

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 1043-1063

ISSN: 2237-0315

---

**Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

*Inclusive pedagogical practice: challenges of the school process of autistic students*

Jaqueline Lúcio Pimentel

**Universidade de Pernambuco – UPE**

Sirlene Vieira de Souza

**Universidade Federal de Alagoas - UFAL**

Garanhuns – Pernambuco- Maceió-Alagoas-Brasil

**Resumo**

Visando discutir os desafios do processo escolar de estudantes autistas, pela perspectiva de Mantoan (2009; 2018), Silva (2012) e Luckesi (2011) foi analisada a prática docente tendo como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos sobre autismo e compreender as estratégias pedagógicas de inclusão utilizadas pela professora regente. Através da pesquisa social, observação não participante e entrevista realizadas numa escola de Ensino Fundamental I, no município de Garanhuns/PE, concluímos que a inclusão plena dentro da sala de aula comum ainda não ocorre devido às barreiras atitudinais e organizacionais como: falta de um auto esclarecimento do papel da professora regente e, conseqüentemente, da troca de funções e acomodação diante dos profissionais do AEE e do apoio.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Inclusão. Autismo.

**Abstract**

Aiming to discuss the challenges of the school process of autistic students, from the perspective of Mantoan (2009, 2018), Silva (2012) and Luckesi (2011). The teaching practice was analyzed with the following objectives: to deepen the knowledge about autism and to understand the inclusion pedagogical strategies used by the regent teacher. Through social research, non-participant observation and interview conducted in a Elementary School, in the municipality of Garanhuns / PE, we have conclude that the full inclusion within the tradicional classroom not occur due to attitudinal and organizational barriers such as: the lack of self-clarification with regard of the role of regent teacher and consequently the exchange of roles and and the accommodation before the Specialized Educational Service (SES) and its support.

**Keywords:** Practice Pedagogical. Inclusion. Autism.

# **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

## **1 Introdução**

Estudar de que forma as práticas pedagógicas podem potencializar habilidades de crianças autistas com vistas no desenvolvimento destas crianças, tem sido uma tarefa promissora nas relações entre professor e estudante.

A presente pesquisa aborda a temática relacionada aos desafios do processo escolar de estudantes autistas dentro da escola regular pública, no município de Garanhuns/PE, o estudo tem como problema saber: como se dá a organização da prática pedagógica inclusiva para estudantes autistas e como a organização do ensino vem contribuindo na potencialização da aprendizagem dos mesmos? Assim, delimitamos como objetivo geral: analisar os desafios enfrentados para a realização de uma prática pedagógica inclusiva com estudantes autistas e a importância dessa prática na potencialização da aprendizagem dessas crianças, para alcançá-lo, definimos como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos sobre autismo e analisar quais estratégias de ensino inclusivo são utilizadas dentro da sala de aula por professores de crianças autistas, no município de Garanhuns/PE.

Mottron (2011, p. 5) sinaliza que “desde a tenra idade, eles (autistas) podem estar interessados em informações e estruturas como números, letras, mecanismos e padrões geométricos – a base do pensamento científico”. Neste sentido, a criança precisará de uma prática flexível que atenda às suas necessidades e que lhe assegure a exercer todas as atividades em igualdade de condições com os demais estudantes, para que possa dominar as áreas específicas de seu interesse e as demais áreas do conhecimento, essenciais ao seu desenvolvimento.

As motivações que levaram a escolha deste tema foram inquietações antigas a respeito do autismo, diante de tantos rótulos negativos de incapacidade e impotência que a sociedade impõe às pessoas com quaisquer que seja o transtorno ou deficiência, surgiu a curiosidade em saber mais acerca do tema.

Pesquisar e trazer possíveis encaminhamentos que auxiliem aos professores a repensar sua práxis na sala de aula, sabendo que não há um manual para o trabalho didático com crianças autistas, certamente cada ser humano possui suas particularidades, pesquisas como esta servirão de norte para professores que

procuram melhorar sua prática pedagógica e que prezam por uma sociedade justa e inclusiva.

O estudo segue organizado em referencial teórico, com discussões referentes à criança autista na escola, em seguida discorremos sobre a inclusão do autista no Ensino Regular e por último acerca de algumas práticas pedagógicas inclusivas que podem favorecer a cultura da inclusão em sala regular, todos os tópicos expostos clara e objetivamente para que, logo após apresentarmos a metodologia, a análise e a discussão da construção dos dados, os leitores possam compreender plenamente o que defendemos enquanto inclusão da pessoa com Autismo.

### **2.1 A criança autista no âmbito escolar**

Desde sua primeira descrição por Kanner (1943), o autismo revelou-se como um tema estranho e bem enigmático. Parte desse enigma surge tanto no que tange às suas causas e explicações, como em soluções para este transtorno. Apesar dos anos de pesquisas que, gradativamente, foram intensificadas sobre o autismo, ainda não dispomos de respostas sobre sua natureza e origem. O que faz do transtorno um desafio para a educação e para as intervenções pedagógicas - que será essencialmente o campo que daremos ênfase neste trabalho.

Kanner (1943) descreveu o autismo de modo tão preciso que a essência de suas definições é utilizada até hoje. Depois de acompanhar e observar os casos de onze crianças, Kanner destacou algumas características principais que acometiam todas elas: primeiramente, sinalizou as relações sociais como um traço muito forte do autismo onde “a desordem fundamental está na incapacidade dessas crianças de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo de vida” (KANNER, 1943, p. 26). Em seguida, a comunicação e a linguagem das crianças também eram elementos prejudicados pelo transtorno. E a terceira reincidência comum encontrada foi a insistência das mesmas por manter todo seu ambiente imutável, onde demonstravam certa perturbação diante de mudanças bruscas.

Alguns meses depois, o psiquiatra austríaco Has Asperger (2015) descreveu, quase que concomitantemente com Kanner (1943), o autismo e suas características. Asperger também acompanhou e investigou o caso de algumas crianças e os trouxe

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

à tona em seu conhecido e influente artigo de 1944, “A psicopatia autista na infância”.

Por ter estudado o caso de crianças que apresentavam um grau mais profundo do transtorno, Kanner pouco se interessou pela educação das crianças autistas. Em contrapartida, Asperger focava nos aspectos positivos do autismo, reconhecia a originalidade particular de seus pacientes, via neles um futuro, que se bem encaminhado desde a infância, seria brilhante na vida adulta (SACKS, 2006).

Sabemos como é longo o percurso histórico feito pelo público alvo da Educação Especial na luta pela sua inserção na educação regular de qualidade e gratuita. Um vasto caminho marcado por extermínios nas sociedades primitivas; exclusão, na Idade Média; segregação, por serem vistos como obstáculos para o funcionamento da sociedade e das escolas; e, num cenário mais atual, até poucas décadas atrás: integrados, isto é: apenas inseridos no contexto escolar, mas não socializando com os colegas e nem realizando as mesmas atividades que o restante da turma. Vale salientar que esse contexto de integração<sup>i</sup>, infelizmente, ainda é uma realidade constante nas escolas brasileiras (SAHB, 2006).

Não foi diferente para os indivíduos diagnosticados com autismo, toda essa trajetória marcada pela exclusão foi uma dura realidade vivida, principalmente para aqueles considerados ‘casos mais severos do espectro’. Tratados como anormais ou doentes mentais, esses eram encaminhados para hospitais e clínicas psiquiátricas, viviam em condições degradantes que não lhes permitiam avanços no quadro em que se encontravam (OLIVEIRA; VICTOR, 2017).

A luta pela inclusão destas crianças, com deficiência ou não, só começou a ter um destaque efetivamente inclusivo após a Declaração de Salamanca (1994), documento que destaca as particularidades das mesmas, sinalizando que as escolas precisam adaptar e enriquecer seus currículos às necessidades educativas especiais dos estudantes, e assim, desenvolver suas potencialidades nas diversas áreas do conhecimento, dado que,

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, os sistemas educacionais devem ser designados e programas nacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades (BRASIL, 1994, p.1).

Por este viés, na escola a criança autista precisa de um modelo de ensino flexível, que se molda de acordo com suas variações de conduta e adaptado às suas singularidades, possibilitando a oportunidade de vivenciar diversas formas de relações sociais, que contribuirão significativamente para o máximo desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda sobre os aportes legais que afirmam a necessidade de estratégias pedagógicas maleáveis na escola, a Lei de 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também garante que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Constata-se que é notória a garantia da flexibilidade, além da figura de um apoio com formação qualificada, nas práticas pedagógicas para estudantes com Necessidades Educativas Especiais - NEE.

Rivière (2004) nos apresenta dois pontos chaves na educação de autistas: diversidade e personalização. O pesquisador afirma que os sistemas tradicionais, por não contemplarem a pluralidade que o ensino inclusivo exige, não são capazes de atender às necessidades destas crianças.

Outro aspecto de extrema importância que deve ser ressaltado aqui é o estreitamento de laços entre escola e família, pois como afirma o estudioso espanhol.

Numerosas pesquisas psicopedagógicas demonstram que o envolvimento da família é um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educacionais e terapêuticas com crianças autistas (RIVIÈRE, 2004, p. 250).

Assim, entendemos como ensino inclusivo a prática de inclusão de todos nas salas regulares das escolas, onde, independente da limitação, deficiência, transtorno, dificuldades, origem socioeconômica dos indivíduos, as mesmas devem estar dispostas a modificar todo o seu funcionamento para que as dificuldades e barreiras sejam transpassadas e a aprendizagem seja satisfatória (STAINBACK; STAINBACK; KARAGIANNIS, 1999).

Partindo dessa perspectiva, acreditamos que o contexto educacional inclusivo possibilita aos estudantes com autismo a oportunidade de desenvolver

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

mudanças significativas em relação à socialização, à comunicação, à autonomia e principalmente à aprendizagem.

A inclusão é um processo que beneficia não apenas as crianças com indicativos à Educação Especial, mas todos aqueles estudantes que não se adaptam a um ensino tradicional, com estratégias homogêneas que não lhes permitem construir sua aprendizagem, bem como beneficia toda a rede de professores, funcionários e sociedade em geral.

Essa dinâmica permite uma aproximação de todos os profissionais da instituição, o que irá refletir diretamente na postura, atitudes e percepção sobre as diferenças - de todas as crianças, que crescerão compreendendo e respeitando a diversidade, valorizando a cooperação e respeito pelo outro.

### **2.2 A inclusão do estudante autista no Ensino Regular**

O direito de cada criança à educação teve seu ponto de partida na metade do século XX. “Toda pessoa tem direito à educação”, é o que diz a Declaração Universal de Direitos Humanos, publicada em 1948, que estipula alguns direitos básicos e inalienáveis de todos seres humanos.

Nesse contexto, décadas mais tarde, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), reafirmou fortemente esse direito e trouxe à tona discussões acerca da necessidade de uma aprendizagem que desenvolvesse conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para todas as crianças, visando assim o fortalecimento da Educação Básica.

Entretanto, somente com a Declaração de Salamanca (1994), que além de prever a universalização da educação, sinalizou a importância de uma Pedagogia centrada na criança, onde cabe ao Governo oferecer sistemas educacionais que sejam capacitados para a educação de cada uma. Aqui, entra o ponto de destaque deste documento: o acesso à rede regular de ensino das crianças com deficiências.

Dito isto, a sala de aula verdadeiramente inclusiva é aquela que, mesmo diante das complexidades enfrentadas, professores voltam seus conteúdos programáticos para as necessidades de todos os estudantes, que buscam estar a serviço dessas dificuldades, sempre reconstruindo sua prática, saindo do conformismo e da mesmice, oferecendo condições para que a aprendizagem

aconteça, indo além das possibilidades que já existem (STAINBACK; STAINBACK; KARAGIANNIS, 1999).

No contexto da sala de regular torna-se imprescindível que o professor esteja disposto para conhecer o estudante autista em toda a sua gama de características individuais: gostos, preferências, reação às situações, a natureza de suas limitações e dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, além de, é claro, conhecimentos sobre o autismo, para que sejam utilizados pelo docente na hora de definir seus objetivos de ensino e avaliação (COSTA, 2017).

Silva (2012) nos alerta para o fato de que o desempenho do estudante com TEA, muitas vezes, dependerá do nível do seu transtorno: crianças com um grau mais profundo de autismo precisarão de uma prática pedagógica bem mais próxima e dependente, daí a importância do auxílio do apoio especializado sempre presente.

Segundo, torna-se imprescindível que o ambiente escolar seja acolhedor, pois muitas crianças autistas desenvolvem um apego muito forte pela rotina, onde qualquer mudança brusca ou situação desconhecida pode vir a causar desconforto e agitação, a partir daí o professor precisa desenvolver recursos de organização da rotina da criança na sala de aula. Uma boa estratégia é a confecção de um painel de rotina com as atividades que a criança normalmente realiza ao longo do dia: momento do lanche, do recreio, saída para utilizar o banheiro. Silva (2012), nos ensina que,

Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia (SILVA, 2012, p. 84).

Através de uma mediação do professor ensinando tanto a criança com TEA, como as demais, sobre a importância de acolher a todos, independentemente das diferenças e dificuldades, acreditamos que assim as relações interpessoais também serão fortalecidas, uma vez que:

as crianças (autistas) conseguem aprender como interpretar expressões não verbais, emoções e interações sociais. Este procedimento ajuda nas interações sociais e aproximações com as pessoas, prevenindo o isolamento e a depressão que geralmente ocorrem assim que entram na adolescência (RODRIGUES, 2015, p. 46).

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

Quanto ao desenvolvimento das crianças autistas no Ensino Fundamental recorreremos à resolução nº 7 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010).

O referido documento ainda salienta no artigo quinto, parágrafo segundo e inciso terceiro que para que a educação e o desenvolvimento do estudante sejam considerados de qualidade será preciso que os mesmos sejam, antes de qualquer coisa: relevante (trazer à tona aquilo que realmente importa para a aprendizagem), pertinente (tratar de assuntos que têm validade nos contextos socioculturais dos estudantes) e equitativa.

III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010).

Este inciso terceiro nos chama atenção, pois assegura que independentemente de qual seja o ponto de partida de, por exemplo, uma criança autista que apresente dificuldades de aprendizagem devido a sua limitação na comunicação, não terá sua aprendizagem prejudicada, pelo contrário, ela tem o direito de receber a atenção e o estímulo necessário para equiparar-se as demais crianças.

Desse modo, as diretrizes afirmam que a escola deve organizar sua proposta de ensino e aprendizagem para promover também o desenvolvimento da criança sobre os princípios éticos (trabalhar questões da convivência em sociedade), políticos (trabalhar direitos e deveres) e estéticos (trabalhando as culturas e as diferentes possibilidades de relacionamento com o diferente). Assim, a escola será um espaço que contribuirá para qualidade social, aprendizagem efetiva que ultrapassa o movimento restrito de socialização, contribuindo para a diminuição das desigualdades que foram produzidas historicamente.

### **2.3 Prática pedagógica para a inclusão**

Ter em mente o que a prática pedagógica significa para si configura-se como um dos elementos primordiais para os educadores que lutam pela melhora na qualidade da educação. Sabemos que esse significado de prática pedagógica irá variar de acordo com os princípios em que estiver baseada a nossa concepção de educação.



Dessa maneira, assim como Freire (1996), acreditamos numa prática pedagógica dialógica, ou seja, uma prática que permite ao professor e ao estudante uma comunicação mútua, para que construam o conhecimento juntos, sempre visando uma leitura crítica da realidade que os cercam. Por essa perspectiva, pensamos na prática pedagógica como uma ação educativa onde os objetivos e intenções já estão definidos, logo, há intencionalidade por trás das tarefas a serem cumpridas. Esta é também uma ação ancorada na relação dialética entre teoria e prática, articulada à educação como uma prática social e ao entender de que o conhecimento é produzido historicamente e socialmente, visando sempre o desenvolvimento individual e coletivo do estudante, sem perder o vínculo com o todo social (LIBÂNEO, 2006, 1994).

Muitas são as questões complexas levantadas quando se trata de discutir a inclusão na escola, mas acreditamos que uma atenção maior deveria ser dada às maneiras como todos os estudantes podem desenvolver seus potenciais na sala de aula e, conseqüentemente, à prática do professor.

Costa (2017) nos orienta que as crianças autistas têm plena capacidade de participar das aulas como sujeitos ativos e reflexivos de sua aprendizagem. Em sua pesquisa Costa (2017) nos mostra que jogos, livros, músicas, atividades com desenho e pintura e tecnologias podem estimular a comunicação e linguagem; para o desenvolvimento matemático: blocos de lógica, jogos de encaixar usados para ilustrar situações cotidianas ou até mesmo materiais do cotidiano das crianças para fazer o uso do concreto e do lúdico; para o desenvolvimento motor: atividades de recorte e cola, atividades físicas em ambientes externos, atividades de dança com circuitos de bambolês e garrafas pet, que podem ser utilizados por todas as crianças, trabalhando as regras do jogo de uma forma lúdica.

Ainda, segundo o autor, estimular as habilidades sociais, a autonomia e a independência do estudante autista é extremamente importante e o professor pode fazê-lo através de atividades em grupos, jogos, brincadeiras de faz de conta que trabalhem limites, expressões faciais, situações da vida prática, direitos e deveres. Brinquedos sensoriais também podem ser trabalhados, respeitando os

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

limites da criança autista, uma vez que algumas podem ter sensibilidade maior a certos objetos, sons e barulhos.

Para o desenvolvimento da concentração e do foco, atividades de recorta e cola, pinturas e desenhos livres, fazer releituras de obras de arte permitindo que os estudantes se expressem. Atividades de leitura e escrita podem e devem também ser incluídas através de histórias, livros, ilustrações do interesse do estudante autista, sempre considerando todos os aspectos anteriormente citados: coordenação motora, capacidade de concentração e atenção e habilidades comunicativas (*IBIDEM, apud COSTA, 2017*).

Para além de um enriquecimento do currículo, acreditamos que algo que faz a diferença numa escola que preza pela inclusão de todos seja o exercício da autonomia docente ao buscar um currículo inovador, através de novas maneiras de explicar os conteúdos, com novas estratégias para dar o tom de suas aulas. Assim como Freire (1996, p. 29) sinaliza que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, é importante que faça parte da natureza do professor ser um profissional que indaga, que busca e que assim se perceba como um pesquisador constante, que procura conhecer o que ainda não conhece para comunicar e anunciar novidades.

### **3 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A escola escolhida para ser campo da pesquisa trata-se de uma instituição municipal que atende às séries iniciais do Ensino fundamental I, do 1º ao 4º ano e funciona nos horários da manhã e da tarde. A escola está localizada em um bairro comercial da cidade de Garanhuns/PE, possui um total de onze pavimentos, sendo seis salas de aula e uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O sujeito da pesquisa está no 2º ano do Ensino Fundamental I, tem oito anos de idade, é moradora do mesmo bairro da escola e frequenta o AEE duas vezes por semana, no contraturno. Sobre a docente entrevistada, trata-se da professora regente da sala de aula comum, que acompanhou de perto todo o processo de adaptação da estudante autista na instituição.

As observações realizadas na sala de aula regular aconteceram durante os meses de setembro e outubro de 2018. Dessa maneira, foi dado o nome fictício de Maria para a professora regente e Ângela para a estudante autista.

Este estudo está estruturado nos moldes da pesquisa social, com ênfase na abordagem de pesquisa de campo, com a utilização de dados qualitativos através das técnicas de entrevista e de observação não participante.

Segundo Gil (2008, p. 26) a pesquisa social engloba uma modalidade de pesquisa científica que tem como objetivo primordial dar respostas para problemas no campo da realidade social que, por sua vez, engloba as relações humanas ocorridas entre as pessoas e as instituições.

Para Marconi & Lakatos (2008, p. 69) a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal qual acontecem na realidade, na coleta de dados referentes aos mesmos e na anotação de variáveis relevantes para análise posterior. Este tipo de pesquisa é utilizado para conseguir informações e conhecimentos sobre problemas de curiosidade do pesquisador que busca respostas, comprovações de hipóteses ou descobrir novas ocorrências entre os mesmos.

Já a abordagem qualitativa segundo Deslandes e Gomes (2012, p. 21) se propõe a esclarecer questões das Ciências Sociais, trabalhando com os significados que não podem ser quantificados. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o universo da produção e dos fenômenos humanos, fenômenos estes que não se encaixam em números e em quantidades.

A coleta de dados foi realizada através da observação não participante, onde a pesquisadora entra em contato direto com a realidade que pretende estudar, mas sem fazer parte dela. Aqui não há qualquer interferência da pesquisadora nos fatos, ela apenas os presencia. Vale ressaltar que esse tipo de observação é feito com bastante rigor científico, pois é dirigida por arcabouços teóricos para que seja realizada adequadamente (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Foi realizada também uma entrevista com a professora regente. Ainda de acordo com Marconi & Lakatos (2008, p. 80) sendo um diálogo entre duas pessoas com o intuito de obter informações sobre um dado assunto, as entrevistas mostram-se como instrumentos de coletas de dados muito importantes nas pesquisas sociais, em razão de muito ajudar na resolução de um problema social.

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

Laville e Dionne (1999) afirmam que as entrevistas podem ser classificadas em três grupos: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas. A utilizada neste estudo foi a semiestruturada que, ainda segundo os autores, é feita por meio de um roteiro listando as informações que se deseja obter do entrevistado, criado a partir dos objetivos da pesquisa.

Durante o procedimento de análise de dados retomamos os registros do diário de campo, usado para colher as informações pertinentes às práticas pedagógicas inclusivas da professora e a entrevista semiestruturada gravada, citada acima. Posteriormente, descrevemos e apresentamos os dados a partir de uma análise reflexiva que segundo Oliveira (2011, p. 62) visa discutir “à luz da literatura revisada” todas as divergências, convergências, importância, além de trazer à tona aspectos novos e interessantes sobre o tema.

A partir de agora será realizada a apresentação e análise dos fatos que foram observados dentro da sala de aula regular e da entrevista feita com a professora regente, tudo conforme as criteriosas leituras feitas a partir dos teóricos que embasam esta pesquisa.

### **4 Resultados e discussão**

Foram realizadas observações na sala de aula regular e uma entrevista com a professora regente, onde o intuito desta era saber sobre os seguintes pontos: **(1)** qual sua compreensão sobre integração e inclusão, de modo que saber a diferença entre esses dois termos é essencial para que educadores fundamentem sua prática inclusiva (BRASIL, 2008); **(2)** de que maneira ela tem feito o planejamento das aulas para a promoção da inclusão, uma vez que esta é uma função essencial e da professora regente (MANTOAN *et al*, 2018) e **(3)** quais fatores considera mais importante para que a aprendizagem da estudante autista seja construída, assim foi possível perceber quais habilidades a educadora tem estimulado e priorizado em sua prática.

Quando questionada sobre o primeiro ponto: o que compreendia de inclusão e integração, Maria se mostra clara e objetiva,

*[...] acredito que você integrar uma criança na escola é você simplesmente colocá-la: integrou na turma, faz parte da turma, está na chamada, na lista de frequência. E quando você inclui a criança, já vejo que você planeja coisas voltadas para ela, que você realmente*

*inclui a criança em tudo que você planeja na sala. [...] a inclusão dela é em todos os aspectos, em todas as atividades, claro, ao modo dela, mas que ela seja incluída, fazendo tudo junto com a turma, participando ativamente da sala (Trechos da entrevista com a professora regente 17/10/2018).*

Percebe-se que a docente compreende a diferença existente entre os dois termos, na integração a criança apenas faz parte do ambiente da sala de aula e na inclusão, ela participa ativamente do seu processo de aprendizagem e de toda a rotina da escola (BRASIL, 2008).

Entretanto, durante o episódio do dia 18 de setembro de 2018, primeiro contato dentro da sala de aula regular, a mesma perguntou qual era o tema da pesquisa, quando falei, Maria disse: “estou perguntando porque eu deixo Ângela com o apoio<sup>ii</sup> e ela que resolve tudo”. Logo de início, sua fala causa preocupação, uma vez que não se mostra coerente com sua resposta durante a entrevista, além de distorcer totalmente os fundamentos da inclusão, pois denuncia um atendimento segregado (MANTOAN, 2009). Durante o dia, notei que Ângela senta no fundo da sala, no canto da parede, com a professora de apoio ao lado de sua cadeira, a estudante autista também possui uma rotina particular.

À primeira vista, o canto escolhido para Ângela sentar com o apoio parece mais integrá-la à turma do que incluí-la. No entanto, é importante sinalizar que este foi um lugar escolhido pela própria estudante durante seu processo de adaptação à escola e que até hoje é o de sua preferência. Quanto à sua rotina, é um recurso positivo e pertinente de ser utilizado, de modo que ajuda a estudante a organizar as situações que acontecerão ao longo do dia e as mesmas não causam desconforto e agitação, além de estimular a sua autonomia (SILVA, 2012).

Nas observações dos dias 20 e 27 de setembro de 2018 percebeu-se que enquanto os demais estudantes fazem atividade de ditado e trabalham com o gênero textual de cartas, Ângela e a professora de apoio brincam com um jogo da memória e depois com uma massinha, sem um objetivo pedagógico associado ao que a turma inteira está aprendendo.

É preocupante quando se percebe que o tempo da estudante autista passado em sala de aula torna-se ocioso, posto que as atividades, citadas acima, realizadas por ela prendem sua atenção por pouco tempo, além de não lhe

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

proporcionar o mesmo desenvolvimento que os demais estudantes da turma. Atentos para o que prevê a Lei Brasileira de Inclusão - LBI sobre flexibilização curricular:

Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Nota-se que quando se fala de adaptação curricular de maneira alguma se refere a empobrecimento do currículo e muito menos a um currículo diferenciado. O objetivo do currículo flexível é justamente alcançar a todos que possuem limitações ou dificuldades, sendo possível que todos aprendam juntos os mesmos conteúdos. Além de que atividades limitadoras, infantilizadas e sem objetivos pedagógicos não contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva do educando.

Luckesi (2011) ao conceituar uma prática pedagógica crítica e construtiva, nos mostra que para que a democratização da educação aconteça, atingindo a todos na sala de aula é preciso que três pontos básicos sejam sustentados: “acesso universal do ensino, permanência na escola e qualidade satisfatória da instrução” (IDEM, p. 142). O último ponto nos chama atenção, pois diz respeito às práticas pedagógicas que cada professor exerce. Dessa maneira, é preciso que as professoras, tanto a de apoio como a regente, exerçam um trabalho educativo significativo, um trabalho de qualidade, bem direcionado, que proporcione à Ângela a aquisição do saber, a elevação do seu patamar cultural e o seu crescimento em todas as facetas do seu ser: suas capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, enfim, que desenvolva ao máximo toda sua autonomia nos modos de viver. O problema maior não está no brincar de massinha ou no jogo da memória, mas na falta de objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados pela estudante, é preciso que haja uma intencionalidade na atividade exercida.

Falar sobre intencionalidade nos leva para a segunda dimensão da entrevista: o planejamento das aulas para a promoção da inclusão, sendo esta uma tarefa primordial da professora regente. Sobre isso, Maria afirma que tem apenas um

planejamento para a turma inteira e que a partir dele, a professora do AEE quem faz o planejamento para que a estudante autista seja incluída:

*O planejamento escrito, de fato, não tem. Tudo é planejado junto com a professora do AEE, na realidade, juntamos nossas conversas, vemos as necessidades, comentamos sobre os avanços, e aí a professora do AEE faz as sugestões das atividades e na sala o apoio executa. Ângela sempre foi atendida pelo AEE, mas quando não tinha o apoio em sala, quem fazia era eu (Trechos da entrevista com a professora regente 17/10/2018).*

O fato de haver essa cumplicidade entre Maria e a professora do AEE é bastante positivo, pois mostra que uma das funções principais do AEE está sendo cumprida: a de fazer articulações e levantamentos não só com a professora regente, mas também com a família da estudante e com profissionais de outras áreas, ajudando a obter informações necessárias para oferecer o melhor atendimento, assim como regulamenta a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008).

Todavia cabe salientar que Ângela faz parte da sala de aula comum e sua professora é a da sala de aula comum, portanto, deixar as atribuições do planejamento com a professora do AEE é totalmente descabido, uma vez que: planejar, executar os conteúdos e avaliá-los são funções da professora regente. Em manifestação contra a proposta do Ministério da Educação - MEC de reformar a PNEEPEI, Mantoan et al (2018) nos faz um alerta sobre os perigos de enxergar o trabalho do AEE como substitutivo à escolarização:

*[...] O papel do professor de AEE é de identificar as barreiras, de toda e qualquer natureza, no âmbito da escola e articular, mobilizar todos os envolvidos para que tais barreiras sejam removidas. Esse trabalho não inclui, portanto, planejar o ensino de conteúdos escolares, e por consequência, mensurar os “resultados de aprendizagem”. Essa função é do professor de sala comum, que planeja, ensina e avalia seus estudantes. Querer trazer de volta esse papel ao professor da Educação Especial é um retrocesso sem precedentes (MANTOAN et al, 2018, p. 29).*

A troca de papéis entre a professora Maria e o AEE é inadmissível numa instituição que busca ser coerente com a proposta de uma educação inclusiva, adotar medidas equivocadas assim acaba por apagar uma das maiores conquistas que a PNEEPEI nos trouxe: a quebra do paradigma de que apenas com um “saber especializado” as crianças com deficiência serão capazes de aprender. A PNEEPEI

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

surge para nos anunciar que é possível sim, todos aprenderem juntos na sala regular.

Um ponto curioso das observações se deu no dia 04 de outubro de 2018, mais uma vez, à Ângela é dado massinha para brincar, enquanto a professora de apoio confecciona um material que usará com a estudante para aprender os nomes dos animais: plaquinhas com os nomes e rostos de alguns bichos. Os demais estudantes fazem um simulado da Prova Brasil com a professora Maria. Ângela não se interessa muito pelo material confeccionado, mantém a atenção por pouco tempo e caminha pela sala olhando o que seus colegas fazem, então Maria faz um pedido para ela: “Óh, Ângela, a tia ali fazendo um joguinho pra você, vá lá brincar com ele”.

Percebe-se com essa fala que, por mais que Maria saiba que a inclusão tem por objetivo valorizar as diferenças fazendo com que todas as crianças aprendam juntas, suas ações se mostram muito contraditórias em sala, uma vez que apenas o apoio tem contato pedagógico com a estudante autista. É preocupante quando apenas sobre o apoio recai a responsabilidade da aprendizagem da estudante autista na sala de aula, pois uma atitude como esta:

trata-se, ao nosso ver, de mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado (MANTOAN, 2009, p. 89).

Desde o primeiro dia das observações, falas dessa natureza vindas da professora Maria, concentrando a responsabilidade do aprendizado da estudante autista no apoio, se mostraram muito recorrentes. O que nos remete aos dizeres de Mantoan (2009) quando sinaliza que, infelizmente, é comum nos sistemas de ensino brasileiros o entendimento de que apenas a presença do professor de apoio na sala regular garante por si só a inclusão. Este é um pensamento totalmente errôneo, uma vez que descaracteriza totalmente os fundamentos e fins da inclusão, pois esta “é uma consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas” (*Idem*, 2009, p. 90). Então todo atendimento separado estará admitindo a exclusão parcial ou total da estudante autista.



Questionada sobre o terceiro ponto (fatores que considera importantes para a aprendizagem da criança autista) a professora Maria revela que:

*A socialização (com a turma), o apoio da sala do AEE; o professor precisa desse apoio porque cada criança é diferente, cada uma tem sua especificidade, seu jeitinho de aprender... a mãe de Ângela também foi muito importante, ela é fantástica, muito presente e nós conversamos muito (trechos da entrevista com a professora regente 17/10/2018).*

De fato, a socialização é um elemento importante para a aprendizagem da estudante autista, é socializando com seus pares e com os professores que a mesma irá se perceber enquanto sujeito social enriquecendo suas relações interpessoais (CAMARGO; BOSA, 2009). Além de o estreitamento de laços com a família de a estudante tornar o trabalho dos professores muito mais promissor.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é extremamente importante enfatizar aqui que este é um trabalho pedagógico imprescindível para a aprendizagem da criança autista, uma vez que tem o papel de identificar e ultrapassar todas as barreiras educacionais encontradas, visando a autonomia da criança dentro e fora da escola. Entretanto, cabe sinalizar, mais uma vez, que o trabalho desse profissional, tampouco o do apoio, não deve substituir o da professora da sala comum (BRASIL, 2015). Aos professores regentes cabe uma disponibilidade interna de buscar novos conhecimentos a fim de que sua prática renovada alcance todos sem exceção, pois a verdadeira inclusão exige uma mudança de atitude na forma de enxergar o outro e de adentrar o seu mundo.

## **5 Considerações finais**

A presente pesquisa abordou a temática relacionada aos desafios do processo escolar de estudantes autistas dentro da escola regular pública, no município de Garanhuns/PE.

Consideramos que foi um tempo proveitoso e bastante enriquecedor durante a busca por explorar esse mundo. E como toda pesquisa, será uma busca contínua, uma vez que todo conhecimento é dinâmico e sempre precisaremos estar em busca de atualizações.

Ao analisar quais estratégias de ensino inclusivo são utilizadas dentro da sala de aula pela professora, consideramos que estas ainda enfrentam barreiras tanto

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

atitudinais como organizacionais. É preciso que professores das classes comuns tenham clareza do seu papel enquanto profissional, justamente para que não aconteça uma inversão de papéis e nem acomodações frente aos mecanismos da Educação Inclusiva: AEE e apoio.

Fazer uma análise crítica e repensar sua prática pedagógica a luz de estudiosos que defendem a inclusão como um ato essencial para diminuir as injustiças sociais historicamente produzidas, torna-se visceral para professores que prezam por uma sociedade mais justa e inclusiva, pois possibilita novas ações e práticas conscientes diante de estudantes autistas e de qualquer outro estudante que apresente qualquer especificidade em seu processo educativo.

É importante sinalizar um desafio enfrentado durante a pesquisa: a análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo da pesquisa. Não foi possível realizar o estudo do documento, uma vez que a gestão não se abriu à discussão. Aproveitamos para sugerir pesquisas relacionadas à importância da construção coletiva de um PPP inclusivo e seus impactos nas mudanças de atitudes de todos que compõem o contexto escolar, sendo este documento essencial para que todos trabalhem em conjunto e em prol da inclusão.

Acreditamos que estudos como este provocam um olhar mais cuidadoso direcionado às crianças autistas, por parte daqueles que buscam incluir e possibilitar o exercício de sua cidadania na escola comum, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

### **Referências**

ASPERGER, Hans. Os Psicopatas Autistas na Idade Infantil (Part 1). **Revista Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, v.18, n.2, jun, 2015, p. 314-338.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Brasília/DF: MEC/SEESPE, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Secretaria de Educação Básica. 2010.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).** Brasil, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas, práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades de aprendizagem. Tailândia, 1990.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia & Sociedade.** Minas Gerais, v. 21, n. 1, 2009, p. 65-74.

COSTA, Fihana Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular:** análise sobre as práticas pedagógicas. 2017. 92 f. Monografia do curso de Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó – RN, 2017. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/4510>> Acesso em 06.08.2018, às 12:09 h.

**DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 11 jun. 2019, às 13:53 h.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Cecília de Souza Minayo (organizadora). 32ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child.* New York, v. 2, 1943, p. 217-250.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências naturais. Trad: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: **Caminhos pedagógicos da Educação Especial/** Roberta Gaio; Rosa G. Krob Meneghetti. (Org). 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

## **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Et al.* **Manifesto em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. LEPED FE/UNICAMP, Mai, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOTTRON, Laurent. O poder do autismo. **Revista Nature**. V. 479, Nov, 2011, p. 33-35.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. *In: Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira (Org). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. Disponível em: <[http://www.brasilmulticultural.com.br/\\_imagens/Ebook\\_Educacao\\_especial%20inclusiva%20\(1\).pdf](http://www.brasilmulticultural.com.br/_imagens/Ebook_Educacao_especial%20inclusiva%20(1).pdf)> Acesso em 03.08.2018, às 12:38 h.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. 2011. 72 f. Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás. Catalão – GO, 2011. Disponível em: <[https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf)> Acesso em 12.08.2018, às 21:35 h.

RIVIÈRI, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento *in: Coll, César; et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Trad: Fátima Murad. 3 vol. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Edileide Bonfim da Silva Rodrigues. **Síndrome de Asperger: percursos na educação**. 2015. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAHB, Warlley Ferreira. **Educação especial: olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal**. 2006. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29077-29095-1-PB.pdf>> Acesso em: 26.11.2018, às 21:15 h.

SILVA, Aana Beatriz Barbosa *et al.* **Mundo singular: entenda o autismo**. Brasil: Fontanar, 2012.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William; KARAGIANNIS, Anastasios. **Fundamentos do ensino inclusivo**. Capítulo 1. *In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian.* **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## Notas

---

<sup>i</sup> Processo onde a criança com deficiência apenas faz parte do ambiente da sala de aula e não realiza as mesmas atividades que as demais crianças. Diferentemente da inclusão, que diz respeito à participação ativa da criança com deficiência em sua aprendizagem e em toda rotina da sala de aula/escola (BRASIL,2008).

<sup>ii</sup> Entendemos o apoio escolar como o profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão da estudante autista, esta que necessita de mediação em tempo integral durante as atividades (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

## Sobre as autoras

### Jaqueline Lúcio Pimentel

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE (*campus* Garanhuns). Discente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE (*campus* Garanhuns).

E-mail: [Jaque.paidos15@gmail.com](mailto:Jaque.paidos15@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-854X>

### Sirlene Vieira de Souza

Mestre em Educação; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente da Universidade de Pernambuco (UPE).

E-mail: [sirlene.vieira@upe.br](mailto:sirlene.vieira@upe.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7850-1847>

Recebido em: 17/06/2019

Aceito para publicação em: 10/07/2019