Inclusive apontam que os

pais nem sempre compreendem os objetivos das atividades propostas pela escola, como podemos ver nos relatos: “*Se sentem seguros no espaço - no ambiente - se apropriam das regras e funcionamento - vínculo com o espaço - ocorre aprendizagem. Nem sempre os pais entendem, querem ver produção.*”. (P3) Como também aponta a professora P4: “*Claro, atrapalha a ansiedade dos pais, eles dizem “poxa essa professora só brinca”, mas é normal, aí a gente tem que mostrar para eles que é desta forma que acontece.*” (P4)

O trabalho em conjunto com a equipe pedagógica deve ser contínuo, pois os familiares devem fazer parte e se sentir parte do processo de inclusão que ocorre na escola. Muitas vezes a família, por não ter confiança na escola, acaba interferindo na escola:

Eu passei por situações, lembro de uma em que a mãe matriculou a criança e não comunicou que o filho era especial e eu notei que a criança tinha alguma coisa diferente. Aí chamei a orientadora e a supervisora e disse: olha, aquele amiguinho ali tem alguma coisa diferente. Ai foram elas que deram todo o apoio, chamaram a família e a família já sabia que a criança era autista, só que ficou com receio na hora da matrícula que a escola fosse negar a vaga e então quem me deu o apoio foi orientação e supervisão na época. (P2)

Desta forma, destacam a importância de o professor ter mais contato com a família, pois neste momento, os professores relatam que não possuem tempo para reuniões, nem para conhecer os pais e a professora da sala de inclusão e recursos é o único acesso que possuem, inclusive para conhecerem a história daquele aluno.

Eu acho que eu precisaria de mais tempo com estes alunos, talvez mais tempo com estas famílias, talvez reuniões mais frequentes com estas famílias para entender, não aquele atendimento de porta, de cinco minutos. Eu queria poder sentar, conversar, mostrar, perguntar como está. (P1)

Quando se compreenderem as especificidades dos estudantes com TEA, principalmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem e interação, o trabalho pedagógico se torna mais qualificado. Nos processos inclusivos, pode-se dizer que todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escolarização dos alunos precisam ser considerados (professores, alunos, gestores, professores do AEE, familiares, entre outros), por isso, considerar a família e o vínculo com ela estabelecido é de suma importância. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como um dos seus objetivos “a participação da família” (BRASIL, 2008, p.14). Destaca ainda “a identificação e o

desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p.15) sendo essa uma função da Educação Especial.

Neste contexto, a parceria escola/família deve ser potencializada como salienta Mantoan (2003, p.30)

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Partindo da premissa de que a parceria entre família e escola é um processo dinâmico, em que os recursos das famílias são utilizados para a tomada de decisões, Turnbull et.al.(1986) integra a perspectiva sistêmica e familiar ao conceito da educação especial, trazendo para a discussão os conceitos de recursos familiares, interação familiar, funções da família e o ciclo de vida da família (APUD SERRANO;CORREIA, 2000, p.19)

Construir uma escola inclusiva exige uma mudança nas concepções já pré-estabelecidas e construídas por anos, para que assim o ambiente escolar se torne favorável para interações e se torne um local de desenvolvimento saudável. Acolher os profissionais e contar com a participação deles se faz importante, pois

“a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos”. A relação entre família e profissionais tem sido uma relação de poder do conhecimento nas decisões do que é melhor para o aluno com deficiência (ARANHA, 2004, p.7)

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, que foi proposta por Bronfenbrenner, considera o desenvolvimento humano como um processo de interação bidirecional, como já citado anteriormente. De acordo com essa teoria, os processos psicológicos e sua relação com os multifatores ambientais são valorizados, sem desconsiderar a importância também dos fatores biológicos durante o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

O autor ainda traz o conceito de transição ecológica. “A transição ecológica ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada por uma mudança de papel, ambiente ou de ambos” (BRONFENBRENNER, 1996,

p.22), ocorrendo a vida toda, como por exemplo, ao ingressar na escola ou na mudança de nível de ensino, ou por exemplo após o retorno do período de isolamento social. Destaca que a escola, a família e o ambiente externo a estes dois contextos são os principais contextos que afetam o desenvolvimento da criança.

É importante destacar que, para o autor, o contexto ao redor do indivíduo é caracterizado a partir de uma série de estruturas encaixadas e diferenciadas em quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema, sendo o mais interno, é composto pela casa, sala de aula, espaços que o aluno frequenta. O mesossistema se caracteriza pelas inter-conexões entre dois ou mais ambientes. É neste nível que podemos identificar a relação escola x família. O exossistema, é definido como uma interconexão de vínculos entre o ambiente em que o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes dos quais não participa diretamente, mas que têm características que influenciam seu cotidiano. O macrosistema é definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema.

Teve um episódio com o M. esse ano que ele brigou feio comigo, eu fiquei chocada, por isso eu acho que não é a questão do autismo, eu acho que tem a questão familiar, de limites, a mãe pede por ajuda e ela precisa, eu vejo que cada vez que a gente elogia ele, ela não acredita, parece que quer que ele não esteja bem. Me parece, não sei né, que se ele tá mal ele precisa dela. Ela fica na porta dizendo podem me ligar, podem me ligar se ele não estiver bem e nós nunca ligamos, mesmo que tenham essas coisas, chamamos ela para conversar, mas contornamos na escola, porque eu vejo que tem algo além do autismo. (P3)

Professora P8 e P1 trazem o relato quando há envolvimento da família:

Tem uma coisa, assim, que eu acho bem sério, me chamou a atenção. Eu não conhecia né, os alunos, estava me aproximando, mas as famílias faziam tudo, vinham na porta, na fila, falavam comigo, colocavam recados na agenda. A mãe do L. me disse “profe em casa como posso ajudar ele?” Eu vejo que elas se interessam, o pai do L. também pergunta, conversa na porta, eu vejo eles. Aí né, fica mais fácil, eu vejo que eles se preocupam, e as mães já me falaram que levam nos médicos, tomam remédio e tudo. Eu acho que se os pais gostam da gente, a gente gosta dos pais, as crianças se sentem mais à vontade também. (P8)

Mas tem uma diferença bem grande neste aluno, entra aí o fator família, a mãe acredita no trabalho da escola, a mãe acredita nos profissionais da escola, a mãe investe na educação do filho, a mãe faz as mesmas cobranças que a escola faz. O grande diferencial é a família. (P1)

Assim eu acho que no início do ano, quando tu veio me contar que ia ter esse aluno, eu me lembro que no primeiro dia a gente fez uma entrada com

os pais, eu também não conhecia eles, era meu primeiro dia na escola, eu estava conhecendo eles e eles me conhecendo. Eu me lembro da mãe dele, da mãe do T. de, da forma como ela chegou assim na reunião, não só ela né, mas todos os pais, depois eu descobri quem era a criança, naquele dia eu não tinha conhecimento, depois eu fui descobrir e eu associei a reação dela, como ela estava nesse momento. Parecia que ela estava confiante, ela estava aberta, parecia que ela achava que comigo ele ia conseguir construir uma relação e aprender, ela parecia feliz, ela me parecia assim, confiante mesmo, como se “essa pessoa vai conseguir entender meu filho”, acho que também porque ela estava neste momento de construir também, ela também estava descobrindo mais o filho dela, fazendo uma relação de confiança. Eu não sei como foi a relação dela com os outros professores, mas sei lá, acho que talvez ela foi com a minha cara, ou com o jeito que eu falei, ela se sentiu acolhida, acho que do jeito que eu falei (P6)

Claro, eu tenho muitos anos de sala de aula, eu sempre trabalhei assim né, a partir do afeto, mas os grupos, os grupos de encontros de pais que eu participei ano passado foram de extrema importância para sensibilizar. Eu sempre trabalhei a partir da perspectiva do afeto, isso é uma característica minha, sempre trabalhei muito com abraço, movimento, corpo né, mas eu acho que os encontros, eu que participei de todos ano passado, ahm, nos transforma, nos lança um olhar mais além, é isso, esse contato com a família, como eu disse no começo, esses dois que eu consegui construir um vínculo no começo eu já tinha um contato com a família, isso colaborou muito. (P7)

Segue falando que neste ano, já conhecendo os pais

ou começar pelos outros que é mais fácil. Não sei se é coincidência ou não, mas as outras mães, eu tenho um aluno do “não” e dois alunos do “sim”. Esses dois alunos do sim que eu percebo que já estou mais próxima, eu tenho uma relação boa com as mães, eu já tinha uma relação boa com as mães, eu acho que isso também colabora de alguma forma né? Com o aluno do não, que ele ainda é resistente com qualquer, ahn, qualquer atividade pedagógica, não é só comigo, é com todos né, ahn, os pais eu conheço muito pouco, só uma observação, não sei se tem relação ou não, mas só pra se pensar né. Com os outros dois alunos, já é difícil, ahn, é, posso falar o nome? Não?

Eu vou falar a inicial, então, com o aluno M, eu acompanhei muitos os progressos dele do ano passado pra cá e eu já conhecia a mãe e já trabalhei com outros filhos desta mesma mãe, então ela já tinha um vínculo comigo, então criar um vínculo com o aluno M, foi mais fácil porque também ele é mais carinhoso, ele é mais afetivo né, e eu já conversava com ele antes dele ser meu aluno, então nós já tínhamos essa relação ano passado, antes de ser meu aluno ele já batia na minha mão, já me mostrava as coisas né, então essa relação já foi construída do ano passado pra cá. Com o aluno D eu também tenho uma boa relação com esta família né, conheço a mãe, não fui professora de ninguém da família né, mas já conhecia a mãe, acompanhei os avanços dele também né e embora ele seja mais quieto, ahn, eu vejo que esse ano ele, nas primeiras semanas de aula assim ele já se posiciona, se coloca diferente do ano passado e aí também foi fácil né construir esta relação com ele assim, então, acho que tava indo bem nossa relação até chegar o COVID. (P6)

Desta forma, é possível compreender que as professoras que já conheciam as famílias percebem diferença no envolvimento e receptividade das famílias e este

fator interfere diretamente na inclusão e adaptação da criança com TEA, pois é importante a família compreender e se sentir parte do processo.

Com o aluno J né, que costuma dizer não, mas o não dele já tava assim, um não provocativo, querendo que mais pra provocar, pra ver que eu vou fazer, pra ele ver qual é a minha reação, né? é isso que eu percebo, também já tava no jeito dele, tava construindo uma relação, né? Eu conheço muito pouco a família, mas nunca conversei com os pais dele, só aquela troca na porta, na entrada, na saída, assim, e nem ano passado tivemos a oportunidade de conversar, participei de uma reunião com eles, mas não tenho muito acesso a eles. Então, também tem isso, né, que talvez seja pra observar. Esse aluno não, embora ele diga um não, ele já tava tentando participar da aula bastante, não se propondo ao que eu fazia, mas eu percebia que ele estava tentando assim e também vários progressos dele desse ano em relação ao ano passado né. (P7)

Atualmente pouco contato a gente tem com as famílias, não temos tempo nem para reunião, é a professora da SIR que faz esta vinculação maior, elas tem espaço, então eu procuro passar para ela estas situações atípicas para que ela consiga perceber naquele atendimento mais individualizado e com as famílias se também está acontecendo em casa e aí nós, em conjunto, vamos pensar qual a linha de ação vamos ter com aquele aluno, se precisar dar alguma orientação para ele em sala de aula, como inibir esta atitude que está prejudicando ele, como o caso de um aluno que ele estava riscando todo o caderno de aula, então pedimos para a mãe mandar outro caderno para ele, um caderno de desenho, assim quando ele não queria fazer atividade ele desenhava no outro caderno, de desenho ajudou muito na aula, então é assim, cada caso é um, cada aluno tem sua peculiaridade. (P2)

Assim, compreendemos o processo de inclusão como responsabilidade de toda a comunidade escolar, percebendo que o sucesso das trajetórias de aprendizagem dos alunos e do processo de inclusão como um todo se dá além da relação professor/aluno, mas do vínculo estabelecido com todos os envolvidos no processo escolar.

4.5 Implicações da Pandemia: Considerações sobre Afeto e Vínculo em Tempos de Ensino Remoto

A partir do relato dos professores, faz-se necessário trazer para análise esta temática, uma vez que o ingresso no Ensino Regular é uma realidade e o processo de aprendizagem não é linear, abrange vários aspectos, incluindo os tempos e espaços modificados durante este ano letivo mediante a pandemia causada pelo COVID-19.

Aprofundar estudos sobre as relações que são estabelecidas entre professor e aluno e o quanto elas interferem na aprendizagem, uma vez que os professores relataram diversos sentimentos e angústias frente aos desafios do ensino remoto durante o ano letivo de 2020 se faz fundamental, pois o professor não possui contato direto com o aluno, interrompendo assim o vínculo que estava sendo construído no início do ano letivo.

Tem uma mãe só que pelo Facebook feito embaixo e tem outra que posta fotos da filha fazendo atividades. Mas eu acho pouco o retorno, ainda mais que eu tenho duas turmas, não sei se estou planejando certo. Não tenho retorno nenhum do que estão conseguindo fazer e este retorno falta assim, a gente não tem noção do nível de dificuldade deles com o nível de atividades que estamos mandando, então seria interessante a gente ter um retorno, aí conseguiríamos adaptar. É difícil planejar sem ter noção né? É, no dia a dia a gente vê, eles estão com dificuldade aqui, então vou fazer atividades que contemplem isso. Eu planejo, mas como se estivesse no escuro. (P4)

Analisar as relações entre professores e alunos e pensar sobre afetividade em tempos de pandemia se tornou tarefa difícil. Os educadores puderam relacionar suas vivências a partir de experiências anteriores com os alunos e a partir da observação realizada no primeiro mês de aula. As professoras destacam que durante as aulas é necessário pensar em diferentes métodos para alcançar os alunos que não conseguem aprender, destacando que não há um método melhor que o outro.

Eu não tive tempo de conhecer melhor ele, ou melhor no sentido de saber o que ele consegue fazer sozinho. Tem a questão da dependência né, de ter que ter um adulto junto né, ali perto com ele, eu perdi o contato, não sei se estão tendo acesso. A Plataforma não deu certo, eu tive até agora dois alunos que me mandaram atividade. (P4)

A pandemia interrompeu vínculos e laços e os professores se preocupam com o retorno pós a pandemia, pois entendem o período de adaptação e construção de vínculo como fundamental. Com a falta de convívio e interação com os colegas, preocupam-se principalmente com o retorno.

Visto as peculiaridades do TEA, há a preocupação de como as crianças irão tolerar o uso contínuo de máscara e as novas normas de contato, nas quais a criança vai precisar respeitar um distanciamento.

Há a preocupação em como será a rotina escolar após o retorno, pois neste período cada aluno está vivenciando de uma forma, o retorno não será homogêneo, pois cada criança viveu esse período de uma maneira diferente.

Não houve manutenção de vínculo durante a pandemia diretamente entre professores e alunos – vínculo foi mantido pela professora do AEE e reuniões com os professores para informar como estavam os alunos e famílias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este percurso pude revisitar minha trajetória enquanto educadora e por ser uma pesquisa participante, revisei meu lugar enquanto professora da SIR/AEE (Atendimento Educacional Especializado). Associar teoria e prática, bem como percorrer uma pesquisa que nasce das indagações cotidianas do ambiente de trabalho, permitiu que eu vivenciasse transformações nas minhas concepções sobre os processos inclusivos na escola, bem como o meu objeto de estudo – as relações entre professor e alunos com TEA e o vínculo estabelecido entre eles.

Ao mesmo tempo, além de pesquisar, constatar, no campo em que faço parte, iniciar uma pesquisa em meio a pandemia do COVID-19 foi uma tarefa bastante desafiadora, primeiro por todas as modificações que precisaram ser realizadas, incluindo a falta das observações participantes, recordando que, na nova metodologia adotada, a pesquisa foi realizada de maneira virtual, a partir de entrevistas a distância e o objetivo passou a ser analisar a partir da percepção e fala dos educadores.

Esta forma de realizar o estudo, permitiu perceber que os professores que já conheciam os alunos de anos anteriores tiveram mais facilidade ao falar sobre vínculo, sobre relações de afeto e sobre as relações no início do ano letivo, inclusive relacionando as perguntas com situações vividas em anos anteriores, não somente no espaço de sala de aula, mas no espaço escolar como um todo.

Assim, início uma pesquisa sobre relações, afetividade e vínculo, escutando os professores em um momento que os laços e contato foram interrompidos devido ao fechamento da escola, sem perspectiva de retorno. Dos alunos com TEA atendidos pelas professoras referências entrevistadas, apenas 10% tiveram contato com a professora através do envio de atividades pela plataforma fornecida pela prefeitura e 10% enviaram atividades físicas organizadas pela professora em consonância com a professora do AEE. Os outros alunos (80%) somente tiveram contato com as professoras da SIR e esta profissional é que informava para as professoras como as famílias estavam se organizando nesse período de ensino remoto. Os familiares apontaram a falta de adesão às tarefas a dificuldade de concentração dos alunos e a dificuldade em ensinar.

Os achados da pesquisa apresentaram dados significativos, indicando a importância das relações estabelecidas entre professor e aluno e os vínculos estabelecidos para os processos inclusivos na escola, bem como foi possível compreender que, para além do vínculo entre o educador e o aluno com TEA, os processos inclusivos ocorrem além da sala de aula, e as relações com todos os atores da escola se fazem importantes para que o aluno sinta segurança e, assim, possa estabelecer vínculo nas suas relações.

A qualidade dos vínculos afetivos que permeiam as relações que se estabelecem no ambiente escolar, desde o vínculo com os professores, com os colegas, com os funcionários e com os familiares, refletem significativamente nas trajetórias escolares dos alunos, sendo o vínculo fator fundamental que perpassa as diferentes relações entre os pares.

Neste percurso de construção teórica, na coleta de dados foi possível problematizar a complexidade do fazer profissional, sempre permeada pela reflexão entre teoria e prática e da construção da identidade e carreira docente, a partir do cotidiano, da observação diária e do processo, ou seja, quando falamos de relações e de vínculo, precisamos compreender que é um processo subjetivo e que ocorre de diferentes maneiras, a partir da perspectiva de que cada sujeito é único.

Em tempo, volto meu olhar ao contexto desta pesquisa: os processos inclusivos na escola regular são traçados a partir das relações que vão se estabelecendo, e a partir das falas dos professores foi possível compreender que os professores apontam a diferença quando já possuem um vínculo com este aluno e que a construção do vínculo é um processo cotidiano que requer disposição, observação e um olhar atento não somente ao que é dito – uma vez que nem todos os alunos se comunicam oralmente,- mas também a partir do que é falado a partir de atitudes, corpo, estereotípias, etc.

Embora possamos destacar que mesmo os professores atuando na mesma escola, não há uma unidade de pensamento sobre a melhor maneira ou de que forma o vínculo pode ser construído, os professores não se sentem preparados teoricamente para trabalhar com os alunos com TEA, mas nos relatos é possível destacar que todos possuem um denominador em comum: suas práticas foram sendo construídas e revisitadas a partir da experiência, observando que o vínculo

com o espaço escolar é o primeiro passo para estabelecer uma rotina, fator fundamental para o início do processo do vínculo.

Portanto, encaminhando-me ao final destas considerações, entreamada de sensações e sentimentos de que há muito a pesquisar e contribuir juntamente com os professores, contribuindo para sua formação e autonomia e, por isso, essa pesquisa continuará com enfoque nas relações com a família, numa perspectiva de que é preciso olhar todos os contextos em que os alunos estão inseridos e pensar a partir de agora não somente na relação e no vínculo entre alunos e professores. Mesmo a família não sendo foco deste estudo, os professores relataram a falta da comunicação e do diálogo com as famílias.

Este estudo segue em minha trajetória, agora no doutorado, com um percurso mais maduro enquanto pesquisadora, a fim da busca de qualificar os processos inclusivos na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARANTES, V.A. **Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação**. São Paulo: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 02.12.2019.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis**: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n. 43, p. 645-667, set./dez, 2014.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa. São Carlos: UFSCAR, 2018. TESE – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BASTOS, Marise Bartolozzi. **Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. In: Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. MACHADO, Adriana; MARCONDES; LERNER, Ana Beatriz; FONSECA, Paula(org). São Paulo: Blucher, 2017.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo**: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 19/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 24.09.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.764/12**: Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 04.08.19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 27.10.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04.08.19.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.html. Acesso em: 4.09.2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 19.09.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Janeiro 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiv122014&Itemid=30192.> Acesso em 12.03.2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2016. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

COCO, EMILENE. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

ELER, Guilherme. O quebra-cabeça do autismo. **Revista Superinteressante**. São Paulo, Edição 40, ano 33, nº13. 24-35, Editora Abril, 2019.

FERREIRA, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. São Carlos: UFSCAR, 2016. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: (Org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, E.M. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia Medellín**, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, vol 22, nº 57, maio-agosto, 2010, páginas 93-109.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores**. Bahia: UFBA, 2017. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

HELLER, Agnes. HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITARD, Jean. **Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron**. In: BANKS-LEITE, Luci, GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no 185 ensino**

fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr., 2011.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. **Rev. Bras. Psiquiatr. [online]**. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em:23.04.2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação: 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LURIA, Alexander. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor**. Taubaté, Faculdade de Educação, UNITAU: 2016. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar**. São Paulo, Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação**. Dezembro de 2006, vol.11, nº.33, p.387-405. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 02.12.2019.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Rio de Janeiro, UERJ, 2012. Dissertação

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTE, Barbara Terra do. **Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; Fernandes, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: Conceitos, Finalidades e Interloquções. **Educação por Escrito**. V. 5, n.2, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:<<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh>>. Acesso em: 26 junho de 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades médicas**, v.10, n.3, p.1-18, set./dez. 2010.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana: Teorias Métodos e Estudos de caso**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais. Edição Brasileira: Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. Pelotas: UFPEL, 2018. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

REY, Gonzalez. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf.. Acesso em:05.05.2019.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. **A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica.** In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Abud, Maria José Milharezi (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem.* Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão Escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas.** Salvador: UFBA, 2016. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul : Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana.** Porto Alegre: UFRGS, 2017. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação.** São Paulo: UNINOVE, 2016. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância e cidade: restrições e possibilidades.* **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317/17259>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Infância como construção social.** In: PINTO, M. & SARMENTO M. *As crianças contextos e identidades.* IEC. Minho, 1997

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância, Projeto POCTI/CED/2002.

SILVA, Amós de Souza. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com o transtorno do espectro do autismo.** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2018. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SILVA, Élida Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Salvador: UFBA, 2011. Dissertação - – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2013. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. **A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Santos. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas 1987.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S.; LEONTIEV, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

SMOLKA, A.L.B. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

STECANELA, Nilda. O Cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: Filosofia e educação**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009, páginas 63-75.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ irei colaborar com a pesquisa “ **AS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO AFETO**”, que tem como objetivo estudar como a relação entre os

professores e a criança com TEA influencia nas trajetórias de aprendizagem nos dois primeiros anos de alfabetização, considerando a ação pedagógica na perspectiva do afeto. Consideramos que o estudo não implica em riscos e asseguramos o anonimato de todos os envolvidos, bem como nos comprometemos em atender aos aspectos e o rigor ético da pesquisa. Informamos que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento do estudo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras, nos seguintes contatos:

- Prof^a Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248

E-mail andreia.mendes@pucrs.br

- Mestranda Paloma Rodrigues Cardozo. Fone: 51.999384328

E-mail palomacardozo@gmail.com

- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mail cep@pucrs.br.

Horario: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/Rs.

() Eu, _____ (NOME) aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Prof^a Andréia Mendes dos Santos
Pesquisadora responsável

ANEXO B - Termo De Anuência Institucional



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Título da pesquisa: As trajetórias de aprendizagem de alunos com TEA no Ensino Fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto

Pesquisador responsável: Paloma Rodrigues Cardozo

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

A pesquisa proposta envolve:

- utilização de dados de usuários e/ou dos serviços de saúde
- participação de trabalhadores e/ou gestores da saúde
- atividade em espaço físico da SMS e/ou da PMPA
- realização de exames e/ou serviços de assistência à saúde com custos para o SUS
- outras atividades:

Eu Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht, matrícula 158528/02, coordenador(a):

- Coordenadoria da Rede de Urgências e Emergências
- Coordenadoria da Rede de Atenção Primária em Saúde e Serviços Especializados Ambulatoriais e Substitutivos (CGAPSES)
- Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde (CGVS)
- Coordenadoria de Regulação de Serviços em Saúde (GRSS)
- Comissão Multiprofissional de Ensino-Serviço e Pesquisa (COMESP) do Hospital de Pronto Socorro
- Assessoria de Planejamento (ASSEPLA)
- Outra área/secretaria: Coordenadoria-Geral Pedagógica (SMED/PoA)

Estou ciente dos termos desta pesquisa e autorizo, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a sua realização.

Porto Alegre, de dezembro de 2020.

Assinatura e carimbo
Coordenação com atribuição delegada para essa autorização,
conforme Art. 1, inciso XV da Resolução CNS no. 580/2018

Obs.: Este documento não autoriza o início da pesquisa, sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética da SMSPA para análise do projeto de pesquisa. Sua finalidade é atestar que a Coordenação da área tem ciência e autoriza a realização do projeto de pesquisa, quando forem cumpridas as instâncias de avaliação ética.

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com

ANEXO C – Roteiro de Entrevistas

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1.1 IDENTIFICAÇÃO

Data:

Nome:

Dados Pessoais

Sexo () F () M

Idade:

Dados Profissionais

Tempo de docência

Tempo de serviço na escola

Carga horária de trabalho na escola

Formação Profissional/Escolaridade

Turma em que atua

Quantos alunos na sala de aula

Quantidade de alunos com autismo na sala

1.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO

Você teve alguma experiência anterior com alunos com TEA?

Se sim, como foi essa experiência?

Você foi avisada anteriormente que seria professora de um aluno com autismo?

Como você reagiu ao saber disso?

Você participou de algum curso sobre autismo antes de receber o aluno?

Como você descreveria seu aluno com autismo?

Como você reage diante dos comportamentos atípicos apresentados pelo aluno com autismo?

O que você faz para favorecer a inclusão do seu aluno com autismo?

Como é a relação do aluno com os outros colegas?

Quais as estratégias utilizadas para favorecer o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas?

Como é a sua relação com o aluno?

Você pensa que a relação de afetividade pode interferir na aprendizagem do aluno?

Como você vê as condições de aprendizado do aluno com autismo na escola regular?

Você necessitou ou necessita fazer alguma mudança em sua prática pedagógica após a inclusão do aluno com autismo?

No seu planejamento diário o aluno com autismo é contemplado?

De que forma você avalia o aprendizado do aluno com autismo?

"O que você acha da inclusão de alunos com TEA na Escola Regular? "

"Você gostaria de falar algo, contar algum episódio marcante, expor uma situação, etc que não lhe perguntei? Alguma questão que seja importante que a pesquisa explore sobre esse tema?"