



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORLANDO SÉRGIO PENA MOURÃO JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO
DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BELÉM-PA
2021

ORLANDO SÉRGIO PENA MOURÃO JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO
DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

BELÉM-PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

M929o Mourão Junior, Orlando Sérgio Pena.
A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista : um estudo na perspectiva da Teoria histórico-cultural / Orlando Sérgio Pena Mourão Junior. — 2021.
163 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Práticas Pedagógicas.
3. Escolarização. 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD 370

ORLANDO SÉRGIO PENA MOURÃO JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO
DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

Belém, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Prof^a. Dr^a. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Examinadora externa

Dedico esta dissertação às pessoas com TEA que, em meio às adversidades vivenciadas na escola pública brasileira nos fazem refletir acerca de suas singularidades e potencialidades no processo educativo.

AGRADECIMENTOS

À estimada professora Sônia Regina dos Santos Teixeira, por ter me apresentado Lev Semionovitch Vigotski, a Teoria Histórico-Cultural e a verdadeira prática pedagógica emancipatória, voltada para a classe trabalhadora com o ideal de transformação social. Obrigado por interferir na minha personalidade consciente de forma afetuosa e prazerosa;

Às professoras Arlete Camargo e Sonia Victor, que compuseram a banca de minha dissertação, pelas valiosas contribuições à pesquisa;

Aos/às colegas do GEPEHC, Luciana Oliveira, Leilane Fagundes e Ana Paula Barca, pela amizade, apoio e orientações significativas para a produção deste estudo;

Ao amigo/irmão, Marcileno Favacho, que o Mestrado meu deu, pela amizade, companheirismo e, sobretudo, por ser presente na minha formação acadêmica, além de ter sido um pilar nessa caminhada árdua;

Aos funcionários William Mota Junior e Danielle Brito, da Secretaria do PPGED/UFPA, pela paciência e valiosas orientações acerca do Mestrado;

Às profissionais da Escola Helena Antipoff, em especial às professoras Gina e Gorete pelo carinho em contribuir com as valorosas informações para a construção deste trabalho;

Ao Gabriel e seu pai, pessoas fundamentais nesta pesquisa, pela participação e disposição em colaborar com esta investigação;

À minha diretora, amiga, protetora e colega de trabalho, Marcyette Tojal, pelo apoio imensurável, orientação, força e paciência em me compreender nos momentos em que estive dedicado à pesquisa e, também, por sempre apostar no meu potencial, fatores imprescindíveis para a realização, concretização e finalização do Mestrado;

À minha família: Sérgio Mourão, Cidália Mourão, Carmen Mourão, Adelino Mourão, Rebeca Mourão, Kaik Mourão e Kauã Mourão, minha base, minha grande inspiração;

Ao Maurício Solon, meu companheiro, parceiro, amigo de vida e de sonhos, foi extremamente importante tê-lo desde o início dessa trajetória me incentivando, ajudando e colaborando das mais diversas formas;

Aos meus/minhas amigos/as: Laffite Félix, Brena Barbosa, Theila Sena, Lúcia Magalhães, Elziene Nascimento, Márcia Ferreira e Ilma Fialho por todo apoio dispensado a mim desde quando essa pesquisa era um sonho e que, ao longo do tempo, se tornou realidade. Gratidão amigos/as pela amizade, companheirismo e incentivo para concretização desse estudo;

À CAPES, pelo financiamento deste trabalho que marcou minha passagem pela Universidade Federal do Pará.

“Todos e todas, típicos (as) e atípicos (as), vivemos em um mesmo mundo”.

(PAOLI; SAMPAIO, 2020, p. 213).

RESUMO

MOURÃO JUNIOR, O. S. P. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural.** 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2021¹.

Esta dissertação teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Icoaraci – Belém/PA, de modo a identificar como elas são organizadas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento da criança. Para tanto, apoiou-se no sistema conceitual de Vigotski e em formulações de estudiosos/as que investigam a temática das práticas pedagógicas realizadas com alunos/as com TEA. A pesquisa, de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro dos aspectos de um estudo de caso e foi organizada em duas etapas. Na primeira, foram identificadas e examinadas as relações sociais vivenciadas pela criança com TEA. A produção das informações ocorreu por meio de observação e entrevista semiestruturada com os/as participantes da pesquisa. Na segunda, foram descritas e analisadas as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras da turma do Segundo Ano e da SRM, bem como os desdobramentos para o processo de desenvolvimento do aluno com TEA. Para a produção das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, bem como a observação das práticas pedagógicas, anotações em diário de campo e análise documental. Os resultados do estudo sobre a existência social da criança revelaram que Gabriel é um menino de 11 anos, órfão de mãe, diagnosticado com TEA e residente em um bairro periférico. No contexto familiar, a interação social ocorria mais com o pai. Na escola, apresentava dificuldade na comunicação social, com poucas possibilidades de interlocução com as professoras e os/as colegas de turma. A análise da prática pedagógica da professora da sala comum revelou que ela era organizada com base em um planejamento pautado na BNCC, a fim de desenvolver habilidades e competências. As atividades tinham foco na leitura, escrita e matemática. A avaliação consistia na frequência e participação de Gabriel nas atividades propostas. A professora do AEE organizava a sua prática pedagógica com base em um planejamento individualizado, tendo como diretriz a perspectiva comportamental. As atividades eram organizadas com vistas à memorização, atenção e concentração. Na avaliação, eram considerados o comportamento e a participação nas atividades propostas. As duas professoras participavam minimamente de momentos de formação continuada. Elas não realizavam um planejamento colaborativo e demonstraram não adotar, conscientemente, uma base teórica para orientar as suas práticas. Conclui-se que as professoras necessitam de sólidos processos de formação continuada, melhores condições materiais de trabalho e elementos teórico-práticos para que possam organizar práticas pedagógicas emancipadoras que contribuam para o desenvolvimento da criança com TEA como uma personalidade consciente.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Escolarização. Teoria histórico-cultural.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

MOURÃO JUNIOR, O. S. P. **The organization of pedagogical practices for the schooling of a student with Autistic Spectrum Disorder: a study from the perspective of cultural-historical theory.** 163 fls. Dissertation (Master in Education) – Institute of Educational Sciences. Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2021.

This dissertation aimed to analyze the pedagogical practices of a teacher from the common room and a teacher from the Multifunctional Resources Room – SRM aimed at the schooling of a child with Autism Spectrum Disorder – ASD enrolled in a class of the Second Year of Elementary School of a state public school in Icoaraci – Belém/PA, in order to identify how they are organized and the possible consequences in the child's development process. Therefore, it was supported by the conceptual system of Vigotski and by scholars' formulations that investigate the theme of pedagogical practices carried out with students with ASD. The research, of a cultural-historical nature, was configured within the aspects of a case study and was organized in two stages. In the first, the social relationships experienced by the children with ASD were identified and examined. The production of information occurred through observation and semi-structured interviews with research participants. In the second, the pedagogical practices organized by the teachers of the Second Year and SRM class were described and analyzed, as well as the consequences for the development process of the student with ASD. For the production of information, semi-structured interviews were carried out with the teachers, as well as the observation of pedagogical practices, notes in a field diary and document analysis. The results of the study on the child's social existence revealed that Gabriel is an 11-year-old boy, motherless, diagnosed with ASD and living in a peripheral neighborhood. In the family context, social interaction took place more with the father. At school, he had difficulty in social communication, with few possibilities for dialogue with teachers and classmates. The analysis of the pedagogical practice of the common room teacher revealed that it was organized based on a planning based on the BNCC, in order to develop skills and competences. The activities focused on reading, writing and math. The evaluation consisted of Gabriel's attendance and participation in the proposed activities. The AEE teacher organized her pedagogical practice based on individual planning, using the behavioral perspective as a guideline. The activities were organized with a view to memorization, attention and concentration. In the evaluation, behavior and participation in the proposed activities were considered. The two teachers participated at least in moments of continuing education. They did not carry out collaborative planning and demonstrated that they did not consciously adopt a theoretical basis to guide their practices. It is concluded that teachers need solid processes of continuing education, better material working conditions and theoretical-practical elements so that they can organize emancipatory pedagogical practices that contribute to the development of children with ASD as a conscious personality.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Pedagogical practices. Schooling. Cultural-historical Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das categorias metodológicas da pesquisa em Vigotski	44
Figura 2 – Sistematização da trajetória da pesquisa	48
Figura 3 – Mapa de localização do Distrito de Icoaraci - DAICO	51
Figura 4 – Escola Estadual Helena Antipoff	89
Figura 5 – Sala de aula: turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental	90
Figura 6 – Sala de Recursos Multifuncionais	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Locais e participantes da pesquisa.....	52
Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista e as práticas pedagógicas inclusivas	58
Quadro 3 – Classificação dos trabalhos realizados por base de dados, título do trabalho, abordagem teórica e autor/ano.....	59
Quadro 4 – Níveis de gravidade para TEA.....	76
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise.....	83
Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise.....	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	American Psychiatric Association
APRENDE	Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento
AVA	Atividade de Vida Autônoma
AVD	Atividade de Vida Diária
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Ampliada e Alternativa
CAEE	Centro Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CBEE	Congresso brasileiro de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Código Internacional da Doença
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5
DSM-III	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais III
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FVE	Formulário de Verificação e encaminhamento
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria-Histórico-Cultural e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organizações Multilaterais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa Com Deficiência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Aluno
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGTPC	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação – Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLEs	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 MÉTODO: A TRAJETÓRIA EM BUSCA DA VERDADE	39
1.1 Princípios metodológicos.....	40
1.1.1 Categorias metodológicas ancoradas em Vigotski	42
1.2 Estudo de caso.....	44
1.3 Trajetória metodológica da pesquisa.....	46
1.4 O contexto social e estrutural do lócus da pesquisa	48
1.4.1 A realidade social do lócus da pesquisa	49
1.4.2 Caracterização do lócus da pesquisa	50
1.5 Os/As participantes da pesquisa.....	52
1.6 Instrumentos de pesquisa.....	53
1.7 Análise dos dados.....	54
2 O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	56
2.1 A organização das práticas pedagógicas voltadas para a escolarização de alunos com TEA: uma revisão de literatura	57
2.2 O que as produções acadêmicas apontam?	65
2.3 As práticas pedagógicas	67
2.4 A escolarização da criança com TEA: contribuições da teoria de Vigotski.....	71
2.5 O desenvolvimento da criança com TEA: contribuições da teoria de Vigotski.....	75
3 A EXISTÊNCIA SOCIAL DO MENINO GABRIEL.....	79
3.1 Criança com TEA: As relações sociais que constituem Gabriel	79
3.2. Método	82
3.3. Resultados	83
3.3.1 Caracterização de Gabriel - Formulário de Verificação e Encaminhamentos - FVE (2019)	84
3.3.2. Relações sociais na família.....	85
3.3.3 Relações sociais na escola	88
3.3.3.1 Caracterização do local da pesquisa	89
3.3.4 Relações sociais na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental - Tarde	90
3.3.5 Relações sociais na SRM.....	92
3.4 Discussão	93

4 A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA	96
4.1 As práticas pedagógicas organizadas para o desenvolvimento do menino Gabriel ...	97
4.2 Método	100
4.3 Resultados	102
4.3.1 As práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano e da SRM	102
4.3.1.1. Concepção da professora Gina	103
4.3.1.2 Concepção da professora Gorete	105
4.3.1.3 Planejamento	106
4.3.1.4 Avaliação da professora Gina.....	107
4.3.1.5 Avaliação da professora Gorete.....	109
4.3.1.6 Trabalho colaborativo.....	111
4.3.1.7 Participação de Gabriel nas atividades escolares	112
4.3.2 Formação de professores	113
4.3.2.1 Formação inicial e continuada	114
4.3.2.2 Condições de trabalho docente	115
4.4 Discussão	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	141

INTRODUÇÃO

[...] a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona (Vigotski², 1926/1999, p. 151).

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Icoaraci – Belém/PA, de modo a identificar como elas são organizadas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento da criança, à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e de pesquisadores/as que estudam as práticas pedagógicas organizadas para os/as estudantes com TEA matriculados/as na escola de ensino regular.

Esta pesquisa soma-se ao conjunto de trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, vinculado ao PPGED/UFPA, que trabalha na interface entre a educação e a psicologia, tendo por objetivo central sistematizar, discutir e produzir conhecimentos alinhados ao período mais avançado do projeto científico de Lev Vigotski (1932-1934) e analisar possíveis implicações práticas desses conhecimentos para a área da educação.

A palavra autismo se originou da palavra grega “*autós*”, que significa por si mesmo, utilizada na área da psiquiatria para designar comportamentos voltados para si mesmo. O início dos estudos sobre o autismo se deu na década de 40 pelo psiquiatra austríaco chamado Léo Kanner, que foi primeiro estudioso a publicar um trabalho detalhado sobre crianças que apresentavam “comportamentos estranhos” e peculiares, observados por estereotípias e déficit nas relações interpessoais. Outros pesquisadores surgiram a partir de Kanner, como a psicanalista Frances Tustin que denominava as crianças autistas de “crianças encapsuladas” sob o argumento

² A produção científica de Lev Semionovich Vigotski na Psicologia, que se estendeu aproximadamente por 10 anos (1924-1934) foi marcada pela constante reformulação e superação por incorporação de suas ideias. Dessa forma, o grupo de pesquisa - GEPEHC/UFPA opta em citar o ano da obra original do autor e o ano da publicação da obra, separando as duas datas por uma barra para que o/a leitor/a compreenda o contexto histórico da referida produção.

de que o desenvolvimento psicológico dessas crianças havia paralisado no estágio de vida ao nascer, devido a um trauma da separação de corpos: da criança e o da mãe (ORRÚ, 2012).

O termo “autismo” ou “autista” foi utilizado pela primeira vez na literatura científica no ano de 1911, pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, ao observar alguns pacientes com esquizofrenia, que diz respeito à dissociação entre o mundo social e o mundo particular. Trinta e dois anos depois, em 1943, o médico, também austríaco, Léo Kanner criou a nomenclatura “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” após descrever 11 casos de crianças que tinham dificuldade de interagir com seus pares desde a tenra idade. O autismo só foi classificado como um tipo de transtorno invasivo do desenvolvimento, diferente da esquizofrenia, a partir de 1980, com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-III, da American Psychiatric Association – APA (FIGUEIRAS, 2017).

O Autismo, conhecido tecnicamente como Transtorno do Espectro Autista, é uma condição de saúde que apresenta em suas características, déficits na socialização e comunicação verbal e não verbal, bem como interesse restrito e movimentos repetitivos, existindo variados tipos do transtorno, podendo uma pessoa ter comorbidades, ou seja, condições associadas com a deficiência intelectual e epilepsia (PAIVA JR., 2020).

Atualmente, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico V – DSM 5, o TEA é caracterizado essencialmente pelo prejuízo em uma díade principal: comunicação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos, sendo estas características presentes desde o início da infância, limitando ou interferindo nas atividades diárias. Além disso, as manifestações do TEA variam segundo o nível de gravidade, sendo eles: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial). É devido a essa variação entre tais níveis que o autismo recebeu a denominação de espectro (APA, 2014).

No Brasil, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, por meio da Lei nº 12.764/2012, incluiu as pessoas com TEA no grupo das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Pessoa com Deficiência – PCD, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação são consideradas oficialmente como Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (BRASIL, 2008b, p. I).

Orrú (2012) afirma que há uma cultura social atrelada a um diagnóstico emitido – o famoso laudo. e por essa razão, construiu-se uma imagem das crianças com TEA no que diz respeito aos seus comportamentos, ocasionando o estigma social que as crianças com autismo são agressivas, que não conseguem aprender, que vivem em um mundo paralelo ou

até mesmo representam uma ameaça a seus pares, sendo muitas vezes direcionados a fazerem terapias segregadas.

Por isso, este estudo assume o debate acerca das práticas pedagógicas destinadas à escolarização da criança com TEA, pretendendo sinalizar possíveis contribuições para a prática pedagógica do/a professor/a como uma ação consciente e deliberada para o desenvolvimento humano, partindo da teoria de Vigotski que se propõe a “compreender e explicar de forma dialética a gênese do psiquismo da pessoa humana concreta, em toda a sua inteireza” (TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 73), com vistas a contribuir para a efetivação de uma educação pública crítica, cuja finalidade seja a de intervir na formação da consciência dos alunos e alunas e não somente na formação de habilidades e competências propostas pelo modelo de educação neoliberal.

A respeito da escolarização numa concepção crítica, Martins (2020) revela que é um processo formativo que se expressa nos conhecimentos sistematizados aos/às estudantes, a qual possibilita a compreensão e atuação da realidade vivida nos contextos de produção da existência humana, bem como das relações de poder envolvidas. Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem disponibiliza uma gama de interpretações acerca dos conhecimentos e significados para a vida humana.

Com um olhar atento à educação, Vigotski (1930/2018) inferiu que ela só pode ser entendida corretamente e em uma perspectiva científica no sentido de “despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (p. 71). E este estudo acrescenta: para o lado da transformação social, da convivência em um mundo mais cooperativo, com menos desigualdade social, econômica, educacional, etc.

Nessa perspectiva, para possibilitar o desenvolvimento humano, é necessário organizar as práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos na escola, de modo a intervir na personalidade consciente por meio de um planejamento intencional e deliberado coletivamente entre professores/as e alunos/as para, então, garantir-lhes uma educação crítica, emancipadora e inclusiva.

O termo “personalidade consciente” é um construto que aparece no último e mais avançado período da teorização de Vigotski (1932-1934), tendo sido incorporado ao sistema conceitual do autor e por ele empregado como o objeto de estudo da psicologia. Segundo Delari Jr. (2020a), o emprego do termo “gênese social da personalidade consciente” por Vigotski é parte da tentativa de construção de uma explicação cada vez mais dialética para o desenvolvimento social do psiquismo humano e em linhas gerais significa a “síntese

contraditória de múltiplas determinações” (p. 54), ou seja, “o processo (dinâmico-estrutural) pelo qual o ser humano realiza *relações* pessoais junto ao mundo, aos demais e a si mesmo” (p. 56, grifo do autor).

Outro conceito atinente à teoria de Vigotski bastante disseminado no Brasil é o termo “*zona blijaichego razvitia*”, traduzido inicialmente para a língua inglesa e, posteriormente, para o português. Prestes (2010) analisou as interpretações do referido teórico e defendeu que a tradução mais assertiva de tal termo é Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI, que expressa exatamente toda ação colaborativa entre professor/a e aluno/a, tendo como característica essencial a criação das possibilidades de desenvolvimento, situações deliberadas coletivamente com o propósito de intervir na personalidade humana consciente. Neste estudo, optei pela utilização do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, por concordar com Delari Jr. (2020b), que é o termo mais conhecido no Brasil e que facilita a compreensão dos/as leitores/as, o que não impede de entender o sentido de tal conceito.

Nessa proposição, Teixeira e Barca (2020) ressaltam que Vigotski dispõe de um sistema conceitual geral e específico que explicam o processo da gênese social do psiquismo humano de forma dialética, possibilitando ao/à professor/a contribuir de forma planejada e deliberada para o desenvolvimento social da consciência ou da personalidade consciente dos/as alunos/as no processo educativo.

Segundo Delari Jr. (2015; 2017), a teoria de Vigotski apresenta quatro princípios gerais do sistema conceitual da teoria histórico-cultural, os quais são indissociáveis e articulados entre si que precisam ser levados em conta sempre ao tomar essa teoria como referência. São eles: (a) objeto de análise: a gênese social da pessoa, (b) princípio explicativo: as relações sociais, a existência social do homem, (c) unidade de análise: o significado da palavra e (d) o modo de proceder a análise: método genético-causal.

O sistema conceitual formulado por Vigotski e organizado dessa maneira me permite pensar em uma educação por meio das práticas pedagógicas como um importante instrumento em busca de novos caminhos para o/a professor/a organizar o meio social educativo, consistindo em uma ferramenta potente, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social da personalidade consciente de alunos e alunas com TEA, pois como assinalam Teixeira e Barca (2019b), “se quisermos interferir no desenvolvimento social da personalidade consciente das crianças, não podemos deixar que a vida siga espontaneamente” (p. 76).

Sobre o termo “meio social educativo”, esclareço ao/à leitor/a que se trata de uma extensão do conceito de meio social formulado por Vigotski, que pode ser definido como o

conjunto das relações sociais vivenciadas e constituídas no seio escolar, sendo estas relações, intencionalmente organizadas e reguladas pelo professor no que se refere à organização da sua prática pedagógica, para possibilitar e impulsionar o desenvolvimento humano com o viés de uma educação transformadora (TEIXEIRA; BARCA, 2019a; 2019b; 2020). Importante salientar que as autoras destacaram e ampliaram o conceito de meio social educativo, dando vida aos estudos e ao entendimento do referido conceito, o qual pode ajudar na elaboração de práticas pedagógicas voltadas para os/as professores/as críticos/as e reflexivos/as.

Consoante ao entendimento e orientação geral do GEPEHC, parto do pressuposto de que a educação como uma prática social, somente pode ser compreendida em suas relações com a sociedade. Franco (2017) apresenta alguns pressupostos que ajudam a esclarecer como deve se dar essa relação para que se possa efetivar uma pedagogia crítica, como segue: a) por meio da educação é possível contribuir para o desenvolvimento de pessoas conscientes de seu papel na sociedade; b) a educação deverá ser um ato de resistência e se manifestar contrária aos moldes mercadológicos; c) o conhecimento deverá ser produzido em um processo dialógico e crítico entre a teoria e a prática e d) organização da prática pedagógica com a finalidade de emancipação e transformação social. Dito isso, as ligações entre educação e sociedade devem ser entendidas a partir de uma “problematização permanente” e em uma perspectiva de pedagogia crítica que alcance a “prática de formação humana que compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais” (p. 160).

Nesse sentido, a educação especial como modalidade de educação também precisa ser compreendida na relação com os seus determinantes econômicos e sociais, o que, segundo Garcia (2017), no caso específico da educação especial brasileira, requer que levemos em conta as seguintes categorias: 1) a questão da privatização no âmbito das reformas educacionais, as quais priorizam o setor privado e o mercado em detrimento do setor público; 2) a categoria da responsabilização dos professores, no que se refere às avaliações de desempenho tanto de docentes, quanto de estudantes, como um termômetro para atestar a qualidade da educação e 3) a precarização das condições de realização do trabalho docente. Acrescido a isso, a política educacional e a educação especial são determinadas pelas/nas relações sociais no contexto de uma sociedade dividida em duas classes sociais antagônicas – a que detém o capital e a classe dos/as trabalhadores/as.

A educação especial brasileira passou por um processo de redefinição quanto à sua organização e público, ganhando relevância em eventos políticos, científicos e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no que se refere à inclusão escolar. No entanto, sabemos que as políticas educacionais, nas quais se incluem as políticas de educação especial, configuram-se diante das contradições que existem na dinâmica social, bem como da realidade educacional e que uma escola verdadeiramente inclusiva não se sustenta enquanto perdurarem as situações excludentes e a seletividade social vivenciadas nas escolas (SILVA, 2014).

Nesse sentido, para que haja uma verdadeira mudança de paradigma educacional e em defesa da escola pública, conforme explicita Silva (2014), torna-se necessária, a princípio, a “efetivação da revolução como transformação consciente da realidade social atual por uma nova regulação das relações sociais [...]” (p. 86), assim como a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, tal como pelos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Tal discussão incide na questão do conceito de trabalho, compreendido por Marx, como a atividade pela qual o ser humano domina as forças naturais, humaniza a natureza e cria a si mesmo e que é deformada no modelo de produção capitalista “na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais” (KONDER, 2008. p, 29).

Para Konder (2008), a única forma de superar a sociedade capitalista é, sem dúvida, ter um olhar de desalienação do trabalho, promovendo a luta de classes para então reivindicar uma revolução por uma sociedade mais justa. Para isso, é essencial que o ser humano tenha uma visão do conjunto dos problemas, que leve em conta um nível de totalização abrangente, que possibilite ser consciente de que “o terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade”.

A opção pela teoria histórico-cultural como fundamento deste trabalho justifica-se pela potência da contribuição desse sistema teórico para a efetivação de uma educação verdadeiramente emancipadora. Por educação emancipadora, entendo como aquela que mostra a realidade para os/as estudantes, o que denota a compreensão da consciência de classe trabalhadora e oprimida, bem como se posiciona e visa a luta pela transformação da realidade social e econômica que, de acordo com Martins (2013, p. 40), provoca a superação efetiva de “todas as formas de dominação, exploração e opressão”. Para a concretização desse modelo de educação, Mészáros (2008, p. 27, grifo do autor), expõe de forma assertiva que “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Trajetória da pesquisa - O encontro com a educação especial

Na vida, bom é ser meio. Não tem graça ser inteiro. O inteiro é o completo, não carece acrescentar. É sem graça, é insosso. É não ter por que lutar. Quem é meio, é quase inteiro, E o quase nos faz sonhar.

(Bráulio Bessa)

A teoria histórico-cultural traz várias contribuições para a educação, o que me faz lançar mão de assumir uma perspectiva que subsidie e direcione a prática pedagógica do/a professor/a da educação especial, de modo a compreender as nuances do processo da escolarização e o desenvolvimento do/a aluno/a com TEA de uma forma completa.

O percurso desta pesquisa começou a partir do meu primeiro contato com a educação especial no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará – UEPA, em 2008, quando tive, durante o período da graduação, a oportunidade de atuar como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC – UEPA, desenvolvendo pesquisas voltadas para a educação de surdos numa proposta bilíngue motivado pelo interesse na disciplina ministrada sobre os fundamentos da educação especial. Após esse período realizei um estágio supervisionado na Unidade Especializada Yolanda Martins e Silva, na qual tive contato com alunos/as com deficiência múltipla, intelectual, inclusive TEA, sendo o fio condutor que despertou meu interesse em trabalhar com essa temática.

No ano de 2011 fui convocado pela Prefeitura Municipal de Curuçá, para assumir o cargo de Coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SEMED via concurso público. Foi um desafio imenso – uma vez que era minha primeira experiência profissional na área educacional desenvolver atividades de assessoramento didático-pedagógico para docentes da rede de ensino.

Um ano depois, fui novamente convocado em outro certame, desta vez, pela Prefeitura Municipal de Belém para assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, atuando no acompanhamento das práticas pedagógicas de educadores/as que ministram aula tanto na sala comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como na coordenação da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Além disso, pude vivenciar a minha prática pedagógica com alunos/as com TEA diuturnamente no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Lourenço Filho (Fundação Pestalozzi do Pará) desde o dia 11 de junho de 2013, instituição na qual trabalho e exerço o cargo de Professor de Educação Especial, pertencente ao quadro efetivo da Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC/PA.

Neste CAEE atuo como Psicopedagogo, realizo avaliações diagnósticas com pais e alunos/as, intervenções psicopedagógicas nas Atividades de Vida Diária – AVD e, estratégias de ensino-aprendizagem, bem como a elaboração de recursos pedagógicos com o objetivo fundamental de promover a autonomia e a inclusão desses discentes no ambiente escolar e na sociedade.

Em busca de conhecimentos para aliar à minha prática docente, no 1º semestre de 2018 participei como voluntário do Grupo de Pesquisa denominado Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento – APRENDE do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento – PPGTPC da UFPA, tendo uma proposta de ensino, pesquisa e extensão voltada para o atendimento a crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo, em especial as diagnosticadas com TEA.

Apesar de ter uma breve experiência na educação especial, especificamente no AEE de alunos/as com TEA, a educação das pessoas com essa especificidade no desenvolvimento é muito desafiadora, tanto no que se refere ao seu universo particular quanto nas possibilidades de criação de situações de ensino-aprendizagem. Foi exatamente nesse contexto que me senti motivado para investigar a escolarização e o desenvolvimento de uma criança com TEA. Além do mais, eu sentia que algo estava faltando: uma teoria que orientasse e subsidiasse teórico-metodologicamente a minha prática pedagógica enquanto professor de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial, visto que a SEDUC não promove de forma satisfatória formação continuada para os/as professores/as da educação especial da rede.

Certo de que eu encontraria respostas que dirimissem e até mesmo redimensionassem minhas inquietações por meio dos estudos e das literaturas voltadas para escolarização, desenvolvimento humano de alunos/as com TEA e as práticas pedagógicas dos/as professores/as no processo educativo, resolvi me inscrever, em 2018, no Processo Seletivo do Mestrado em Educação/PPGED, vinculado à linha de Pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” da UFPA para estudar com a Professora Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, docente com um grande acúmulo de conhecimentos da teoria de Vigotski. Fui aprovado e classificado em 5º lugar, em um dos Programas de Pós-Graduação mais concorridos da Universidade.

O vínculo de matrícula com a UFPA foi meu passaporte para adentrar ao mundo acadêmico enquanto mestrando e pesquisador em educação com um viés na educação especial. A partir de então, iniciei os estudos nas disciplinas do Programa, assim como no GEPEHC – grupo que tem o propósito de realizar estudos teóricos valendo-se da abordagem histórico-cultural e, com base nos seus subsídios, avançar nas questões educacionais de um modo geral,

adequando e convergindo as contribuições da Psicologia para a educação/educação especial, coordenado pela Professora Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

O GEPEHC é um grupo de estudos e pesquisas da área da educação que estuda a teoria formulada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) denominada e conhecida atualmente como “teoria histórico-cultural”, visando extrair elementos teóricos e metodológicos que contribuam para a construção de uma pedagogia crítica, pelo que compreendemos, uma pedagogia comprometida com a transformação social. Nessa perspectiva, o grupo se caracteriza por conceber e estudar a teoria: “1. Como um sistema conceitual formulado com base no materialismo histórico-dialético; 2. Como uma produção histórica e 3. Como um projeto científico comprometido com a transformação social”, no qual o autor definiu o papel específico a ser desempenhado pela educação nesse processo (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 267).

A partir dessa compreensão e diante do meu contexto de trabalho e experiências na área educacional, construí, até então, a minha formação político-acadêmica sobre as práticas pedagógicas e seu papel no que diz respeito à educação de alunos/as PAEE que, muitas vezes, estão à margem do processo ensino-aprendizagem.

Construção do problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos

O Decreto nº 6.949/2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no seu Artigo 1º, acerca do propósito do documento, define pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009b, p. 16).

De acordo com a Lei nº 12.762, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e em seu parágrafo 1º estabelece que é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aquela caracterizada na forma dos seguintes incisos:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência à rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1-3).

Para Figueiras (2017), os estudos a respeito do diagnóstico do TEA recomendam uma intervenção precoce às crianças autistas nos primeiros anos de vida, pois repercutem positivamente no seu desenvolvimento, podendo reduzir os déficits e ampliar as possibilidades de participação na vida social. O diagnóstico do TEA é clínico, baseado nos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 – DSM-5, feito pelo médico, inexistindo exames que possam afirmar que a criança tem autismo. Todavia, em situações que dificultam o diagnóstico, torna-se necessária a contribuição de outros profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais e professores/as que possam oferecer relatos acerca do comportamento e interação da criança com o seu ambiente.

Existem dois principais manuais psiquiátricos que fundamentam os laudos médicos: o Código Internacional da Doença – CID, publicado pela Organização Mundial de Saúde – OMS e o exclusivamente psiquiátrico, DSM, veiculado pela Associação Americana de Psiquiatria dos Estados Unidos. No Brasil, a prática médica usa o CID e o DSM, este mais especificamente, na área da saúde mental, com um viés classificatório. A classificação do autismo na décima edição do CID-10 se fixou no F-84 e no DSM-5 registrou-se como 299-0 (PIMENTA, 2019).

De acordo Orrú (2013), o TEA não é perceptível ao nascer, normalmente é identificado a partir dos 3 anos de idade, o que ocasiona uma busca por um profissional médico que detecte “seu filho pode ser autista” (p. 1421). Geralmente, os diagnósticos evidenciam e classificam “incapacidades, problemas, déficits, anormalidades de maneira a categorizar as pessoas segundo resultados homogêneos” (p. 1423). Nesse processo, os fatores da vida social são preteridos e tomados quanto à sua função na sociedade, estigmatizando a pessoa como “autista” – que apresenta um quadro sintomático do transtorno – e não como uma pessoa completa que tem TEA. Percebe-se que existe uma preponderância sintomática em detrimento do ser humano, o que torna imperioso que a pessoa com TEA seja acompanhada processualmente e de preferência por uma equipe multiprofissional, que seja vista com um olhar atento às suas singularidades e potencialidades.

Orrú e Silva (2015) no estudo “A escola e a maré iatrogênica³ do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo” inferiram que as práticas pedagógicas com alunos/as com TEA, geralmente apresentam um cunho mecanicista e são desenvolvidas sob o viés

³ O termo iatrogênica refere-se ao efeito não desejado e danoso proveniente de intervenções médicas. Na ordem social é chamado de iatrogênese social correspondendo ao impacto social provocado por sintomas clínicos pela medicina. Em suma, “a iatrogênese social é uma penosa desarmonia entre o indivíduo situado dentro de seu grupo e o meio social e físico que tende a se organizar sem ele e contra ele” (ILLICH, 1975, p. 31).

comportamental. E quando os efeitos socialmente negativos incidem na educação, prejudicam estes/as alunos/as no sentido das relações sociais na escolarização, uma vez que tendo por base o papel do diagnóstico trazido pelas famílias imersas na confiança reificada da medicina e na entrega do próprio destino a essa ciência” (p. 61).

Nos processos de escolarização, fundamentados na teoria comportamental, os/as alunos/as com TEA geralmente interagem apenas com seus próprios colegas com TEA em uma sala, não tendo referencial social de pessoas sem deficiência. O/a professor/a, por sua vez, atua como regulador/a do comportamento do/a aluno/a, em um ambiente estruturado, objetivando evitar o erro. Diferente disso, nos processos de escolarização fundamentados na teoria histórico-cultural, são priorizadas as relações sociais em um ambiente, com um referencial social inclusivo, permeado por colegas com e sem deficiência. Além disso, o/a professor/a atua como mediador/a da vivência e interação social do/a aluno/a com TEA (ORRÚ, 2010).

De acordo com Orrú (2010), falta ao/à aluno/a com TEA uma perspectiva educacional que “não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica” (p. 08).

Essa questão tem sido vista e debatida no Brasil, a exemplo de Rodrigues e Angelucci (2018), como um problema na prática pedagógica dos/as professores/as, destacando que a Educação Especial compreende as características das pessoas com deficiência associada a uma visão biomédica, sob o discurso de enquadrá-las em um padrão. “Educar, então, seria normalizar” (p. 546), concebendo a pessoa com TEA a partir dos déficits, das limitações em seu desenvolvimento. Como consequência disso, existe um paradoxo vivido na educação especial em uma perspectiva inclusiva sob o viés da equidade com relação à concepção de deficiência como limitação e desvio diretamente ligadas ao discurso biomédico.

Vicari e Rhame (2018) afirmam que aumentaram as matrículas de alunos/as com TEA na escola regular, o acesso à escola está sendo assegurado, no entanto, existem desafios inerentes à escolarização, principalmente no sentido da permanência desses alunos na escola. Ademais, outros pontos se constituem como problema na escolarização de alunos/as com TEA, tais como os enumerados por Shimdt *et al.* (2016), a saber: a dificuldade dos/as professores/as em avaliá-los/as, assim como ensinar conteúdos escolares, a limitação ou até mesmo inexistência de interação de alunos/as com TEA com seus colegas, as lacunas na formação de professores/as no sentido da escolarização do/a aluno/a com TEA e a colaboração precária entre os/as professores/as da sala comum e do AEE.

Somado a isso, Oliveira (2013, p. 50) corrobora que “o entendimento de uma proposta de educação inclusiva requer uma análise profunda na maneira como a escola sistematiza o conhecimento e produz contextos de mediação para as crianças se apropriarem desses saberes”. A prática pedagógica que visa trabalhar com a perspectiva da inclusão deve reorganizar o meio social educativo de forma a possibilitar caminhos alternativos e recursos especiais, assim como diversas reflexões sobre como assegurar que os/as alunos/as não estejam apenas matriculados, mas que tenham suas particularidades levadas em consideração, pois Nogueira e Orrú (2019) consideram que as ações pedagógicas devem ser construídas, “visando uma proposta inclusiva humanizada e sensível, que considera todo o aluno como sujeito aprendente, é vital para o conhecimento do alunado, de suas preferências, suas singularidades e potencialidades” (p. 05).

Outros estudos em nível nacional evidenciaram que a escolarização de alunos/as PAEE em um contexto inclusivo é apoiada nas práticas pedagógicas baseadas na: formação de professores, flexibilização dos conteúdos/atividades, relação colaborativa entre docentes do ensino regular e AEE, tal como a atividade da pesquisa (RODRIGUES, 2013; NUNES, 2018; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2016). Além disso, a escola tem o dever de escolarizar e desenvolver os/as alunos/as com deficiência sob os parâmetros da inclusão lançado pelos marcos legais de forma a adequar seus currículos e práticas pedagógicas, com um olhar que contemple a diversidade presente nos ambientes escolares (NUNES, 2018). A seção 2 foi dedicada para essa discussão, sendo melhor aprofundada e debatida.

Percebe-se, portanto, que a educação escolar das pessoas com TEA tem se configurado como um modelo de educação reducionista, ao que Orrú (2013, p. 1421) atribuiu como “[...] pseudoinclusão que exclui, marginaliza e fere o outro” e alerta para o perigo em supervalorizar o diagnóstico clínico, incidindo no “[...] déficit e na doença, sombreando o indivíduo enquanto pessoa e o “coisificado” frente à sociedade” (p. 1421) e mais além, “esses métodos não privilegiam as relações sociais genuínas e essenciais para o desenvolvimento humano” (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019, p. 04), e se opõem aos preceitos da perspectiva inclusiva – processo educativo organizado para participação plena de alunos/as com TEA que estão assegurados nas legislações quanto ao acesso e permanência do/a aluno/a PAEE no ensino regular, conforme propõem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/1996), que além de garantir uma organização pedagógica canalizada para as particularidades dos/as alunos/as, prevê oferta da educação especial na escola regular e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b),

que prevê o acesso a todas as pessoas PAEE à escola comum, desconstruindo práticas voltadas à segregação e possibilitando a interação entre pessoas com ou sem deficiência.

Além dos marcos legais supracitados, duas outras leis brasileiras estabelecem o direito à educação das pessoas, são elas: a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Brasileira da Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

A Lei Berenice Piana reconheceu o TEA como deficiência, estendendo todos os direitos das pessoas com deficiência às pessoas com esse transtorno e estabeleceu as diretrizes para o acesso à educação, o atendimento multiprofissional e a presença de acompanhante especializado na classe regular (BRASIL, 2012). Após três meses de vigência dessa lei foi promulgada a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE com o propósito de orientar os sistemas de ensino quanto à sua implementação (BRASIL, 2013). A Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 27, estabelece o direito à educação inclusiva para a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Problematizar os aspectos da escolarização e o desenvolvimento de estudantes com TEA têm sido a preocupação de alguns/mas pesquisadores/as, dentre os/as quais, destaca-se Orrú (2013), que concebe a escola dentro de uma abordagem inclusiva, que deve organizar a prática pedagógica para o pleno desenvolvimento do/a aluno/a ativo/a no processo ensino-aprendizagem, bem como interagir no grupo, participar e compartilhar das atividades propostas.

Vou ao encontro do princípio de que a escola pública é um dos espaços mais importantes em que acontecem as relações sociais, uma vez que nela o/a professor/a tem a possibilidade de organizar intencional e deliberadamente tais relações conjuntamente com seus alunos/as, sejam eles/as PAEE ou não, proporcionando uma educação que oportunize o acesso à riqueza da cultura humana, de modo a contribuir para o desenvolvimento do aluno como uma pessoa consciente de seu papel na sociedade, com um ideal de transformação social.

Todavia, observa-se que, no Brasil, devido a uma série de fatores, dentre os quais destaca-se a ausência de uma política de formação inicial e continuada de professores/as fundamentada em uma perspectiva crítica, aliada à falta de valorização profissional e de condições adequadas de trabalho, muitos/as professores/as não chegam a tomar consciência do papel da educação no processo de transformação social.

Conforme debatido na disciplina “Formação, Profissionalização e trabalho docente” durante o curso de Mestrado, o que geralmente acontece nas escolas públicas brasileiras é o reflexo de uma “concepção de formação de caráter tecnicista e reducionista do conteúdo e da

estrutura da formação de professores” (FREITAS, H., 2018, p. 514) que impacta negativamente na prática pedagógica do/a professor/a em todos os níveis e modalidades da educação, como no caso da educação especial e, mais especificamente, na escolarização das pessoas com TEA.

Segundo Maués e Camargo (2012, p. 158), “a formação docente é feita prioritariamente na prática uma vez que dada a diversidade de situações de escolarização, não é possível prever os processos que se desenvolvem nesse âmbito, o que vai depender da criatividade e da adaptabilidade do professor”. Michels e Vaz (2017, p. 165) mostram que a “política de formação docente para a Educação Básica e nela a dos professores de EE [Educação Especial], articula-se aos determinantes de Organizações Multilaterais (OM) que pretendiam que a lógica empresarial fosse incorporada pelas escolas públicas”.

Somado a isso, Hypólito (2011, p. 69) aponta que “as condições de trabalho têm sido precarizadas de variadas formas. O salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados”. Além disso, Nogueira e Orrú (2019) afirmam que no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas são lançadas em métodos tradicionais, as quais não compreendem as singularidades dos alunos/as com TEA, o humano na sua totalidade, o que denota uma ação excludente e na contramão das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, segundo Vicari e Rahme (2018), o acesso à escola regular está sendo garantido, porém no que se refere à escolarização, ainda existem desafios nesse processo que necessitam de estratégias que contribuam não somente com o acesso, mas com a permanência desses/as alunos/as na escola. Ao concordar com Teixeira (2009), que a escola se define como um local de encontros e interações essenciais para o desenvolvimento da personalidade humana consciente por meio das relações sociais entre alunos/as e seus pares, bem como destes/as com o/a professor/a e lançando mão das teses de Vigotski e estudiosos/as contemporâneos/as da teoria histórico-cultural, este trabalho visa a responder a seguinte questão de pesquisa: **De que forma uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM organizam as práticas pedagógicas destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e quais os desdobramentos dessas práticas para o processo de desenvolvimento da criança?**

Essa questão assume uma relevância para a educação inclusiva no Ensino Fundamental para as práticas pedagógicas dos/as professores/as com vistas a um processo educativo emancipador e, conseqüentemente, o desenvolvimento de estudantes com TEA que frequentam a escola regular.

Para responder a essa questão central, formulei duas questões específicas:

- 1) De que maneira se processa a existência social de um aluno com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA, levando em consideração o seu contexto histórico-cultural?
- 2) Como a professora da sala comum e a professora Sala de Recursos Multifuncionais organizam suas práticas pedagógicas e quais os possíveis desdobramentos para o processo de desenvolvimento do aluno com TEA?

Posteriormente, para responder às questões central e específicas, elaborei os seguintes objetivos:

Objetivos

Geral:

Analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Icoaraci – Belém/PA, de modo a identificar como elas são organizadas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento da criança.

Específicos:

- Identificar e analisar as relações sociais vivenciadas pelo aluno com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA;
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM, bem como os desdobramentos no processo de desenvolvimento do aluno com TEA.

Justificativa

O número de matrículas na educação especial em todo o Brasil tem aumentado consideravelmente, saltando para 1,2 milhão no ano de 2018, um aumento expressivo de

33,2% comparado com o ano de 2014, apresentando um percentual elevado concentrado no Ensino Fundamental, correspondendo a 70,9% do total de matrículas nesta modalidade de ensino, aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (INEP, 2019).

Especificamente no Estado do Pará, as matrículas na educação especial tiveram um alcance expressivo atingindo uma marca de 50.239 no ano de 2019, obtendo um aumento de 59% em relação ao ano de 2015. Vale ressaltar que os anos iniciais do Ensino Fundamental detêm o maior número de matrículas, perfazendo um total de 48,6%. Além disso, o percentual de alunos/as com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades matriculados/as no ensino regular do Ensino Fundamental também aumentou de 98,6% em 2015 para 99,6% em 2019 (INEP, 2020).

A partir desses dados, a questão da inclusão e, conseqüentemente, a escolarização de alunos/as com TEA no ensino regular tornam-se cada vez mais presentes nas escolas da esfera pública brasileira, e, somado a isso, os desafios impostos aos professores e professoras frente às práticas pedagógicas como solução das inúmeras demandas pertinentes à realidade da educação especial.

Nessa perspectiva, a ação do/a professor/a precisa ser significativa, intencional, além de propiciar o desenvolvimento da personalidade humana consciente, formulando uma prática pedagógica para os/as alunos/as com TEA com base na caracterização de Franco (2012):

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 109).

As legislações, normas técnicas e planos educacionais referentes à educação especial, em tese, convergem para a efetivação do direito à educação aos alunos/as com deficiência garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b), que objetiva a inclusão e a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência nas escolas regulares, garantindo o AEE e a educação especial como uma modalidade transversal da educação básica; assim como o Plano Nacional de Educação – PNE que tem o propósito de articular entre os entes federados a elaboração de políticas públicas democráticas e equitativas no sentido de melhorar o acesso e a qualidade da educação brasileira, estabelecendo em sua meta de nº 04 a universalização para os aluno/as com deficiência com idades de 04 a 17 anos,

o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo com os suportes especializados necessários (BRASIL, 2015).

Existem alguns aspectos basilares em defesa das pessoas com deficiência, dentre eles, cito a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que, com o intuito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, propôs atenção especial à aprendizagem das pessoas com deficiência, considerando à igualdade de acesso à educação e à inclusão no sistema educativo. Mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que reafirma o compromisso com a “Educação para Todos”, reconhecendo a educação voltada para estas pessoas no sistema regular de ensino, em uma perspectiva de escolarização pautada na inclusão. Outro instrumento importante nessa questão é o Decreto nº 6.949/2009, art. 24, que reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência, bem como um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2009b).

Observa-se nitidamente que os documentos internacionais e marcos legais garantem às pessoas PAEE inclusão nas escolas com os suportes especializados para a escolarização destas no sistema regular de ensino. No entanto, a realidade dos fatos não condiz plenamente com os direitos previstos nas legislações, uma vez que as instituições escolares estão muito aquém na promoção de uma educação efetivamente inclusiva, tendo em conta os ajustes sofridos recentemente pela atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), que nega tal compreensão das políticas sociais e educacionais no que concerne à concepção de educação/educação especial, garantias estas ameaçadas, demonstrando um completo retrocesso.

Este estudo, ancorado na teoria de Vigotski se propõe à transformação para o paradigma que propicie a compreensão do humano de forma completa, com a convivência entre as pessoas com e sem deficiência, as quais estejam incluídas e não segregadas.

É sob essa perspectiva de garantia de direitos que acredito no mérito deste estudo. Afinal, assumo uma concepção de educação pautada na teoria histórico-cultural como parâmetro, estabelecendo o papel do/a professor/a na organização do meio social educativo, inseridos em um ideal de educação emancipadora. Acredito que esse fundamento teórico seja mais coerente para essa investigação, uma vez que Vigotski em seus estudos deu uma importância extraordinária para a educação, analisando o processo de formação humana com as suas múltiplas determinações, bem como uma grande contribuição para a educação especial.

Por conseguinte, este estudo contribuirá para a linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, uma vez que a discussão do tema

dessa dissertação fará jus à finalidade dela, tal como problematizará e desenvolverá com os subsídios da teoria de Vigotski um estudo relevante, de modo a consolidá-lo como referência em pesquisas atinentes à área da educação especial no contexto amazônico, destacando o fortalecimento da teoria Vigotskiana no sentido de dar sustentação, direcionamento e subsídios à escolarização e desenvolvimento humano de alunos/as com TEA por meio das práticas pedagógicas no processo educativo, à formação de professores/as e às pesquisas voltadas à educação especial, a fim de refletir sobre os desdobramentos desta modalidade de educação com uma base teórica consistente.

Referencial teórico

Conforme mencionado anteriormente, não se pode entender o paradigma das práticas pedagógicas desconectada do modelo econômico capitalista que impera na sociedade, além de uma ferramenta teórica que nos dê suporte e diretrizes para compreender dialeticamente as múltiplas determinações dessas questões.

É inegável reconhecer que a lógica do capital tem uma forte influência no sistema educacional, engendrando uma concepção de educação, de homem, de sociedade, com uma intervenção mínima do Estado, como também reproduz as fortes características inspiradas em uma visão mercadológica, compreendidas sistematicamente e reveladas por Luiz Carlos de Freitas (2018), que: “[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenções do Estado” (p. 31).

A sociedade contemporânea é marcada muitas vezes por estigmas, pela exclusão e dificuldades encontradas na implementação das políticas da educação especial e de formação de professores que impactam fortemente nas instituições públicas de ensino, frutos de um sistema econômico neoliberal que está cada vez mais ganhando espaço no cenário educacional. Vale destacar, que a forma das relações humanas em uma sociedade capitalista baseia-se no individualismo dos seres humanos, na questão do mérito, expressando o empreendedorismo, logrando de uma liberdade pessoal e social e além do mais, seguindo a lógica de mercado (FREITAS, L., 2018).

Prestes (2012), ao analisar a organização do sistema escolar brasileiro, acredita que as ideias de Vigotski sobre a verdadeira “*obutchenie*”⁴ – aquela que impulsiona o

⁴ *Obutchenie* é uma palavra em russo que significa **INSTRUÇÃO**, que envolve tanto o ensino quanto a aprendizagem (VIGOTSKI s.data/2020, grifo nosso).

desenvolvimento com intencionalidade – não condizem com o modelo da escola atual, que enxerga o ser humano sob a ótica cronológica, padronizada e linear do desenvolvimento, visão contrária aos postulados deste cientista.

Esse cenário da escola no Brasil demonstra o interesse e as consequências que o neoliberalismo tem na educação, atingindo sobremaneira o trabalho pedagógico nas escolas, na relação professor-aluno, na escolarização/inclusão de alunos/as com deficiência, na formação continuada e no esvaziamento teórico dos/as professores/as, ocasionando o recuo da teoria na prática docente, que tendem a reproduzir modelos oferecidos e impostos sem analisar com profundidade a realidade dos fatos, caracterizando que:

Devemos levar em consideração que a educação sempre e em todas as partes teve um caráter classista, ainda que seus defensores a apóstolos não se dessem conta disso. O que acontece é que, na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada, que sempre se orienta em prol dos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial com relação ao grande meio social são, na verdade, uma liberdade e uma independência muito relativas e condicionais, convencionais, dentro de estreitas fronteiras e limites (VIGOTSKI, 1924/2003c, p. 80).

Por esse motivo, este estudo tem como fundamentação teórico-metodológica os postulados de Lev Semionovitch Vigotski, que são amplamente discutidos nos encontros do GEPEHC, considerando o sistema conceitual da teoria histórico-cultural como a mola propulsora para subsidiar a pesquisa e as intervenções na educação/educação especial com um enfoque dialético, entendendo o humano como um ser psicofísico, resultado das múltiplas relações sociais estabelecidas dentre elas, no ambiente escolar.

Nessa concepção, contribui para a inclusão educacional dos/as alunos/as com TEA, de modo a garantir-lhes o direito de acesso e permanência em uma escolarização que considere suas peculiaridades e sua formação humana integral, direito esse amplamente reconhecido e assegurado pelas legislações brasileiras, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990; a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN; O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008, a Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/ 2015 dentre outras.

Nesse sentido, no que tange à inclusão do aluno com TEA no contexto escolar cabe:

proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas [...]. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO & BOSA, 2009, p. 68).

As situações de interlocução com a pessoa com TEA na escola proporcionam, de fato, a inclusão no ambiente escolar, em que as relações sociais direcionam o desenvolvimento dos/as alunos/as PAEE e sem deficiência. Face à perspectiva da inclusão de alunos com TEA no ensino regular, a formação docente e a prática pedagógica se tornam ainda mais importantes, sendo necessário entendê-las no processo de escolarização. O princípio da educação inclusiva é não excluir ninguém do processo educativo no que se refere à progressão escolar. O currículo é flexível e o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência são, sem dúvida, respeitados (BEYER, 2005). A partir dessa perspectiva, a relação entre prática pedagógica e educação inclusiva de alunos com TEA pode-se apoiar na formação do/a professor/a em processos de superação das limitações que interferem no ensino-aprendizagem.

Certamente, o/a professor/a é essencial na organização do processo educativo visto que ele/a Vigotski (1924/2003a, p. 76) concedeu o título complexo de “organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”, dada a dimensão de organizar as relações sociais para formar a personalidade humana consciente de seus/suas alunos/as. Daí a necessidade de adotar uma teoria para orientar a sua prática, como esclarecem Teixeira e Mello (2016, p. 05) “a adoção consciente de uma teoria é, pois, uma necessidade da prática docente. De fato, não há prática sem teoria”, bem como se faz necessário promover formação continuada, visto que é fundamental possibilitar um ambiente específico para valorizar a formação de professores para a educação especial, senão essa área não se enquadrará numa perspectiva de educação garantida nas legislações e literatura nos dias atuais (SAVIANI, 2009).

Meu interesse em fundamentar a pesquisa na teoria histórico-cultural foi em decorrência de Vigotski contribuir para uma educação emancipadora, disponibilizar um sistema conceitual que permite analisar e refletir sobre o papel de cada peça envolvida no processo educativo e, sobretudo, compreender de forma crítica as repercussões do sistema econômico capitalista na educação etc.

Numa perspectiva dialética, o objeto de estudo dessa pesquisa são as práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM para a escolarização e desenvolvimento do menino com TEA; o princípio explicativo são as relações estabelecidas no meio social educativo e meio social de uma forma geral que o aluno com TEA e as professoras participam; a unidade de análise são os significados externados pela criança com TEA e pelas professoras da sala comum e da SRM e o modo de proceder a análise se deu pelo método genético-causal por intermédio das diversas interações ocorridas ente a criança com TEA com as professoras, colegas de turma e família.

Desse modo, para a compreensão e análise deste estudo, utilizei elementos do sistema conceitual de Vigotski, os quais orientam o entendimento de possíveis formas de organizar práticas pedagógicas transformadoras voltadas para a escolarização e desenvolvimento das professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM, a saber: relações sociais, educação emancipadora, desenvolvimento, meio social educativo, professor/a, *obutchenie*, zona de desenvolvimento proximal, etc.

De posse destes elementos conceituais, correlacionei e analisei os objetivos da proposta de educação inclusiva amparada, em princípio, nos marcos legais, e as implicações desse aspecto nas variadas relações sociais concretizadas na escola, nas quais participam professoras, a turma e o aluno com TEA, assim como nas práticas pedagógicas organizadas pelas professoras da turma da sala comum e da SRM para a escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA, tal como a incidência do modelo econômico no sistema educacional brasileiro sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural.

Nessa linha de raciocínio, Teixeira e Barca (2017) direcionam o olhar acerca da finalidade da teoria de Vigotski, as quais, contundentemente, afirmam que “a Teoria Histórico-Cultural contribui para uma pedagogia que apoia a escola e a educação que buscam superar a sociedade onde imperam a desigualdade social e a conseqüente exploração de uns seres humanos por outros seres humanos” (p. 29). Sendo assim, me convenço da importância de ter uma teoria como referencial para nortear esta pesquisa e o fazer pedagógico comprometido com a transformação social, entretanto, ambas sozinhas, não conseguem mudar e, tampouco, resolver os problemas inerentes ao sistema educacional no contexto amazônico/brasileiro.

Na contramão da concepção de educação instalada na nossa sociedade, elas podem, evidentemente, colaborar e sinalizar os caminhos para reorganizar as relações sociais na escolarização, possibilitando o processo da formação da personalidade consciente de uma criança com TEA e de professoras com vistas à uma educação mais cooperativa, emancipadora

e que supere as dificuldades encontradas na escola, independente de deficiência, condição social, econômica, etc.

Pautado nos princípios éticos – cooperação, emancipação e superação – Vigotski (s.data/2011), menciona que quando surge uma criança com deficiência na sua organização psicofisiológica, existe uma diferença entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento desta, e a educação aparece como um fator que auxilia com técnicas e adaptações artificiais, culturais, criando caminhos alternativos e recursos especiais de signos e símbolos com o objetivo de reorganizar psicofisiologicamente tal criança com essa especificidade no desenvolvimento.

O caminho metodológico

As práticas pedagógicas engessadas, o déficit na formação de professores/as, a exclusão de alunos/as com TEA, o individualismo, bem como as desigualdades sociais, econômicas e educacionais repercutem nas diversas relações sociais ocorridas no ambiente escolar, revelando práticas tradicionais, sem um construto teórico e que atendem aos moldes da lógica do capital, o que torna indispensável uma teoria que nos faça ir de encontro a essa visão, questionando e propondo mudanças em direção a uma educação mais justa e inclusiva para a classe trabalhadora, pois,

Atualmente, sob a égide da ideologia neoliberal ‘pós-moderna’, mais que nunca é necessária a crítica ao que se produz e ao que se ensina em nome do que seja a construção do conhecimento científico, e, também para essa crítica, afirmamos a propriedade da epistemologia marxiana (MARTINS, 2015, p. 41).

Considerando as múltiplas determinações e relações sociais que ocorrem dentro e fora da instituição escolar que incidem decisivamente no processo de formação da personalidade consciente da criança, é necessário investigar a gênese histórica e cultural, de maneira a compreender o seu desenvolvimento sob o aspecto da dialética.

Conforme enfatiza Frigotto (1999), a dialética dentro de uma proposição materialista histórica precisa “[...] dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente [...]” (p. 73), e tê-la como concepção de mundo, permitindo chegar ao âmago da realidade aliando teoria e prática à procura de transformações nos seguintes quesitos: conhecimento e realidade histórica.

Desse modo, utilizei o método genético-experimental, também denominado de genético-causal, que tem seu principal elaborador Lev S. Vigotski que baseou-se na abordagem materialista dialética para analisar a história humana, uma vez que acreditava na diferença capital entre homem e o animal sob três aspectos: comportamento, desenvolvimento e adaptabilidade, entendendo o desenvolvimento da espécie humana ligada à sua história geral, elencando o contraste entre as visões naturalística e dialética como elemento-chave do método; e à abordagem dialética concebeu o homem, a sua relação com a natureza e a forma de transformá-la, tal como criar outras condições para a sua existência, entendendo tal proposição como um ponto fundamental em tal abordagem para interpretar o psiquismo humano (VIGOTSKI, 1984/2007).

Em seguida, Vigotski sistematizou dentro desse método três princípios que são o eixo da análise do psiquismo humano, levando em conta a gênese da história, a saber: **priorizar processos, não objetos** - consistindo em uma análise histórica, dinâmica e em movimento; **buscar explicar e não apenas descrever** – a descrição (aparência) do fenômeno é necessária, mas não se mostra suficiente, deve-se, também, buscar a verdade, as suas causas (essência); e o **resgatar a vida do que se vê fossilizado** – buscar a origem viva dos processos psicológicos que parecem mecanizados e automatizados.

Sendo assim, realizei uma pesquisa de cunho histórico-cultural, assentada nas ideias de Vigotski e de estudiosos/as que se alinham à sua teoria acerca das questões do método, dentre eles Delari Jr. (2009; 2013; 2015; 2017), Martins (2015), Frigotto (1991) e Góes (2000).

Delari Jr. (2017) contribuiu significativamente com os intentos de Vigotski no que se refere à Psicologia como ciência, organizando quatro critérios metodológicos, dentre eles: 1) **o objeto de estudo** ou também chamado de “**objeto de análise**”: entendido como o desenvolvimento social da personalidade humana consciente dada historicamente compreendendo a dialética do humano; 2) o **princípio explicativo**: a existência social definida pelas relações sociais, 3) **unidade de análise**: a palavra significativa e, por fim, 4) **modo de proceder a análise**: caminho para entender a gênese do processo por meio do método genético-causal.

A partir dessas diretrizes, realizei um estudo de caso, que está delimitado na seção 1. Ludke e André (1986), analisam que “o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final [...]” (p. 24). Além dessa característica, o objeto investigado é entendido como “único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (p. 24).

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma turma do Segundo Ano, do Ensino Fundamental, de uma escola vinculada à rede estadual de ensino, no distrito de Icoaraci – Belém/Pará, na qual permaneci por um mês e quatorze dias, presencialmente. Comecei a observação a partir do dia 03 de fevereiro de 2020 (primeiro dia de aula) e se estendeu até o dia 17 de março de 2020, último dia de atividades pedagógicas em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Nesse ínterim, recorri aos instrumentos de produção de informações tais quais: diário de campo, observação, entrevistas semiestruturadas, análise documental a partir da pasta do aluno com informações pessoais, Projeto Político Pedagógico – PPP, fichas de avaliação, relatórios, atividades de sala de aula, momentos pedagógicos diversos, planejamentos, gravações de áudios com o objetivo de conhecer a existência social, histórica e cultural da criança com TEA e das professoras para assim, refletir sobre as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras e os desdobramentos na escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA.

Levando em consideração que a pesquisa empírica se deu em um curto tempo, face à brevidade do Mestrado e ao momento pandêmico, obtive informações embrionárias e resultados valiosos por intermédio da pesquisa realizada com as professoras da sala comum e da SRM a respeito das práticas pedagógicas das professoras, da escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA e da reorganização das relações sociais, assim como com o pai do menino com TEA.

Nesse contexto, os construtos da teoria histórico-cultural e dos estudiosos contemporâneos propiciaram o desenvolvimento deste estudo, bem como analisar e propor mudanças na organização das relações sociais na escola, tendo em vista uma prática pedagógica emancipadora que propicie uma escolarização e a possibilidade de desenvolver os/as alunos/as com TEA. Ressalto a importância deste trabalho por compreender, pelos pressupostos de Vigotski e na perspectiva da educação inclusiva, que a educação é um caminho essencial para o processo da personalidade humana consciente, pautada nos princípios éticos – cooperação, superação e emancipação – visando a transformação social.

Estrutura da dissertação

Após a breve exposição nessa parte introdutória, ressaltarei as motivações pessoais, profissionais, as questões, objetivos e o referencial teórico-metodológico para a realização deste estudo. Para a melhor compreensão do/a leitor/a, os resultados foram elencados em 4 (quatro) seções, como descrevo abaixo:

Na seção 1, intitulada: “**Método: a trajetória em busca da verdade**”, apresento o percurso metodológico de investigação elaborado por Vigotski e ampliado por outros/as pesquisadores/as, que norteou a pesquisa para compreender o fenômeno das práticas pedagógicas das professoras da sala comum e da SRM destinadas à escolarização e os possíveis desdobramentos no desenvolvimento de uma criança com TEA.

Na seção 2, sob o seguinte título: “**O aluno com Transtorno do Espectro Autista no contexto das práticas pedagógicas**”, apresento o levantamento bibliográfico realizado em algumas plataformas científicas para compreender como as práticas pedagógicas estão sendo organizadas para a escolarização de alunos com TEA e abordadas nas produções acadêmicas em âmbito nacional. Logo mais, converso com os/as autores/as que convergem com tal temática, evidenciando os resultados das pesquisas, os aportes teóricos e fazendo uma interface com a teoria histórico-cultural. Em seguida, detenho-me às contribuições teóricas de alguns/mas autores/as que auxiliam na compreensão do processo de escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA, bem como das práticas pedagógicas.

Na Seção 3, denominada “**A existência social do menino Gabriel**”, discuto como as relações sociais vividas por Gabriel o constituíram como pessoa com TEA e aluno, bem como a relevância do contexto social, histórico e cultural para a sua formação como uma personalidade consciente.

Na seção 4, “**A organização de práticas pedagógicas para o processo de desenvolvimento do aluno com TEA**”, descrevo e analiso as práticas pedagógicas das professoras na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM, assim como os desdobramentos destas práticas no processo de desenvolvimento de Gabriel.

Nas considerações finais, reafirmo os argumentos ora expostos para que este estudo contribua significativamente para as práticas pedagógicas das docentes voltadas para a escolarização e desenvolvimento da personalidade consciente de Gabriel, menino com TEA, num ideal de educação idealizado por Vigotski, que busque a cooperação, superação e emancipação, numa sociedade mais justa e igualitária.

1 MÉTODO: A TRAJETÓRIA EM BUSCA DA VERDADE

[..] o problema do método é o começo e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKI, 1931/2000a, p. 47, tradução nossa).

Na introdução deste estudo, apresentei os motivos pelos quais me propus a investigar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da SRM destinadas à escolarização e ao desenvolvimento de uma criança com TEA em uma perspectiva Vigotskiana.

Na presente seção, discorro acerca das bases metodológicas que sustentaram e guiaram a pesquisa empírica, assim como o engendramento desta dissertação. Recorri ao Delari Jr. (2015), para compreender o caminho trilhado à procura da verdade e por entender que esse estudioso aprofundou o ideal da teoria histórico-cultural e inferiu em seu artigo intitulado “Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição” grandes contribuições ligadas ao método de pesquisa, extraíndo a seguinte máxima: “[...] a ‘busca de conhecimento mais verdadeiro’ sobre a realidade humana e sua transformação, como fim, solicita ‘escolha’ e ‘produção’ das melhores maneiras possíveis para alcançá-lo” (p. 44, ênfase do autor) e simultaneamente, a necessidade da criação de meios para o conhecimento se concretizar na sua essência, isto é, o conhecimento que mais se aproxima da verdade, crítico e voltado à prática emancipadora.

Ressalto, ainda, que a nomenclatura “verdade” elucidada no parágrafo anterior alude ao problema estritamente epistemológico, permitindo esclarecer que tal palavra se trata do significado do que é verdadeiro no sentido do estudo científico, de ser contrário ao equivocado, sem nenhuma relação com questões morais ou ainda religiosas (DELARI JR., 2015, ênfase do autor).

Dessa forma, a fundamentação teórico-metodológica realizada nesta seção ancora-se em Vigotski e em pesquisadores/as contemporâneos/as que se alinham aos seus pressupostos. Destaco ao/à leitor/a que os procedimentos metodológicos aqui apontados referem-se a um contexto mais amplo da pesquisa, em que procurei os elementos fundamentais para compreender de que forma uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM organizam as práticas pedagógicas destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e quais os desdobramentos dessas práticas para o processo de desenvolvimento da criança.

Este trabalho se organizou em dois estudos empíricos, os quais foram condizentes com as duas questões específicas que procurei responder, sendo elas: 1) De que maneira se processa a existência social de uma criança com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA, levando em consideração o seu contexto histórico-cultural?; 2) Como a professora da sala comum e a professora Sala de Recursos Multifuncionais organizam suas práticas pedagógicas e quais os possíveis desdobramentos para o processo de desenvolvimento do aluno com TEA?

Sendo assim, demonstrarei ao/à leitor/a, linearmente, nas seções 3 e 4 os resultados da pesquisa empírica, tal como a descrição dos procedimentos metodológicos específicos, de modo a responder a cada uma das questões específicas supracitadas.

Os procedimentos metodológicos gerais a serem destacados nesta seção foram:

- a) A composição dos princípios metodológicos que nortearam a investigação realizada;
- b) A trajetória metodológica em uma perspectiva histórico-cultural;
- c) Os meios utilizados para a produção de informações no contexto da pesquisa.

1.1 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos que foram utilizados neste trabalho têm como parâmetro o referencial do sistema conceitual Vigotskiano e foram adotados com o intuito de analisar o objeto desta pesquisa.

Para a realização de um trabalho científico fundamentado em uma abordagem de cunho histórico-cultural “o método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação (VYGOTSKI, 1931/2000a, p. 47, tradução nossa), sendo indispensável a utilização desse instrumento na condução da investigação, devendo ser concordante ao objeto pesquisado.

Dada por Vigotski a devida importância a esse elemento basilar de investigação, considero os princípios metodológicos elaborados por ele pertinentes, uma vez que sua teoria possui um sistema conceitual capaz de compreender o ser humano na sua contradição dialética entre o mundo objetivo e subjetivo, participando das relações sociais consigo mesmo, com o outro e com a sociedade.

Sendo assim, no núcleo metodológico existem três princípios que são a base analítica da personalidade humana consciente, com o intuito de descortinar a gênese do problema, a saber: 1) a análise deve centrar-se em **processos** e não em **objetos**; 2)

descrever e **explicar** o fenômeno e 3) dar vida ao **comportamento fossilizado** (VIGOTSKI, 1984/2007, grifo nosso).

Cabe salientar ao/à leitor/a que as palavras realçadas no parágrafo anterior são para melhor compreensão de cada princípio a partir deste. No **primeiro**, Vigotski chama a atenção para os principais aspectos que compõem a parte histórica dos processos, estudando o fenômeno como algo dinâmico, em pleno movimento e transformação, considerando a sua existência social, fruto das relações sociais estabelecidas. A partir desse entendimento, percebi que o objeto de estudo deve ser compreendido a partir de um percurso histórico que, ao longo do tempo, constituiu-se no meio social educativo e não, exclusivamente, nas práticas pedagógicas das professoras, de forma segregada do ambiente escolar. Vale frisar, que, com base nessa compreensão, há a possibilidade de sinalizar como as professoras podem organizar suas práticas pedagógicas para escolarizar e desenvolver de forma emancipadora uma criança com TEA.

Em decorrência desse raciocínio, depreende-se que, no **segundo** princípio, “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 1984/2007, p. 64), posto que na investigação a descrição imprime uma característica externa do fenômeno, a sua aparência, ou seja, uma observação rasa, tão logo é necessária uma explicação para a real compreensão da manifestação interna, da essência deste, ensejando revelar a sua origem e bases dinâmico-causais. Vigotski serve-se do construto teórico de Karl Marx intitulado “se as aparências coincidissem com a essência, a ciência não seria necessária”, isto é, para verdadeiramente explicar um fenômeno é imperioso dar conta de examinar a essência, seguindo a orientação da gênese, origem e desenvolvimento (DELARI JR., 2009).

O **terceiro** princípio significa conceber um fenômeno não na sua forma estática, fossilizada, mas essencialmente em seu processo genético, histórico, vivo e em constante transformação.

Alicerçado nesses princípios, compreendi como as práticas pedagógicas das professoras da turma da sala comum e da SRM são organizadas para a escolarização de uma criança com TEA e os desdobramentos para o seu desenvolvimento. Além disso, tais princípios me propiciaram analisar a gênese da constituição do menino com TEA, pois ele é um processo da síntese das suas mais diversas relações sociais ocorridas no meio social mais amplo, na escola e, em especial, na turma do Segundo Ano, do Ensino Fundamental, partindo do plano social para o particular.

Vigotski baseou-se na abordagem materialista dialética de Marx para analisar a história humana, levando em consideração que a distinção em relação aos outros animais se dá em razão do comportamento, adaptabilidade e desenvolvimento, justificando a ação transformadora do homem na natureza, servindo como elemento-chave do método genético-causal para estudar e interpretar a personalidade humana consciente (VIGOTSKI, 1984/2007).

Segundo Delari Jr. (2015), a questão do método de pesquisa de Vigotski assume dois aspectos: um relacionado ao campo teórico e outro à prática investigativa, sendo o primeiro entendido como o caminho e formas de organização das possibilidades sociais entre o mundo objetivo e subjetivo para alcançar a realidade humana, refletindo e transformando-a e, o último, ligado à prática social, confrontando a realidade em seu processo de transformação. Nessa perspectiva, método significa a articulação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, evidencia-se a relevância do método proposto por Vigotski e ampliado por outros/as pesquisadores/as, dentre eles destaco as colaborações de Delari Jr. (2009; 2015; 2017), no que se refere ao processo de investigação comprometida com a verdade, com o conhecimento máximo da realidade, aliando teoria e prática para então implicar na defesa, luta e transformação da sociedade.

1.1.1 Categorias metodológicas ancoradas em Vigotski

Dessa forma, Vigotski pensou em uma psicologia geral que desse conta do **objeto de análise**, que se resume na “dialética do humano” ou seja, no desenvolvimento social da personalidade humana consciente que ocorre no curso do seu processo histórico. E, também, Vigotski preocupou-se com o projeto do “novo homem” socialista ligado à teoria histórico-cultural, o qual seria viabilizado com a concretização de uma sociedade mais humana e coletiva, sem o predomínio de classes sociais e muito menos a exploração da mão-de-obra do trabalhador (DELARI JR., 2015; 2017).

Considerei que o objeto pesquisado neste trabalho é exatamente a dialética das práticas pedagógicas das professoras organizadas para a escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA. A criança em questão será chamada ficticiamente de “Gabriel” para preservar sua identidade, bem como as professoras da turma do Segundo Ano, SRM e pai de Gabriel foram chamadas/o de: Gina, Gorete e Geraldo, respectivamente.

De acordo com Delari Jr. (2015), o **princípio explicativo** para esta pesquisa são, sem dúvida, as relações sociais, as quais “são fonte, a força motriz e o ‘princípio explicativo da gênese das funções psíquicas propriamente humanas” (p. 59). E Vigotski (1929/2000), parafraseando Marx, deixou muito nítido que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p. 27). Com essa ideia, elegi as relações sociais vividas por Gabriel como princípio explicativo de sua existência social, justamente as ocorridas durante o percurso da sua vida – família e escola - que o constituíram pessoa com TEA, enquanto filho/aluno, tais quais com suas professoras, colegas de turma, diretora, pai, etc.

Desse modo, existe uma relação entre objeto de análise e o princípio explicativo mediada por uma **unidade de análise** e, a esse respeito, Vigotski (2001) propôs em sua teoria do pensamento e da linguagem a substituição da análise de elementos por unidades para a explicação dos fenômenos, pois esta última concentra a totalidade, sendo entendida “por um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (p. 8) e que:

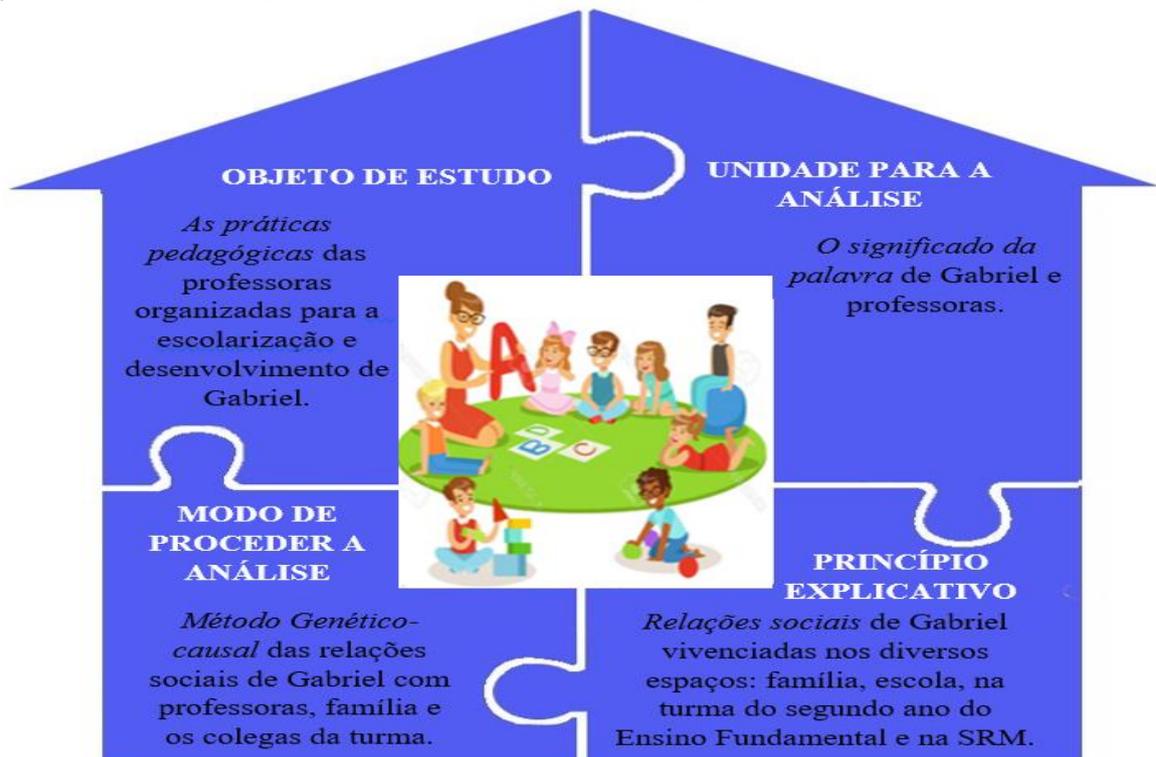
A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. De igual maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 08).

Seguindo essa direção, analisei dialeticamente as práticas pedagógicas das professoras na sala comum e SRM organizadas para a escolarização e o desenvolvimento de um aluno com TEA. Por essa razão, o espaço nesse contexto é organizado pelo/a professor/a de forma a possibilitar as relações, as vivências entre os interlocutores na escolarização para promover o desenvolvimento da personalidade consciente dos/as alunos/as. Nessa pesquisa, considereei o significado da palavra manifestados nas falas das professoras e nas formas de comunicação da criança com TEA como unidade de análise.

Por último, a quarta categoria é denominada de **modo de proceder a análise**, englobando as demais categorias transversalmente, analisando a gênese histórica do objeto de estudo, de modo a investigar as causas do fenômeno estudado dinamicamente, daí o termo: dinâmico-causal ou também chamado de método genético-causal (DELARI JR., 2015).

Diante do exposto, apresento a sistematização das categorias metodológicas propostas por Vigotski correlacionadas à investigação do presente estudo.

Figura 1 – Síntese das categorias metodológicas da pesquisa em Vigotski



Fonte: Delari Jr. (2015), adaptado pelo autor, 2020.

Para tanto, os princípios metodológicos formulados por Vigotski foram construídos, visando o processo dialético de investigação humana. Assim sendo, perceber o fenômeno das práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM organizadas para a escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA pela lente das categorias metodológicas foi norteador para investigar, encontrar informações e responder à questão central deste estudo.

1.2 Estudo de caso

Nesta pesquisa, de caráter histórico-cultural, adotei o estudo de caso como parâmetro metodológico para a presente investigação, a fim de conceber o fenômeno nas suas mais diversas relações sociais, bem como os significados decorrentes de suas vivências. A esse respeito, André (2013) esclarece que:

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (ANDRÉ, 2013, p. 97, ênfase da autora).

De acordo com esse esclarecimento, o contexto desta pesquisa se expressa nas práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano e da SRM, levando em consideração as múltiplas dimensões – as relações sociais – presentes entre os/as interlocutores/as na escola. *A priori*, motivado pela teoria histórico-cultural, escolhi Gabriel para investigá-lo por estar no período da infância, momento este de grande importância para o desenvolvimento social da personalidade consciente, assim como pelo fato de estudar em uma escola anexa a em que eu trabalho. Ademais, é significativo para mim, enquanto professor de educação especial, uma vez que vivencio minha prática pedagógica com crianças com TEA desde 2013 e para trabalhos futuros que sejam condizentes com essa pesquisa.

Posto isto, Yin (2001) afirma que o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

Na perspectiva de Góes (2000), a formulação prioritária de Vigotski concentrou nos processos humanos por meio da gênese nas relações sociais estabelecidas com seus pares e com a cultura, as quais são analisadas levando em consideração o movimento da ação da pessoa. Severino (2007) declara que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de forma a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (p. 121).

Nessa proposta, pretendeu-se revelar o desenvolvimento social do menino Gabriel na sua totalidade, pois a pessoa se constitui nas suas diversas relações sociais, tais como na família, na escola, na turma, considerando os fatores que interferem no processo educativo seja ele econômico, político, pedagógico etc. É justamente adentrar na singularidade e especificidade das práticas pedagógicas das professoras da turma e da SRM.

Nesse sentido, o estudo de caso se desenvolve em três fases, sendo elas: a **fase exploratória**, que consiste em um plano inicial que se estabelece simultaneamente ao estudo proposto; a **delimitação do estudo** que se refere à escolha dos fatores essenciais, sendo esta fundamental para alcançar os objetivos do estudo de caso e a **análise sistemática e a elaboração do relatório** em que o/a pesquisador/a lança mão das análises realizadas no período da pesquisa de campo elaborando um relatório final do caso estudado. Assim sendo, assumo o estudo de caso qualitativo como uma ferramenta valorosa, visando conhecer e compreender satisfatoriamente a escolarização de uma criança com TEA demonstrando as relações sociais compreendidas na escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, ênfase nossa).

1.3 Trajetória metodológica da pesquisa

Além das categorias teóricas explicadas anteriormente e construídas por Delari Jr. (2015; 2017) a partir dos pressupostos de Vigotski, destaca-se a importância dessas orientações para nortear a trajetória metodológica desta pesquisa, uma vez que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1984/2007, p. 68), o que implica em “descobrir sua origem, a história do seu desenvolvimento até o momento atual” (VIGOTSKI, 1931/2000b, p. 139, tradução nossa).

Para a concretização desse estudo foi necessário traçar o percurso metodológico através das etapas de pesquisa, as quais foram escolhidas e delimitadas de acordo com a relação entre o objeto de estudo e o método adotado na presente dissertação. Além do mais, a execução das etapas da pesquisa norteou a captação, produção e sistematização das informações e, posteriormente, os resultados nas seções supracitadas.

Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que fiz uma revisão de literatura, além da pesquisa documental. Nesse percurso, acessei diversos trabalhos científicos, leis e documentos acerca do TEA, especificamente acerca das práticas pedagógicas para entender e compreender com essa questão está sendo debatida em nível nacional.

Na segunda etapa, contatei a direção do CAEE Lourenço Filho para saber a viabilidade da realização deste trabalho no local da pesquisa, o Centro de Atendimento pertencente à Fundação Pestalozzi do Pará, que é mantenedora em regime de convênio com a SEDUC. Ambos funcionam em dois prédios conjugados no mesmo endereço, localizados na Avenida Almirante Barroso, 3814. Bairro: Souza, CEP: 66055-080, em Belém do Pará.

A escola Estadual Helena Antipoff é uma escola regular, de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), anexa à Fundação Pestalozzi do Pará, também conveniada com a SEDUC, a qual está localizada no Distrito de Icoaraci, na Rua Padre Júlio Maria, 1796, no bairro: Ponta Grossa, a 17,6 km de distância do CAEE Lourenço Filho. A implantação desta escola se deu por iniciativa da Fundação Pestalozzi, atendendo à solicitação de familiares que precisavam de AEE e que tinham dificuldades para se deslocar até à cidade de Belém. Sua finalidade básica era oferecer um ensino de qualidade às pessoas com deficiência, visando o desenvolvimento de suas potencialidades na sociedade, para exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos/ãs (PPP, 2019).

Fui encaminhado para conversar com a diretora da escola de ensino regular sobre a temática da realização da pesquisa, os participantes, bem como os objetivos e procedimentos a serem adotados no curso da investigação. Após isso, perguntei sobre a estrutura física e pedagógica do ambiente escolar, o quadro de funcionários, a questão da educação especial, especificamente sobre a escolarização de alunos/as com TEA, dentre outros. Após esse diálogo, foi-me concedido os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLEs e a devida autorização da direção do local da pesquisa para iniciar a investigação.

Em seguida, na terceira etapa da pesquisa procedi a análise da documentação pedagógica, tais quais: Projeto Político Pedagógico, pasta do aluno, Formulário de Verificação e Encaminhamentos – FVE, plano de aula, planejamento, observação da estrutura física e pedagógica da escola dentre outros.

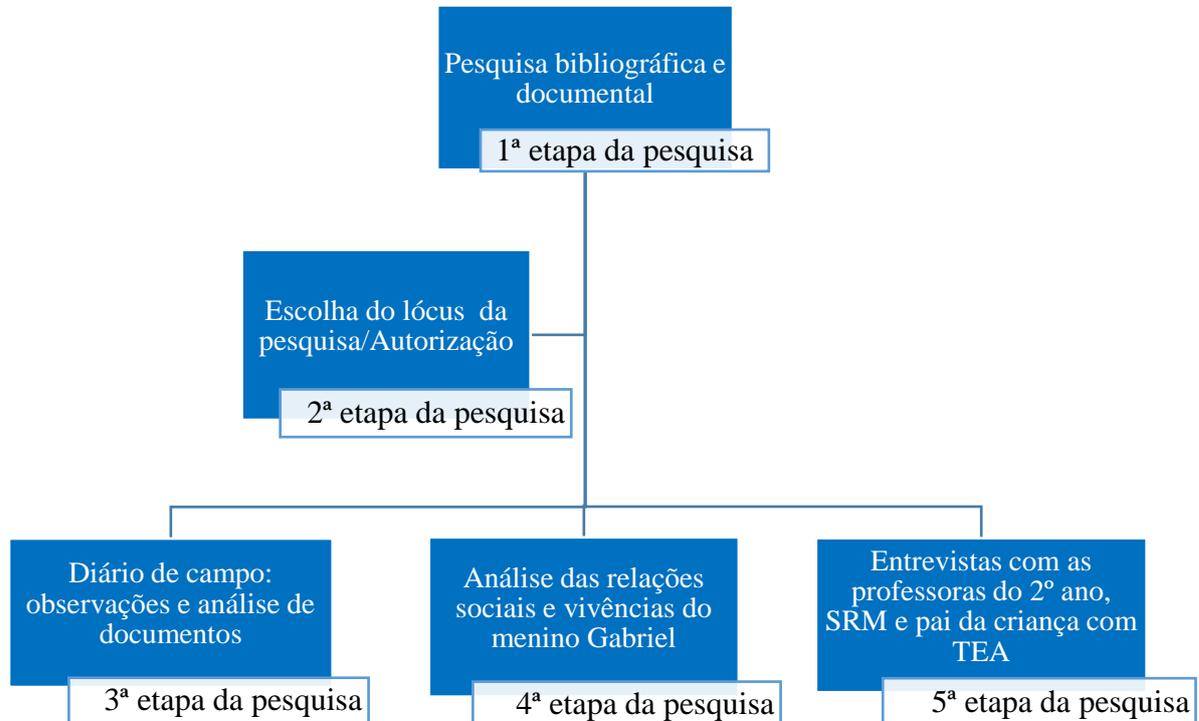
Na quarta, realizei observações na escola, na turma do Segundo Ano do turno vespertino, na SRM, no pátio da escola, na quadra, no refeitório, nos momentos de recreio e culminância de atividades, no que se refere ao meio social educativo de Gabriel, as quais foram anotadas no diário de campo, registradas por meio de fotografias e posteriormente interpretadas.

Dessa forma, a quinta etapa se materializou por meio do conjunto de entrevistas semiestruturadas que foram organizadas e agendadas previamente com as professoras da turma do Segundo Ano do turno da tarde – Gina, da SRM – Gorete e com o pai de Gabriel – Geraldo por meio de gravação de áudio e por escrito, a fim de estabelecer relação entre e fala e a escrita.

As entrevistas com Gina e Gorete tiveram o objetivo de analisar como as professoras organizavam suas práticas pedagógicas e os possíveis desdobramentos para o processo de desenvolvimento de Gabriel, assim como as relações sociais vivenciadas por elas/e na escola. A entrevista com Geraldo teve o propósito de compreender o contexto familiar em que a criança com TEA faz parte, assim como captar a história de vida dela. Esses procedimentos permitiram que eu identificasse o processo de constituição de Gabriel. As gravações de áudios foram todas transcritas e, em seguida, analisadas.

O conjunto dessas etapas estão organizadas conforme a figura a seguir.

Figura 2 – Sistematização da trajetória da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

1.4 O contexto social e estrutural do lócus da pesquisa

Para compreender a realidade concreta das práticas pedagógicas das professoras Gina e Gorete me preocupei em realizar uma pesquisa de cunho social em que está inserida a instituição escolar, tal como a questão estrutural da escola no que diz respeito ao espaço físico, pedagógico, formativo dentre outros aspectos, com o intuito de identificar e analisar quais e como são as condições de trabalho em que as docentes organizam suas atividades para Gabriel.

A decisão pela escola localizada em Icoaraci como *lócus* da pesquisa foi guiada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural por ela ser de ensino regular, ofertar Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, além de ser anexa ao CAEE Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Estado do Pará, instituição em que desenvolvo minha prática pedagógica enquanto professor de educação especial com alunos/as com TEA, como foi exposta na trajetória da pesquisa. Dessa forma, durante a minha vivência profissional, surgiram várias inquietações as quais foram interpretadas e compreendidas no meio acadêmico que pertenço mediante leituras e pesquisas. Após essa

percepção, compreendi a importância das relações sociais na constituição da personalidade humana consciente e a educação como cerne desse processo.

1.4.1 A realidade social do *locus* da pesquisa

Para compreender a estruturação do espaço de Icoaraci, primeiramente, deve-se levar em conta a sua gênese, resultante de processos históricos que ocorreram no período da ocupação da Amazônia. No período colonial, formaram-se os primeiros núcleos populacionais denominados de freguesias, povoados, transitando da condição de vila à cidade como estratégia para atender as necessidades da Coroa Portuguesa sobre o território naquela época. Até a primeira metade do século XIX as cidades na região amazônica se configuravam sem grande expressão econômica, política, social e cultural. Suas relações estavam ligadas à natureza representada pelos seus recursos naturais. As relações sociais se definiam naquele período a partir dos rios que viabilizavam a vida e os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Tais relações eram elementos de fundamental importância, pois representavam as únicas vias de circulação para ligar as cidades. Dessa forma, o rio é uma marca que caracteriza o processo de ocupação inicial e de formação de redes de cidades amazônicas, demarcando o padrão de urbanização como ribeirinho (DIAS, 2007).

Ainda segundo Dias (2007), o processo de constituição e evolução de Icoaraci é um fenômeno de contradições, avanços, recuos e refletiu a dinâmica do desenvolvimento da sociedade e dos modos de produção do capital. A formação do povoado se deu a partir das construções das ruas, permitindo ganhar formas e conteúdo, possibilitando as relações sociais entre os vizinhos sob vários aspectos: interação, solidariedade, relação de compra e venda dentre outros.

A Amazônia passou por transformações econômicas, políticas e sociais a partir da metade do século XIX com a chegada da economia gomífera, parte da elite de Belém passou a ter a Vila como uma segunda moradia, iniciando construções com uma arquitetura aos moldes europeu, assim como os religiosos se fixaram no atual bairro do Cruzeiro. Essa camada da sociedade instalou no espaço um núcleo diferenciado tomado pela arquitetura residencial de frente para a baía o que demonstra o privilégio do modo de vida, bem como do poder econômico. Nesse espaço central da vila, fixaram-se os comércios e residências da população mais abastada e fora dessa área encontrava-se o comércio local das pessoas com menos poder aquisitivo. A expansão urbana se deu paulatinamente a partir das quadras que originaram dois bairros tradicionais de Icoaraci: Cruzeiro e Ponta Grossa, locais que foram palcos do início de ocupação, apropriação e dominação do espaço, a economia era baseada na subsistência e o

excedente era vendido na Vila. Dessa forma, Icoaraci reflete diversos momentos do processo de produção/reprodução e dominação do espaço provenientes da economia e das relações sociais ocorridas naquela época (DIAS, 2007).

Sendo assim, o espaço é socialmente produzido e a cidade conta com uma historicidade, nessa linha de raciocínio a “urbanização é a forma como o espaço é produzido, reproduzido, apropriado e consumido pelo homem historicamente, podendo ser analisada histórico, social e ambientalmente” (DIAS, 2007, p. 122).

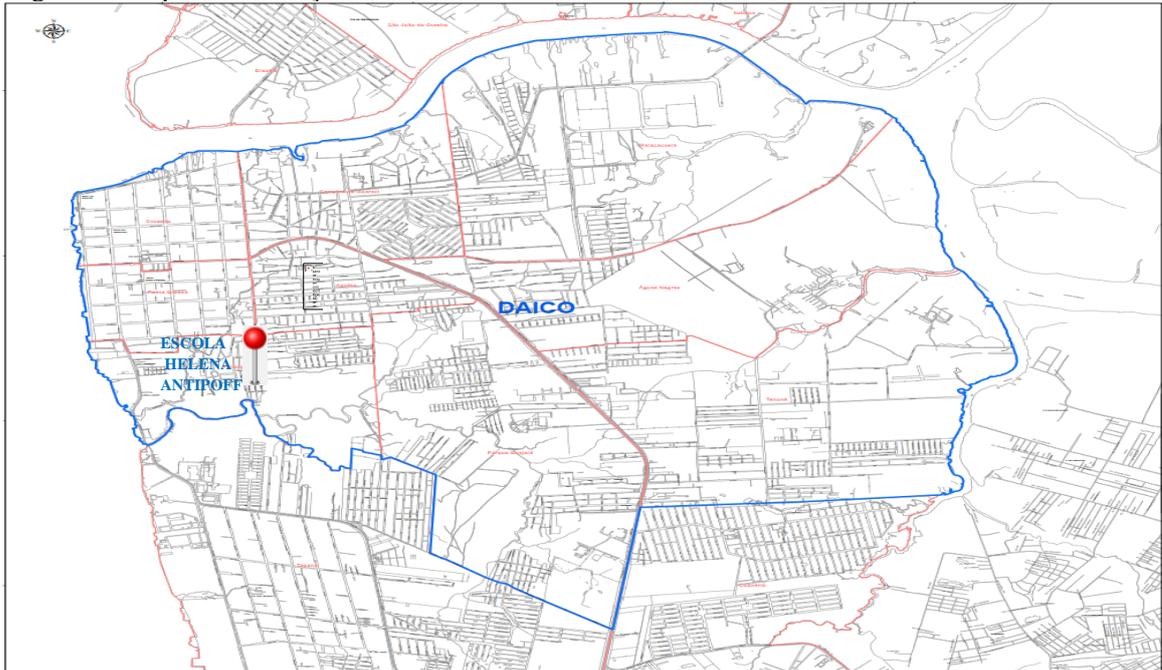
Vale ressaltar que, desde a criação de Icoaraci, as suas relações estiveram ligadas ao desenvolvimento de Belém. Com o crescimento econômico, o distrito passou a distribuir: gêneros alimentícios e produtos não-duráveis; e receber pesca artesanal e industrial, bem como vegetal (sementes oleaginosas, fibras, madeira), o que se traduziu no fortalecimento de uma elite local, assim como um *locus* privilegiado com investimentos de capital extrarregional. As contradições existentes entre desenvolvimento e crescimento são notórias em Icoaraci, por apresentar um elevado número de estabelecimentos industriais evidenciados nas formas de ocupação e uso do espaço urbano, onde a urbanização é excludente, havendo uma segregação socioespacial-ambiental da cidade formal a camada mais desfavorecida economicamente (DIAS, 2007).

De acordo com esse cenário, nota-se que os ciclos econômicos repercutem diretamente nas relações sociais existentes no *locus* em questão e para entender esse processo de crescimento social atrelado à economia é de suma importância para a compreensão do fenômeno pesquisado, pois é nesse espaço que ele é visto em sua totalidade, na sua relação com os determinantes sociais e econômicos que configuram sua realidade concreta. É nesse contexto geral mais amplo que o processo de escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA pode ser situado num contexto menor, particular e analisado em suas vivências e contradições que acontecem na escola.

1.4.2 Caracterização do *locus* da pesquisa

A Escola Estadual Prof^a Helena Antipoff, local de realização desta pesquisa está localizada no perímetro urbano no distrito de Icoaraci, região metropolitana de Belém, na rua Padre Júlio Maria, nº 1796, sendo fundada no dia 25 de agosto de 1985. Icoaraci localiza-se próximo à ilha de Outeiro, expandiu-se em suas conhecidas ruas intituladas de primeira à sétima, dividida em treze bairros, dentre eles o de Ponta Grossa, em que está circunscrita a instituição escolar, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 3 – Mapa de localização do Distrito de Icoaraci - DAICO



Fonte: BELÉM/CODEM - Companhia de Desenvolvimento e Administração da área metropolitana de Belém, adaptado pelo autor, 2020.

A instituição foi fundada na gestão da Professora Rute Maria Castro da Costa, presidente da Fundação Pestalozzi do Pará e destinado ao AEE, sendo coordenado pela professora Maria de Nazaré da Costa e mais cinco funcionários. A inspiração do nome se deu em homenagem à mulher que trabalhou em causa das crianças com deficiência, dos mais pobres, dos excluídos e abandonados. Suas contribuições são valiosas e tem influenciado o trabalho até então desenvolvido na escola.

O prédio escolhido para sediar a escola foi uma residência que foi sendo adaptada ao longo dos anos e comporta 10 salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma área livre de recreação para os/as alunos/as.

Conforme o PPP (2019), no dia 30 de junho de 200, a escola firmou uma parceria com o “Lions Club Belém” e conseguiu captar recursos para melhorar a estrutura física e pedagógica. Atualmente, a escola funciona em regime de convênio com a SEDUC, que disponibiliza os profissionais da educação e merenda escolar para garantir aos seus/suas alunos/as em 10 espaços de sala de aula, integrando 18 turmas nos turnos matutino e vespertino, que tem como objetivo geral:

Nortear sistematizando as ações educativas na Escola Professora Helena Antipoff, demonstrando a relevância do trabalho democrático e coletivo para o alcance da autonomia, emancipação desejada para a escola, buscando dessa forma a promoção e o repensar de uma educação de e com qualidade para os alunos, demonstrando a relevância dos Atendimentos Educacionais Especializados, e neste sentido,

considerando as ideias de Pestalozzi quanto a valorização da individualidade do aluno numa relação harmoniosa com o professor, intermediando o conhecimento pela ação-reflexão-ação, associando teoria e prática, além de competências, habilidades e métodos de ensino criativos, inovadores que permitam a ocorrência de aprendizagens significativas para a vida desses seres em formação, respeitando e elevando assim, o processo de inclusão (PPP, 2019, p. 13).

Percebe-se que o PPP da instituição escolar tem a finalidade de orientar as ações pedagógicas voltadas para a individualidade do/a estudante com vistas ao AEE e às habilidades e competências. A teoria histórico-cultural orienta que o processo educativo inclusivo deve se pautar numa educação emancipadora, baseado nos princípios éticos de Vigotski – cooperação, superação e emancipação – de forma que o planejamento seja construído coletiva e deliberadamente, visando o desenvolvimento dos/as alunos/as como uma personalidade consciente.

A Escola Estadual Helena Antipoff é mantida pela Fundação Pestalozzi, que oferece ensino regular aos alunos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua estrutura física, atualmente apresenta: uma sala da Direção e Coordenação Pedagógica (funcionam juntas), uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, um depósito de alimentos, uma quadra coberta, três banheiros, uma sala de leitura, oito salas de aula, uma sala de Educação Física, e o pátio da escola (PPP, 2019). Vale ressaltar que a referida escola está sob a Direção da Professora Heloísa das Graças Freitas da Costa.

1.5 Os/As participantes da pesquisa

Como exposto anteriormente, esta pesquisa trata de um estudo de caso, com uma criança com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental. Além dela, participaram também outras pessoas que contribuíram para o processo de existência social de Gabriel no contexto familiar e educacional. Denominei ficticiamente os/as participantes e elaborei o seguinte quadro, para melhor compreensão.

Quadro 1 – Locais e participantes da pesquisa

CONTEXTO PESQUISADO	PARTICIPANTES
Família	Gabriel e o seu pai - Geraldo
Escola	Professoras Gina, Gorete e demais interlocutores
Turma do Segundo Ano - Tarde	Professora Gina e colegas da turma
Sala de Recursos Multifuncionais	Professora Gorete

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

1.6 Instrumentos de pesquisa

As leituras de Manzini (2003; 2004), Tolo e Manzini (2013), Alves e Silva (1992) e Triviños (1987) me possibilitaram construir, em particular, as entrevistas como instrumentos para alcançar os objetivos traçados nessa pesquisa assim como a elaboração das etapas dos roteiros de entrevistas.

Desse modo, para compreender de que forma uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM organizam as práticas pedagógicas destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e os desdobramentos dessas práticas para o processo de desenvolvimento da criança utilizei um método que me direcionou metodológica e epistemologicamente no que se refere aos procedimentos de produção de informações da pesquisa. O método genético-causal, norteador desse estudo, demonstrou a riqueza no modo de proceder a análise do fenômeno concernentes à sua constituição, investigando o seu processo histórico e social num movimento dialético.

Vale ressaltar que as entrevistas são meios que assumem uma certa “neutralidade” na sua construção e o papel do pesquisador é justamente dar vida e iluminá-la com base em uma teoria para assim serem empregados na investigação sob o enfoque da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987).

Nessa perspectiva, para investigar um fenômeno é necessário adotar um método e utilizar técnicas concretas para a compreensão da realidade, observado em Severino (2007, p. 101), que expõe o seguinte: “o enlace de uma malha teórica com dados empíricos é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 101). Seguindo essa lógica, escolhi a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental como procedimentos metodológicos de produção de informações.

Quanto à observação, organizei e planejei os pontos que seriam observados previamente de modo descritivo e reflexivo. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu em razão de alguns questionamentos orientados pela teoria histórico-cultural fundamentais à pesquisa, além do que:

[...] a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A ideia de Triviños acerca da entrevista na pesquisa qualitativa é justamente entender não só a aparência do fenômeno, mas a sua essência, o que me fez analisar que a fala dos/as participantes funciona como uma interação dinâmica que permite desenvolver ideias expressas para explorar informações e respostas carregadas de concepções e práticas ligadas à realidade histórico e social.

De acordo com Manzini (2003; 2004), destaco que foi possível elaborar um roteiro de entrevistas contendo perguntas, em que pude descobrir algumas imperfeições antes da produção das informações e redimensioná-las no sentido de atingir os objetivos e o cuidado em apresentar ao/à informante da pesquisa. O roteiro me auxiliou a desenvolver a entrevista relacionado ao objetivo a ser alcançado. Ressalto ainda que, no momento das entrevistas, foi possível realizar outras perguntas na tentativa de contemplar informações relevantes para esse estudo.

Nessa perspectiva, alguns cuidados foram evitados conforme Manzini (2003) orienta, tais quais: linguagem, a forma das indagações e sequência de perguntas. Nesse momento, atentei-me para o tipo de linguagem usada nos questionamentos, tendo a preocupação com o a realidade e o vocabulário do/a participante da pesquisa para manter a segurança e não deturpar as respostas, sobretudo ao elaborar a entrevista com o pai da criança com TEA justamente para não dificultar a compreensão do seu vocabulário. Ademais, considere a clareza no roteiro de entrevistas, sendo direto e simples na maneira de entrevistar, mantendo um alerta na redação das perguntas para evitar frases vagas, tal como a extensão da pergunta para não dificultar a resposta dada pelo/a entrevistado/a, preferindo uma sequência mais coerente e lógica, obedecendo o sequenciamento de perguntas mais fáceis para as mais complexas concentradas em temas divididos por blocos, informando ao/à entrevistado/a acerca de cada tema.

Após a análise supramencionada elaborei as entrevistas, apresentando a seguinte composição na sua estrutura: objetivo da entrevista, uma breve apresentação da pesquisa ao/à entrevistado/a tal como os blocos temáticos, em que estão inseridas as perguntas.

1.7 Análise dos dados

Uma forma de produção das informações que realizei nesta pesquisa foi a análise documental. Para tanto, os documentos se caracterizam como matéria-prima, uma vez que os conteúdos dos textos ainda não tiveram um olhar analítico por parte do/a pesquisador/a e que ganhará vida na pesquisa após as interpretações realizadas (SEVERINO, 2007). Nessa sequência, o conjunto de documentos encontrados no contexto escolar são fontes valiosas de informações que demonstram as concepções de educação da escola, dos/as professores, etc.

Recorri a Alves e Silva (1992) para fazer a análise qualitativa das informações nas entrevistas, que me possibilitaram apreender os significados na fala dos/as entrevistados/as correlacionando à realidade concreta que eles/elas estão inseridos sob a lente da teoria histórico-cultural. Após essa captação de informações transcrevi as falas e sistematizei num movimento “em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de “desenho significativo de um quadro multifacetado [...]” (p. 65).

O processo de transcrição da entrevista é árduo e precisa de muita concentração para notar se os objetivos foram realmente alcançados. Nesse momento, o/a pesquisador/a toma conhecimento das evidências que vão se delineando no transcurso da fala dos entrevistados, nas quais podem-se verificar as percepções, concepções, descrições dentre outras questões internas ou externas à pessoa (TOLOI; MANZINI, 2013).

Por isso considere importante realizar as entrevistas a fim de ampliar o campo de informações do contexto pesquisado, bem como das relações sociais como princípio explicativo para o processo de constituição humana. No decorrer das entrevistas, as falas dos/as participantes da pesquisa foram produzidas oralmente baseadas em perguntas elaboradas num roteiro por meio de gravação de áudio. Nesse caso as falas dos/as participantes desta pesquisa se configuram como unidade de análise para a explicação do fenômeno pesquisado.

Delari Jr. (2015; 2017) concluiu que, para Vigotski, é necessário estabelecer “unidade de análise para a dialética do humano” (p. 05) e que tal unidade é encontrada tanto na personalidade consciente quanto nas relações sociais, o que exige do/a pesquisador/a interpretar sistematicamente e relacioná-las entre si por meio da palavra significativa, significado da palavra ou ainda simplesmente palavra por entender que esta última tenha um significado, caso contrário seria um “som vazio”.

Nessa ótica, o significado da palavra ou simplesmente a palavra é resultado das relações sociais que tem como característica uma concepção no campo ideológico, filosófico, econômico e social. Essa linguagem é imbuída não somente de processos dialógicos, mas sobretudo de contextos de significados da existência humana. Portanto, as falas das professoras, do pai de Gabriel e do próprio Gabriel são o reflexo dos significados das relações sociais estabelecidas nos mais diversos momentos de suas vidas, demonstrando o seu movimento histórico, sua existência social.

Concluo esta seção na qual apresentei ao/à leitor/a a trajetória metodológica de construção das informações desta pesquisa, resultando em dois estudos empíricos que serão apresentados nas seções 3 e 4. Em cada seção será possível encontrar o detalhamento dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para a produção dos dados analisados.

2 O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

[...] renunciar à psicologia na hora de elaborar um sistema educativo significaria renunciar a toda possibilidade de explicar e de fundamentar cientificamente o próprio processo educativo, a própria prática do trabalho pedagógico [...] (VIGOTSKI, 1926/1999, p. 150).

Na seção anterior discorri acerca do caminho metodológico que guiaram a pesquisa empírica a fim de responder à questão central desta investigação, possibilitando sistematizar as informações vivenciadas no decorrer deste estudo.

Tendo em vista a investigação acerca das práticas pedagógicas destinadas à escolarização no ensino regular de alunos/as com TEA, pesquisei sobre essa temática em âmbito nacional com vistas ao cenário da educação brasileira e suas repercussões. Esta primeira seção tem o propósito de mapear e compreender de que forma tal temática está sendo considerada e discutida nas produções científicas – dissertações, teses e artigos, bem como problematizar e apontar a relevância deste estudo à luz da teoria de Vigotski, a fim de formular caminhos que contribuam para uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva, fazendo um contraponto ao modelo capitalista enraizado nas instituições escolares. Por esse motivo, para conhecer a dimensão desses estudos pertinentes à temática supramencionada, início com um levantamento bibliográfico a respeito das produções acadêmicas registradas no período de 2012 a 2019.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica baseia-se em variados documentos disponíveis em estudos anteriores, contemplando dados e referenciais teóricos utilizados por outros pesquisadores e consolidados enquanto parâmetro para futuros trabalhos. Os resultados demonstrados e amplamente dialogados com os autores da pesquisa bibliográfica me permitiram adentrar no universo das práticas pedagógicas das escolas brasileiras e suas nuances na escolarização de alunos/as com TEA.

Dessa forma, organizei esta seção elencando cinco subtópicos, sendo eles: 1.1 apresento uma revisão de literatura em algumas plataformas científicas e demonstro os resultados obtidos de acordo com os critérios de busca “Escarização de alunos com TEA” e “Práticas pedagógicas inclusivas”; no 1.2 mostro uma análise sistemática do que as pesquisas revelam no período de 2012 a 2019; no 1.3 discorro sobre o processo de escolarização da criança com TEA e as contribuições da teoria de Vigotski acerca da educação social; no 1.4 trato acerca do desenvolvimento da criança, em específico a que tem TEA com as colaborações da teoria de Vigotski (1933-34/2018), Delari Jr. (2020) Orrú (2012) e Ferreira (2012); no 1.4, apresento as

contribuições de Vigotski (1924/2003b), Imbernón (2016), Franco (2012), Pimenta (2012), Mészáros (2008), Shiroma e Evangelista (2015), Garcia (2017), Santos e Oliveira (2018), Freitas (2014), Hypólito (2011) e Teixeira e Mello (2016) para a compreensão das práticas pedagógicas inseridas em um processo educativo crítico, reflexivo e emancipador.

Todos os subtópicos acima são essenciais para a pesquisa e análise do objeto de estudo – práticas pedagógicas das professoras para a escolarização e desenvolvimento do menino com TEA. Dessa forma, os construtos teóricos dos autores/as evidenciados em cada subtópico corroboram para uma prática pedagógica crítica, que seja resistência na escola à lógica neoliberal, tendo como suporte a teoria histórico-cultural, que tem como objeto de análise a personalidade consciente, em um projeto de humano pautado nos princípios éticos da cooperação, emancipação e superação.

2.1 A organização das práticas pedagógicas voltadas para a escolarização de alunos com TEA: uma revisão de literatura

Além de fazer uma pesquisa documental, iniciei uma revisão de literatura elencada em 04 (quatro) bases de dados, sendo parâmetros de buscas pertinentes ao conhecimento científico, sendo elas: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO, o Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho – GT que abordam a Formação de Professores (GT 08) e a Educação Especial (GT 15), assim como nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE realizado a cada dois anos pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Para tanto, considerei como critério de busca, os seguintes descritores: “Escolarização de alunos com TEA” e “Práticas pedagógicas inclusivas”. Delimitei a busca aos trabalhos científicos a partir do ano de 2012, tendo como orientação as pesquisas mais atuais, assim como a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, posto que reconheceu, de fato, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

O quadro, a seguir, apresenta conforme as fontes, eixo/grupo de trabalho e quantidade os trabalhos acadêmicos analisados de acordo com os descritores mencionados anteriormente.

Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista e as práticas pedagógicas inclusivas

FONTES	EIXO/GRUPO DE TRABALHO	QUANTIDADE
CAPES	-----	111
SCIELO	-----	09
ANPED	GT 08 e GT 15	----
ANAIS CBEE (2016-2018)	Escolarização de alunos com TEA Práticas pedagógicas inclusivas	25
TOTAL	-----	145

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Do total de 145 trabalhos encontrados, 111 foram localizados na CAPES, dentre dissertações e teses, 09 artigos no SciELO e 25 artigos nos Anais do CBEE. Vale ressaltar que, não foi encontrada nenhuma produção na ANPEd que se aproximasse da temática abordada. Deste total, analisei 20 trabalhos que tem como cerne a escolarização/inclusão de alunos com TEA e as práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam com tais alunos, sendo eles: a) 10 trabalhos referentes às práticas pedagógicas inclusivas, b) 08 sobre a escolarização/inclusão de alunos com TEA e c) 02 a respeito das interações na educação inclusiva.

Escolhi esses subtópicos em decorrência de a teoria histórico-cultural apontar que o processo educativo é trilateralmente ativo, englobando o/a professor/a, a escola e o/a aluno/a, tendo como o princípio explicativo as relações sociais estabelecidas no contexto escolar entre as pessoas atuantes neste espaço e entre elas e o meio.

Organização e sistematização das produções científicas no período de 2012 a 2019

Em seguida, filtrei as pesquisas baseado em 03 (três) aspectos: títulos, resumos e segmentos das produções. Organizei as bases de dados categorizando-as por eixo/grupo de trabalho e quantidade, agrupei os resultados encontrados nas bases de dados em um quadro. Posteriormente, analisei os trabalhos criteriosamente, compondo diálogos e discussões com os/as autores/as a respeito dos descritores supracitados para melhor compreensão do/a leitor/a.

Delimitados os dados, selecionei algumas produções encontradas que fazem alusão a tal objeto para analisar e refletir como as práticas pedagógicas dos/as professores/as destinadas à escolarização de alunos/as com TEA vem sendo estudada pelos/as autores/as.

Para facilitar o entendimento do leitor/a preocupei-me em organizar as produções selecionadas compondo um quadro a seguir, constando as seguintes informações: base de dados, título do trabalho, abordagem teórica, autor e ano de publicação.

Quadro 3 – Classificação dos trabalhos realizados por base de dados, título do trabalho, abordagem teórica e autor/ano

BASE DE DADOS	TÍTULO	ABORDAGEM TEÓRICA	AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO
CAPES	Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões	Boaventura de Sousa Santos e Phillippe Meirieu	Nascimento (2013)
	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Abordagem histórico-cultural e estudos de Phelippe Meirieu	Oliveira (2013)
	A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades	Teoria de Vygotsky	Ribeiro (2013)
	A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de belo horizonte	Bardin	Rodrigues (2013)
	“O círculo das diferenças iguais”: possibilidades das interações na educação infantil	Vygotsky, Wallon, Pichon-Rivière	Matos (2014)
	Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva	Vygotski (1994), Sacristán e Gómez (1998), Franco (2008; 2012 e2013).	Pelegriini (2014)
	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com TEA	Kishimoto (2003), Capellini (2010), Chiote (2011).	Costa (2015)
	Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil e exclusão	Teoria das Representações Sociais	Almeida (2016)
	Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar	Bardin (2008)	Alonso (2016)
	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da UFPA.	Romeu Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999) e Rosita Carvalho (2012/2014)	Oliveira (2016)

	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas	Habermas (2007), Vigotski (2007) e Nóvoa (2004).	Silva (2017)
	O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar	Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Zabala e Libâneo	Nunes (2018)
SCIELO	Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Teoria da mente e Psicanálise	Pimenta (2019)
CBEE	Inclusão escolar e TEA: apontamentos de uma pesquisa no ensino fundamental	Psicanálise e Educação	Rahme e Vorcaro (2016)
	A escolarização de crianças diagnosticadas com TEA relatada na produção científica	Tano e Hayashi (2015), Guarido (2008), Teixeira et al. (2010)	Rodrigues e Angelucci (2016)
	Formação de professores para qualificação da escolarização de alunos com autismo	Vilaronga e Mendes (2017), Bordenave e Pereira (2004)	Ferreira; Finatto; Schimith (2018)
	Ampliando a sala de recursos através de práticas pedagógicas inclusivas	Teoria de Vigotski	Gonçalves (2018)
	Escolarização da criança com TEA na educação infantil: relato de experiência	Histórico-cultural	Paiva <i>et al.</i> (2018)
	A escolarização de educandos com autismo na educação infantil: o que revela a literatura?	Cotonhoto (2014), Paré et al. (2014).	Souza e Nunes (2018)
	Escolarização de alunos com TEA em Belo Horizonte: uma análise a partir de dados quantitativos	Gomes e mendes (2010), Lima e Laplane (2016).	Vicari e Rahme (2018)

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2020.

CAPES

Na Plataforma CAPES, a pesquisa de Nascimento (2013) problematizou as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES, articulando a sala comum e o AEE com foco na escolarização dos/as alunos/as com deficiência, bem como analisou as políticas locais pautadas nas políticas nacionais para promover a discussão a respeito das possibilidades de tais alunos/as no sistema de ensino. Ela indicou que os principais apontamentos são em relação à importância do AEE como um espaço que contribui para o acesso aos conhecimentos constantes no currículo escolar, considerando as potencialidades dos alunos/as. Nascimento constatou, de maneira geral, que a política municipal disponibiliza

professores com bidocência que atuam na sala de aula comum juntamente com os docentes regentes, investimentos em formação continuada e oferta de AEE nas salas de recursos multifuncionais, visando processos mais inclusivos de escolarização.

Em consonância com essa questão, Oliveira (2016) investigou as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos/as professores/as de educação infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, abordando temas atinentes à educação inclusiva, como por exemplo: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. Apropriou-se das bases legais que norteiam a educação básica no Brasil no período contemporâneo, a saber: LDBEN – Lei nº 9394/96 e Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio de uma pesquisa bibliográfica documental e de campo sob a ótica da análise do conteúdo, desenvolveu a aplicação de um grupo focal aos educadores da educação infantil da EAUFPA. A pesquisa revelou acerca das práticas pedagógicas no que se refere à inclusão, evidenciando a precariedade das formações inicial e continuada dos professores, sendo que eles suprem essa necessidade com recursos próprios, promovendo sua “autoformação”.

Destaco um estudo realizado em 2013: (OLIVEIRA, 2013). Com base na sua pesquisa, exposta ao longo do trabalho, tratou a respeito das práticas pedagógicas inclusivas fundadas nas vivências da educação infantil com foco para a infância, bem como para a criança com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, analisando as práticas educacionais inclusivas, as questões da inclusão na escola e as propostas de formação dos professores, valendo-se da teoria histórico-cultural, tendo como princípio do desenvolvimento humano dado em dois planos – o biológico e essencialmente no campo social e cultural –, no caso do estudo, da pessoa com deficiência. Partindo dessa questão e de resultados de pesquisa, Oliveira utilizou a abordagem microgenética e as análises das narrativas, tal como defende o investimento na formação dos docentes, o estreitamento das relações colaborativas entre professores/as de educação geral e educação especial e que toda criança pode aprender. Esses três fatores incidem diretamente nas práticas pedagógicas inclusivas nos espaços-tempos da educação infantil.

A pesquisa de Ribeiro (2013) também se pautou nas ideias de Vigotski, demonstrando que a comunicação é fator fundamental para o indivíduo se constituir social e educacionalmente de que modo a interagir e formar a sua identidade, ressaltando que a inclusão educacional de alunos/as autistas é bastante complexa. Diante disso, o estudo buscou investigar a metodologia e recursos utilizados pelos professores/as no que se refere à comunicação com alunos/as com TEA em classes regulares, analisando o processo educativo. Salienta que existem estratégias e recursos presentes na escola pesquisada que possibilitam a comunicação com os/as alunos/as

com TEA, como por exemplo a Comunicação Ampliada e Alternativa – CAA⁵ que é uma ferramenta que promove a inclusão de tais alunos/as.

O trabalho de Rodrigues (2013) discute a construção das práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da rede municipal de educação de Belo Horizonte com alunos com deficiência e TGD. A partir da análise de conteúdo de Bardin, evidenciou-se, dentre outros aspectos, a falta de formação de profissionais para trabalhar com alunos PAEE, observaram-se salas de aulas lotadas, condições mínimas de valorização dos profissionais da educação, bem como lacunas acerca da formação de professores/as para uma educação inclusiva.

Matos (2014) realizou sua investigação sobre as situações de interação estabelecida entre os/as alunos/as com deficiência e seus pares e não-pares em uma escola regular de Salvador/ BA, buscando responder a seguinte questão “Como as interações entre aluno com necessidade educacionais especiais e seus pares e não-pares podem influenciar nas zonas de desenvolvimento proximal deste discente no contexto de uma escola regular?” (MATOS, 2014, p. 14). Com base nas informações analisadas, adotou a perspectiva microgenética e valeu-se de teorias influentes como: Vigotski, Wallon e Pichon-Rivière. Inferiu que o educador precisa observar o desenvolvimento da criança indicados por ela mesma, de maneira a proporcionar zonas de desenvolvimento proximal e promover o desenvolvimento desta.

Pelegri (2014) retrata em sua investigação a visão dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Pouso Alegre/MG sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, analisando as práticas pedagógicas dos/as professores/as acerca da inclusão destes/as alunos/as no processo educativo. A pesquisa indicou que existem dificuldades na organização da escola e dos aspectos pedagógicos da profissão docente, assim como a relevância do saber docente na proposição de um processo educativo inclusivo.

Costa (2015), em sua dissertação, explana sobre a pesquisa realizada em uma escola do interior paulista com o objetivo de investigar a prática pedagógica dos/as professores/as pontuando os desafios e possibilidades no que concerne à inclusão escolar, destacando a metodologia e recursos utilizados para incluir na educação infantil alunos/as com TEA por meio de atividades lúdicas. Em sua pesquisa, apontou que um dos principais desafios da inclusão é a dificuldade dos/as professores/as adequarem atividades que respeitem as especificidades da

⁵ “Considera-se a comunicação alternativa quando o indivíduo não possui a linguagem oral, sendo necessário recorrer a outros meios de comunicação, que substituem a forma oral. A comunicação é ampliada quando é utilizada para incrementar ou completar uma comunicação já existente, mas insuficiente para o uso social” (RIBEIRO, 2013, p. 37).

criança, sendo necessária a intervenção de um profissional que o auxilie nesse processo, e, da mesma forma, planejar atividades que sejam interessantes para essa criança. Além disso, revelou que há fragilidade no planejamento, que a criança com TEA participa das atividades lúdicas, com dificuldades em relação às adequações curriculares e, principalmente, à dificuldade na formação inicial e continuada dos docentes, reverberando na implantação, organização e execução das chamadas práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa de Almeida (2016) trata das representações sociais das práticas e do papel do/a professor/a na inclusão do/a aluno/a com TEA na educação infantil nos municípios de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. Foi constatado que, para se dar conta de uma prática específica na escola, são necessários dois pilares: formação e apoio técnico, pois identificou que uma das principais dificuldades no processo de escolarização de alunos/as com TEA é justamente a falta de suporte técnico e inferiu a necessidade de construir práticas inclusivas no ambiente escolar, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo entre os professores especialistas e os da classe.

Com o intuito de investigar as práticas pedagógicas dos/as professores/as da educação infantil no ensino regular que atuam com alunos com deficiência, Alonso (2016), afirma que “[...] na perspectiva da inclusão escolar é necessário que o professor tenha práticas pedagógicas que ajudem e garantam essas condições” (p. 07). Partindo dessa premissa, é importante que o/a docente por meio da sua prática consiga realizar um processo educativo que inclua todos/as os/as alunos/as. Dessa forma, justifica-se que “as práticas pedagógicas quando bem planejadas e aplicadas corretamente podem gerar resultados eficazes” (p. 07). Segundo Alonso, existem alguns elementos impeditivos para que a inclusão ocorra de fato, tais quais: falta de formação específica e profissional na área da educação especial, falta de colaboração dos órgãos municipais e interações dos professores e demais alunos/as com o/a aluno/a com deficiência.

O trabalho de Silva (2017) explana sobre os diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, com o objetivo de analisar as práticas inclusivas a partir dos espaços de diálogo e formação de professores/as em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Identificou condições precárias de infraestrutura e organização escolar para a educação infantil, dificultando a realização de formação profissional. Sendo assim, vislumbrou novas possibilidades nas práticas pedagógicas, organizando a rotina escolar da educação infantil de forma que os/as alunos/as com deficiência sejam contemplados nas atividades realizadas na escola, assim como o trabalho colaborativo sendo uma ação importante na formação profissional docente no processo da inclusão escolar efetiva e no desenvolvimento infantil.

Nunes (2018) preocupou-se em pesquisar o currículo destinado à escolarização de alunos/as com TEA, no Ciclo I do Ensino Fundamental, em numa escola municipal em Belém/PA, analisando os conteúdos escolares selecionados para a grade curricular da escolarização dos/as alunos/as com TEA. Identificou que tais alunos/as matriculados na escola têm acesso aos conteúdos de escolarização, porém, especificamente no processo de alfabetização, linguística e matemática. Além do mais, é trabalhado conteúdos relacionados ao controle comportamental, fator evidenciado pelos/as professores/as como sendo relevantes na escolarização.

SciELO

Na biblioteca SciELO, a única pesquisa que se aproxima da temática em estudo é de Pimenta (2019), que analisou as prerrogativas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva de alunos/as com TEA no ambiente escolar, problematizando as implicações na questão educacional, pois eles são concebidos como pessoa com deficiência.

CBEE

Nos anais do CBEE da UFSCar, tive acesso aos trabalhos disponibilizados em *sites* dos anais dos eventos referentes aos anos de 2016 e 2018. A pesquisa de Rahme e Vorcaro (2016) tratou de questões relativas à escolarização de alunos com TEA, ponderando o desenvolvimento psíquico e social, como também discutiu sobre os elementos da educação inclusiva. Analisaram, ainda, a trajetória de um aluno com TEA por meio de observações do cotidiano escolar e entrevistas com profissionais da escola, a fim de encontrar os meandros do seu percurso no Ensino Fundamental.

A pesquisa de Rodrigues e Angelucci (2016) demonstrou em nível de Pós-Graduação conhecer e analisar as produções acadêmicas sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA no Brasil no período de 2001 a 2015. Constataram que há uma predominância de estudos na região Sudeste, sendo o foco a interação social dos alunos com os professores e colegas, concepção destacada de que a interação é um pré-requisito para a aprendizagem.

O estudo de Ferreira; Finatto e Schimith (2018) pretendeu desenvolver uma formação para os professores que atuam com alunos com TEA, problematizando as práticas pedagógicas.

Obtiveram como resultado: uma lacuna nas práticas pedagógicas, assim como a falta de um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e da SRM.

Gonçalves (2018) realizou sua investigação apontando as práticas pedagógicas inclusivas realizadas em uma escola municipal do Espírito Santo ancoradas na teoria de Vigotski como potencial para o desenvolvimento social dos alunos/as com e sem deficiência. Buscou compreender a ação inclusiva com um olhar sobre a SRM se estender aos demais espaços da escola, tal qual as propostas da educação especial, levando em consideração as relações ocorridas neste espaço e inferiu que a interação dos/as alunos/as potencializa o desenvolvimento e redimensionam o círculo social para além do contexto escolar.

Paiva *et al.* (2018), em seu trabalho, buscou contribuir para o processo de escolarização de alunos/as com TEA na educação infantil, contando com práticas pedagógicas inclusivas tal como um ensino de qualidade respeitando as especificidades dos alunos em uma creche paulista. A partir da teoria histórico-cultural, oportunizou o desenvolvimento das relações interpsicológicas através das intrapsicológicas, analisou os caminhos possíveis para a inclusão de alunos/as com TEA na sala comum, garantindo os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Souza e Nunes (2018), no artigo intitulado “A escolarização de educandos com Autismo na Educação infantil: o que revela a literatura?”, buscaram compreender o que as pesquisas publicadas em nível nacional nos anos de 2012 a 2017 revelaram a respeito da escolarização de alunos com TEA partindo das práticas pedagógicas de professores da educação infantil. Identificaram e analisaram dez estudos e concluíram que existe um despreparo sinalizado na falta de estratégias de intervenção nas práticas, além de medo e angústia.

Vicari e Rhame (2018) objetivaram analisar no artigo o processo de inclusão escolar de alunos/as com TEA no ensino regular, tendo como base os dados quantitativos do percentual de matrículas dos/as alunos/as PAEE, especificamente com TEA, referenciados pelos dados nacionais e da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa apontou um aumento no número de matrículas no ensino regular tanto de alunos/as com deficiência em geral quanto de alunos/as com TEA.

2.2 O que as produções acadêmicas apontam?

A partir desta sistematização, constatei que existem poucos estudos em nível nacional que tratam das práticas pedagógicas voltadas para a escolarização de alunos/as com TEA no

Ensino Fundamental. Dessa forma, não foi localizado nenhum estudo que correspondesse na íntegra ao objeto discutido no presente trabalho. Além do mais, a maioria da discussão é breve e fica no plano da descrição dos problemas encontrados.

De um modo geral, as pesquisas analisadas abordam as práticas pedagógicas dos/as professores/as e a escolarização de alunos/as com TEA no ensino regular. Há uma predominância das investigações na educação infantil sob diferentes abordagens teóricas. Há uma tentativa de quantificar a incidência de matrículas de alunos/as com TEA no sistema de ensino. Em alguns artigos há a indicação dos possíveis problemas para a escolarização/inclusão de alunos/as com TEA no ensino regular.

Em se tratando das relações sociais, alguns trabalhos sinalizaram a importância das interações na escola para o desenvolvimento da criança, ficando uma lacuna na compreensão da totalidade, ora centram a escolarização no/a professor/a, ora no/a aluno/a. É importante analisar dialeticamente, de forma que o/a professor/a compreenda do processo de constituição da criança com TEA.

Existem críticas quanto à escolarização, assim como a implantação e execução e organização de práticas pedagógicas pautadas na inclusão. Há ainda a defesa de uma educação inclusiva com valorização dos/as profissionais da educação por meio da formação continuada, a constituição de trabalhos colaborativos entre o/a professor/a da sala comum e da SRM, bem como condições de trabalho. Essas questões demonstram que, apesar do direito à educação ser garantida nos marcos legais, há muitos entraves no âmbito da educação inclusiva no ensino regular, especificamente, no que diz respeito à escolarização de alunos/as com TEA.

Tais críticas representam uma resistência à realidade da educação brasileira, evidenciando as dificuldades que professores/as enfrentam na sala de aula e, revelam, indiscutivelmente, a necessidade de contemplar a formação continuada de professores/as como uma possibilidade de construir elementos teórico-metodológicos para organizarem práticas pedagógicas destinadas à uma escolarização verdadeiramente inclusiva.

Mas, como o/a professor/a compreende os meandros da educação? Esse questionamento reverbera preponderantemente nas práticas pedagógicas do/a professor/a, uma vez que esse/a intelectual é extremamente importante na sociedade e tem como tarefa precípua interferir no desenvolvimento da personalidade consciente dos/as alunos/as, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária, pautada nos princípios éticos de Vigotski – cooperação, superação e emancipação. É essa concepção de educação que esse estudo se propõe a problematizar e contribuir para a prática pedagógica do/a professor/a da sala comum e da SRM, do Ensino Fundamental, assim como para a escolarização de estudantes com TEA.

Além do mais, o/a docente necessita, sobretudo, ter uma teoria que o/a ajude a pensar, planejar, organizar e executar práticas emancipadoras, contando com um planejamento coletivo de modo a organizar as relações sociais para que os/as alunos/as com TEA sejam ativamente participantes, considerando suas singularidades e potencialidades.

Nesse sentido, para Vigotski a educação é uma ação consciente, deliberada e direcionada ao desenvolvimento da personalidade consciente dos/as estudantes. Vigotski (1924/2003b) alerta para o caráter social da educação, frisando que o meio social é o único fator educativo determinante à formação da personalidade consciente da criança, tal como a importância da organização do meio social educativo como um meio propício para uma educação emancipadora.

Diante do exposto, nota-se a relevância da pesquisa proposta, posto que é valoroso investigar as práticas pedagógicas organizadas para a escolarização e os desdobramentos no desenvolvimento de uma criança com TEA, no Ensino Fundamental, lançando mão de uma teoria potente para ajudar a pensar uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, tal como refletir e organizar o meio social educativo de modo a desenvolver a personalidade humana consciente. A presente pesquisa tem a teoria histórico-cultural como referencial teórico-metodológico elaborada por Lev Semionovitch Vigotski que subsidiará este estudo.

2.3 As práticas pedagógicas

Ao longo do século XX, cada vez mais, meninos e meninas iniciaram o acesso à escola para se alfabetizarem, significando um grande avanço social comparado aos tempos anteriores em que as crianças não tinham muito acesso à escola, principalmente as da classe trabalhadora. Com essa mudança, houve um crescimento do número de escolas, assim como a efetivação dos saberes e processo pedagógicos criados nos séculos XVIII e XIX, permitindo um novo modelo de sociedade. Com isso, a educação da infância foi atribuída pela sociedade a um profissional que precisava se especializar para se intitular professor ou professora de escola (IMBERNÓN, 2016).

Ainda de acordo com Imbernón (2016, p. 33) existem três elementos essenciais do ofício de professor, a saber: “compromisso, contexto e conhecimento”. Para tanto, a função do/a professor/a exige que se trabalhe coletivamente, de forma participativa, com diálogo, os quais são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Nesse tocante, Imbernón (2016, p. 52) menciona que “a profissão de professor assume um caráter mais relacional, mais cultural-

contextual e comunitário onde adquire importância a interação entre os colegas e todas as pessoas vinculadas à comunidade [...]”.

No que se refere às práticas pedagógicas, Franco (2012), em seu trabalho “Pedagogia e prática docente”, as conceitua como práticas construídas intencionalmente para atender aos objetivos educacionais de um grupo social, que mergulham na cultura escolar e social de modo a transformá-la, bem como possuem uma organização baseada no coletivo por meio de adesão, negociação ou imposição com a finalidade de expressar interesses. Em se tratando de escolas públicas, na sua grande maioria, as propostas pedagógicas são impostas, sem o mínimo de diálogo e negociação. Dessa forma, as práticas pedagógicas só podem ser entendidas a partir de uma perspectiva de totalidade, as quais se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade compostas em um período histórico e pelas diversas relações: sociais, culturais, ideológicas e de produção.

Segundo o entendimento de Franco (2012, p. 164), “para conhecer o sentido das práticas, é preciso adentrar no seu âmago e este precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito”, assim como tal prática pedagógica deve ser “[...] construída por meio do coletivo, produzir o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem nova direção – emancipatória, crítica e inclusiva – para as práticas referendadas” (p. 165).

Logo, a prática pedagógica deve ser organizada na escolarização com o ideal de transformação em consonância com a teoria histórico-cultural, seguindo o entendimento de Santos e Oliveira (2018):

Diferentes elementos entram em jogo na configuração de um contexto propício aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno com autismo, na escola regular, mas eles não se distinguem por uma “técnica nova” e sim por reorganizações do planejamento previsto para os estudantes sem deficiência, com pequenas alterações nos objetivos, conteúdo e procedimentos (SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 129).

A prática pedagógica é um assunto bastante discutido na literatura e os estudiosos mencionam alguns fatores que as influenciam à medida em que são desenvolvidas. Oliveira (2013) inferiu em seu trabalho que alguns elementos interferem nas práticas pedagógicas, dentre eles: a formação de professores. Oliveira (2016) acrescenta que a prática pedagógica aliada a outros fatores, como o diálogo em regime de colaboração, a pesquisa e a reflexão coletiva são essenciais para uma prática dita efetivamente inclusiva.

Para Rodrigues (2013), tais práticas em um contexto inclusivo consistem em uma ação realizada pelo professor ou professora, considerando a diversidade dos estudantes assim como

suas particularidades educacionais, sendo flexibilizadas as atividades para que seja assegurada a participação efetiva tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto no meio social.

Nunes (2018) analisou os conteúdos escolares, tendo como parâmetro a escolarização de alunos/as com TEA, que são voltados dentre outros para atividades comportamentais. Verificou-se que os conteúdos de cunho comportamental são trabalhados em sala de aula e assumem um caráter central no processo de escolarização desses estudantes.

Nesse contexto, Santos e Oliveira (2018) afirmam que a escolarização de alunos/as com TEA atualmente tem consistido em uma rede de apoios materiais, tais como: SRM, formação continuada e planejamento coletivo, que são assegurados pelas legislações vigentes, todavia são disponibilizados precariamente.

Sendo assim, Pimenta (2012) expõe que os/as docentes são profissionais essenciais nos processos de transformação da sociedade, se não forem valorizados, as decisões pedagógicas e curriculares não terão validade no que se tange ao social. Daí a importância em proporcionar formação continuada aos professores/as, pois percebe-se que ela é o combustível para a prática pedagógica do/a professor/a, caso contrário, ressalta Franco (2012, p. 166), que a lógica do capital na educação, descaracteriza “[...] o elemento artesanal, criativo e crítico imanente à prática pedagógica.

Embora a LDBEN nº 9394/1996 no seu art. 67 disponha que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive, nos incisos II – aperfeiçoamento profissional continuado e V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 1996), a grande maioria das escolas públicas brasileiras atendem aos interesses do capital com a formação de alunos/as baseada em habilidades e competências. Nesse sentido, Franco (2012, p. 167) pondera que “a formação de professores desvinculada de um projeto político só pode concretizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente”.

A esse respeito, a atuação do capital tem uma base em que a:

articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar (GARCIA, 2017).

A autora caracteriza a educação escolar como uma formação social capitalista voltada para o modo de produção e trabalho para os filhos da classe trabalhadora com um viés opressor

e dominador. Nesse sentido, despreza a formação humana completa com um posicionamento crítico da realidade social e de transformação da sociedade.

Segundo Mészáros (2008, p. 82, grifo do autor), quanto mais desenvolvida for a sociedade capitalista, mais fortemente será o núcleo da concentração de produção de riqueza e conseqüentemente, a utilização dos ambientes escolares como terreno propício para propagar a falácia de zelo ideológico promovido pelo Estado, para assim perpetuar a lógica mercantil. A dominação ideológica do capital sobre a sociedade é perniciosa no sentido de doutrinar perenemente sob o discurso de “sociedade livre” e uma educação contínua baseada na ordem social estabelecida, a qual não precisa de “*nenhuma mudança significativa*”. Paralelo a isso, Freitas (2014) esclarece o termo “*Corporate reformers*” – termo em inglês criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch, que significa reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos. Tal termo é o reflexo de uma aliança entre vários setores, sendo eles: políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores/as imbuídos/as de um objetivo comum: reformular a educação americana por meio do mercado e a forma de organizar a iniciativa privada sob o argumento que é a forma mais pertinente do que as realizadas pelos especialistas na área.

Dessa forma, há o interesse dos reformadores empresariais em paralisar a reflexão do trabalho docente, culminando no esvaziamento teórico, assim como na responsabilização da escola, da gestão, do/a professor/a e do/a aluno/a, padronizando a avaliação com os testes censitários com o objetivo de ter o controle ideológico de toda a estrutura educacional. Em conformidade com Shiroma (2018), os testes padronizados aplicados aos/às alunos/as, na verdade era uma forma de evidenciar resultados negativos para que dessa forma os/as professores/as fossem responsabilizados/as, justificando melhorar a profissionalização destes/as, tal como o monitoramento e estabelecimento de padrões (*standards*).

Bons exemplos de testes de padronização são os seguintes: IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O que importa são os números, as médias, o desempenho quantitativo do/a aluno/a que deve atingir uma nota máxima e satisfatória, caso contrário terá que se esforçar mais, culminando em uma meritocracia, no individualismo, na culpabilização da escola e dos sujeitos envolvidos na educação. É a precarização do trabalho docente, a perversidade do sistema capitalista que destrói sonhos, aniquila a esperança de crianças, jovens e adultos que almejam transformar a sociedade e lutam por uma educação mais justa e humana.

Levando em consideração as necessidades da lógica do capital, como a intervenção no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, o/a professor/a é transformado/a em uma rele figura de expropriação do conhecimento, ocasionando um processo de coisificação da sua prática pedagógica (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Ainda sobre a falta de valorização do magistério, Shiroma e Evangelista (2015, p. 327) argumentam que “[...] a Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008 não é respeitada por sete estados e outros 14 não a cumprem integralmente”, tal normativa em âmbito federal não tem tido forças para ser cumprida nos Estados e municípios.

Portanto, o papel da educação assume uma importância essencial no que diz respeito à organização de estruturas consistentes no sentido de transformar as condições objetivas de reprodução do capital, tal como a *automudança consciente* das pessoas com a finalidade de criar uma nova sociedade diferente da concepção capitalista (MÉSZÁROS, 2008, grifo do autor).

Diante do exposto, é imprescindível dispor de uma teoria que ajude a pensar em uma educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e, principalmente, em favor da classe trabalhadora. Com base nessa perspectiva, Teixeira e Mello (2016) referem-se à utilização de uma teoria para orientar a prática docente enfatizam a necessidade que o/a professor/a adote conscientemente com a finalidade de fundamentar-se em uma concepção de educação e de sociedade emancipadora, bem como suas implicações com os/as atores/atrizes envolvidos no processo educativo.

Penso que problematizar e refletir acerca da reorganização das práticas pedagógicas dos/as professoras em um processo de escolarização baseado nos pressupostos de Vigotski, de uma educação comprometida com a transformação social seja imprescindível e desafiador no contexto do meio social educativo, uma vez que a educação sob à égide capitalista tem um formato para atender as necessidades do mercado e o mais importante – a formação humana na sua totalidade – não é prioridade nesse modelo educacional. Por esse motivo, o/a professor/a assume um papel importantíssimo no desenvolvimento da personalidade consciente de seus/suas alunos/as.

2.4 A escolarização da criança com TEA: contribuições da teoria de Vigotski

Orrú (2012) destaca a trajetória da educação especial em seu percurso histórico, apresentando uma concepção focalizada no déficit e/ou doença com relação à pessoa com deficiência sem considerar os aspectos sociais e culturais. O conceito de deficiência se evidencia na pessoa, estigmatizando-a como incapaz de aprender de se escolarizar no ensino

regular ou se reconhecer enquanto indivíduo histórico-social, gerando processos de exclusão no grupo social a que pertence. O fracasso escolar e a exclusão da pessoa com deficiência são consequências da história de cada criança pertencente a um contexto social e determinado de acordo com critérios organizados pela instituição escolar. Nessa proposta, a pessoa é vista de forma mecanicista e fragmentada e não na sua constituição humana psicofísica por meio do mundo cultural. Desse modo, a criança é direcionada para as instituições especializadas para serem atendidas por concepções inclinadas para a limitação “naquilo que ela não pode ou não consegue fazer sozinha” (p. 53) e ficando segregada ao reducionismo.

Geralmente, a criança com TEA interage em uma sala de aula com outras poucas crianças com a mesma condição, não favorecendo suas relações sociais para ajudar a superar as dificuldades, uma vez que os colegas manifestam a mesma característica. Logo, a educação especial tem sido repensada a partir de novos paradigmas na educação, visando reorganizar o trabalho docente fundamentado na concepção de indivíduo nos pressupostos que explicam o desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência para efetivamente compreender a deficiência em si presente na sociedade.

Com base no texto de Orrú (2012), capítulo 2 denominado “Revisando a história e os conceitos das práticas educacionais na pessoa com autismo”, encontrei elementos necessários que me fizeram enxergar que a escolarização de alunos/as com TEA esteve configurada em diversos momentos históricos em que as pessoas com deficiência foram marginalizadas da sociedade, não podendo se desenvolverem como indivíduos e cidadãos. Nas civilizações antigas, os ditos “diferentes” eram sacrificados por não terem nenhuma utilidade para o meio social. Com o Renascimento o indivíduo foi o centro das preocupações com a busca do conhecimento científico. Durante a Era Moderna, a educação estava sendo transformada de humanista para científica. Sendo assim, nos meandros da história, percebi a forma como a pessoa com deficiência foi tratada e entendida “conforme os padrões relacionados aos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos nas diferentes culturas” (p. 45). Por volta do século XIX, o Brasil sofreu influência da Europa e dos Estados Unidos e formou grupos para atender pessoas com deficiência em geral com o apoio de órgãos públicos, privados e alguns educadores militantes da questão. Todavia, é no século XX, no início da década de 60, que a educação especial começou a ter destaque na política educacional brasileira. No período de 1971 a 1985, a educação especial foi entendida como “educação de excepcionais”, “objetivando, no final, a escolarização” (p. 46).

A escolarização de alunos PAEE durante muito tempo foi baseada na integração no ambiente escolar. Com o avanço das bases legais voltadas para a área da educação especial

permitiu mudar a concepção e desenvolver um trabalho pedagógico em que escola “atendesse” as demandas do aluno com essa especificidade. Conforme explicita Orrú (2012), a partir de 1986, esta modalidade de educação passou a ser vista como parte da educação primando pelo desenvolvimento das potencialidades do/a aluno/a com deficiência. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 estas pessoas tiveram assegurados o AEE no ensino regular.

Em se tratando dessa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo no art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos/às alunos/as com deficiência: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Coaduna com essa proposta o Decreto nº 6.949/2009, no art. 27 acerca da educação, alínea b, e garante “O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais” (BRASIL, 2009b, p. 28).

Além disso, a Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146/2015 preconiza em seu art. 27 o direito à educação da pessoa com deficiência assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a atingir o desenvolvimento satisfatório dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais conforme seu ritmo de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a LBI iguala, em tese, os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade. Todavia, sabe-se que a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras não condiz com essa proposta. Dessa forma, a escolarização de uma criança com TEA alinhada à teoria histórico-cultural perpassa essencialmente por uma educação social, pois como afirma Vigotski (1924/2003a, p. 75) “toda educação tem inevitavelmente um caráter social” tal qual explicam Dainez e Freitas (2018), uma vez que a educação de crianças com deficiência se respalda em uma concepção de homem com base no materialismo histórico-dialético. Dentro dessa visão, as desigualdades entre as pessoas não partem das limitações orgânicas, mas sim da diferença econômica, da divisão de classes na sociedade. Nesse contexto, as possibilidades do desenvolvimento humano se fazem nas relações sociais, nas interações, na colaboração, no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, com relação ao processo de escolarização de uma criança com TEA destaca-se nas palavras de Vigotski acerca dos elementos essenciais do processo educativo:

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve restringir-se a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento (VIGOTSKI, 1924/2003b, p. 75).

Evidentemente, a metáfora utilizada retrata a importância do/a professor/a em organizar a educação para a vida, bem como compreender a esfera social, histórica e cultural dos alunos/as com deficiência para assim entender o seu processo de constituição humana e conseqüentemente, a escolarização com um planejamento diversificado e construído intencionalmente de forma colaborativa, com vistas à educação que desenvolva a personalidade consciente da criança com TEA. Trata-se de percorrer por caminhos que conduzam ao entendimento do desenvolvimento humano na sua integralidade, com uma concepção de educação que transforme, com o ideal de uma sociedade mais justa.

Em relação a esse entendimento, Vigotski (1924/2003c), evidencia a relação professor/a e aluno/a na escola, enfatizando que a ação docente deve pautar-se em uma coletividade escolar, sendo indissociável dela e que tal relação é tão significativa e pertinente que não se pode comparar às demais relações sociais estabelecidas no meio social. Destaca-se ainda, que na gênese psicológica do processo educativo está contida, essencialmente, a interação com a vida de forma muito próxima.

Vale ressaltar a importância da sistematização do currículo escolar no processo de escolarização da criança com TEA, no entanto é essencial a formação do humano na sua completude, organizar as relações sociais de forma a desenvolver a personalidade humana consciente pautada nos princípios éticos de Vigotski – cooperação, superação e emancipação – pois, em concordância com Dainez e Freitas (2018, p. 151) “é na própria dinâmica social por meio da educação, que é possível criar artefatos, instrumentos técnicos-semióticos que se tornem mediadores e extensores culturais das funções psíquicas”. Não se pode somente trabalhar as habilidades e competências de conteúdos que tanto são almejadas nas escolas voltadas para a concepção individualista, competitiva e meritocrática, sendo ferramentas de um modelo capitalista que se fazem presentes no sistema educacional brasileiro.

Logo, como diz Vigotski (1924/2003b, p. 220), “[...] a escola deve impregnar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais” e continua a enfatizar que “os problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social”. Nesse percurso, afirmam que “o modelo social da deficiência é importante na medida em que quebra paradigmas” (BORGES; TORRES, 2020, p. 155).

2.5 O desenvolvimento da criança com TEA: contribuições da teoria de Vigotski

Vigotski (1933-34/2018) na obra intitulada “7 aulas de L. S Vigotski – Sobre os fundamentos da Pedologia⁶” apresenta os fundamentos dessa ciência detalhadamente, bem como conceitua e explica as leis do desenvolvimento infantil, ponderando que o desenvolvimento da infância tem uma organização complexa temporalmente, sendo um processo histórico, isto é, com começo, meio (etapas com tempos determinados) e fim, com um ritmo distinto do tempo cronológico, não obedecendo a uma linearidade.

Sendo assim, o curso do desenvolvimento da criança para Vigotski é:

[...] um processo **de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores** (VIGOTSKI, 1933-34/2018, p. 35, grifo do autor).

O aparecimento do novo no desenvolvimento da criança é que o caracteriza em si, consequência das neoformações ocorridas durante o tempo desse processo. Além disso, Vigotski (1933-34/2018), esclarece que “o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês, mas pelo lugar dele no ciclo do desenvolvimento da criança (p. 19). Isso tem a ver com as formas do desenvolvimento da criança se manifestar dentro de ciclos e períodos diferentes em que “o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente” (p. 22-23). A esse respeito, é necessário compreender a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento real alcançado por ela ao falar a primeira frase, por exemplo, uma vez que, normalmente, as crianças desenvolvem a fala de forma compreensível por volta de dois anos e não a sua idade cronológica, aquela contida na certidão de nascimento.

Vale destacar que Vigotski, em seus estudos, não teve um direcionamento específico para as pessoas com TEA, no entanto, com base nas suas formulações de uma psicologia unificada, tendo a educação como o centro de seus estudos, ele formulou uma teoria abarcando um único ser humano, compreendendo o desenvolvimento da personalidade consciente da pessoa com ou sem deficiência, pois ela se constitui nas diversas relações sociais que participa no meio social, o que independe de suas limitações biológicas. Dessa forma, “educar significa organizar a vida” disponibilizar para as futuras gerações a riqueza da cultura humana e que as

⁶ É a ciência que estuda o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1933-34/2018).

relações sociais organizadas na escola permitam formar personalidades humanas conscientes de seu papel na sociedade: entender a realidade, criticar e transformá-la (VIGOTSKI, 1924/2003c, p. 220).

Já a APA (2014) compreende a pessoa com TEA por meio de níveis e características, levando em conta uma tríade principal, segundo o quadro abaixo:

Quadro 4 – Níveis de gravidade para TEA

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 03 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social e verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem do outro.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas.
Nível 02 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.
Nível 01 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2014).

Nota-se que a pessoa com TEA é vista sob três níveis de gravidade no que se refere à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, compreendendo-a sob um forte viés biomédico e comportamental, além de indicar “apoio” e evidenciar os déficits.

Sobre o desenvolvimento da pessoa com TEA, as características começam a ser percebidas, geralmente, durante os dois anos de idade, todavia dependerá da gravidade do desenvolvimento manifestado – mais evidente ou discreto, podendo ser antes ou depois dessa fase

da infância. As informações necessárias para descrever o padrão inicial baseiam-se nos atrasos precoces do desenvolvimento ou perdas de habilidades sociais ou linguísticas (APA, 2014).

Analisar o desenvolvimento da pessoa com TEA à luz da teoria histórico-cultural é compreendê-la na sua totalidade, procurando caminhos alternativos, meios indiretos, recursos especiais com um planejamento intencional, partindo das potencialidades para desenvolver a pessoa como uma personalidade consciente, buscando elementos nas práticas sociais nas suas mais variadas relações sociais como instrumentos importantes para compensar a deficiência. Da mesma maneira, Vigotski (1931/2018, p. 05) esclarece e chama atenção ao enfatizar que “[...] A criança mentalmente atrasada não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo⁷ como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil”.

Orrú (2012) salienta que o desenvolvimento da pessoa com TEA apresenta características próprias e suas manifestações comportamentais se distinguem de acordo com o seu patamar linguístico e simbólico, contexto histórico-cultural e condições clínicas, de modo que cada um tem suas particularidades e um ritmo de aprendizagem distinto. Fonseca (2014) corrobora ao afirmar que algumas crianças apesar de serem autistas apresentam ciclos de desenvolvimento diferentes, tais como: inteligência e falas sem prejuízo, outras apresentam atrasos na linguagem. Alguns ainda parecem introspectivos e dispersos, outros ligados a padrões de comportamento restritos.

No curso desse processo, é oportuno identificar que Orrú (2012), por meio de entrevistas realizadas com pais de crianças com TEA, no período de cinco anos observou o seguinte desenvolvimento delas, conforme a periodicidade:

- **Nascimento até o 1º ano de vida:** Na maioria das vezes, a criança mostrou-se calma, com excesso de tranquilidade, outras inquietas, apresentando choro excessivo, comprometimentos no sono e ações não identificadas, como por exemplo: sorrir para mãe;
- **1º ao 2º ano:** Atraso na fala, na marcha e ausência de criatividade e comunicação;
- **2º ano:** Apresentou comportamentos estranhos;
- **3º ano:** condutas funcionais desestruturadas ou não desenvolvidas, tais como: surdez aparente, dificuldade na aquisição de regras etc.

⁷ Vigotski superou essa visão reflexológica/behaviorista, passando a analisar a personalidade humana consciente (KELLOGG, 2009).

- **2º ao 5º ano:** Transformações na criança com TEA. Dificuldade de percepção do mundo, indiferença aos estímulos externos, pode autoagredir-se e ficar atenta ou ainda irritada em relação à sonoridade/ruídos.

Ao observar certos comportamentos de crianças com TEA, as funções simbólicas (imitação, palavra) no sentido de comunicação, geralmente não conseguem se desenvolver, visto que as interações são difíceis de acontecer, além de resistirem às alterações na rotina, ambiente e apresentarem medo não muito comum de pessoas, objetos ou lugares. Dessa forma, algumas crianças com TEA apresentam deficiência durante a infância, podendo adquirir uma linguagem funcional. No entanto, tal linguagem sofre retrocessos, ocasionando em um isolamento social, rituais e estereótipos com limitações na comunicação, consequências das características do transtorno (ORRÚ, 2012).

O movimento das relações sociais não se dá mecanicamente em uma estrutura de “comandar e “receber”, o que necessariamente deve ser priorizado é justamente o conteúdo semântico, além do sentido atribuído às funções psíquicas superiores em um conflito interno típico do desenvolvimento da personalidade. Nessa direção, a personalidade humana consciente é um processo dinâmico e estrutural em que o ser humano se envolve nas mais diversas relações sociais com o mundo, com as demais pessoas e consigo mesmo. Essa transição, do geral para o particular é o desenvolvimento humano constituído nas relações sociais, que participa e que são internalizadas conforme o significado de sua vivência (DELARI JR., 2020a).

Para Konder (2008) esse processo de transformação que o homem perpassa ao longo da vida se dá porque “o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma grande negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação a nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes” (p. 53). Desse modo, para ter uma visão da realidade humana tem que “situá-lo dentro do processo geral de transformação” (p. 53) e compreender que o “[...] terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade” (p. 61). Para isso, é preciso ter organização, que depende da subjetividade humana para tomada de decisões e iniciativas.

É nessa perspectiva que a teoria de Vigotski se situa e corrobora para compreender o desenvolvimento de uma criança com TEA, que dispõe de fundamentos importantes para entender o desenvolvimento no período da infância marcado por ciclos e particularidades, sendo de extrema importância analisar a constituição da personalidade humana consciente inserida em um projeto de humano comprometido com a transformação social.

3 A EXISTÊNCIA SOCIAL DO MENINO GABRIEL

Ao estudar a criança devemos tomar como objeto o indivíduo concreto, enraizado em seu contexto de vida [...] (TEIXEIRA, 2009, p. 263).

Na seção anterior apresentei alguns aspectos das práticas pedagógicas dos/as professores/as relevantes para a escolarização e desenvolvimento da criança com TEA, à luz das contribuições do pensamento de Vigotski e de autores/as e autoras que colaboram para essa discussão, visando à formação humana, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam a vida desta criança.

Assim, esta seção apresenta os resultados que concernem à primeira questão específica, a saber: “De que maneira se processa a existência social de uma criança com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA, levando em consideração o seu contexto histórico-cultural?”

Para responder a essa questão específica busquei identificar e analisar as relações sociais vividas por Gabriel, participante da pesquisa, na família, na escola, na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e na SRM. Tais ambientes serão tratados aqui como subcategorias que culminam no conjunto das relações sociais que formam o processo de constituição de Gabriel como pessoa, categoria central de análise. Para isso, parto do princípio Vigotskiano de que a pessoa se desenvolve e se constitui por meio das relações sociais de que participa. Por isso, nessa seção priorizei os aspectos históricos e sociais da existência de Gabriel, a fim de identificar a relação existente entre esses aspectos e o processo de sua personalidade consciente.

Nesta seção, mostro as relações sociais que o menino com TEA participa na escola, na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental, na SRM e na família, como elas processam sua existência social e determina a consciência.

3.1 Criança com TEA: As relações sociais que constituem Gabriel

Vigotski (s.data/2011) ao ser contrário à visão biologizante da psicologia, deixou nítido em seus trabalhos a determinação histórica e social do desenvolvimento humano, o que possibilitou a ele (1924/1997) criticar as abordagens tradicionais sobre a deficiência construídas com base em algo que falta ou mostra-se falho no ser humano e defender uma concepção de deficiência que leva em conta não somente as dificuldades de uma pessoa com perda em uma

determinada função, mas as potencialidades de sua personalidade, o que representa uma gama de caminhos indiretos do desenvolvimento.

Percebe-se que Vigotski tem uma visão sistêmica, dialética e contemporânea, considerando o tempo e o momento de suas formulações, destacando que a deficiência não é algo inerente ao fator orgânico, mas sim diretamente ligada ao sentido social, pois a sociedade e o meio cultural são efetivas possibilidades de desenvolvimento e constituição humana. Logo, a defectologia⁸ se propõe a compensar as limitações sociais e não as de natureza biológica (STETSENKO; SELAU, 2018).

Nesse processo, em que as limitações de uma criança com TEA não são compensadas internamente, Vigotski (1931/2018) propõe que a grande ferramenta para a compensação seja “a vida social e coletiva da criança, a coletividade de seu comportamento, na qual ela encontra material para a construção das funções internas surgidas no processo de desenvolvimento compensatório” (p. 08) e que para essa concretização é necessário que “os caminhos indiretos de desenvolvimento, isto é, a realização ou o surgimento de algum novo ponto de desenvolvimento, de alguma nova formação pelo caminho indireto” (p. 13).

Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar [...]”. Nessa proposição Vigotski (1933-34/2018) corrobora que o homem é um ser social e jamais desenvolveria suas qualidades sem estar inserido na sociedade.

E como tal, a personalidade consciente é uma síntese das interações coletivas e colaborativas da criança com outras pessoas. Importante destacar que o desenvolvimento na concepção materialista significa que a “[...] compreensão do desenvolvimento como um processo que se caracteriza pela unidade dos aspectos materiais e psíquicos, pela unidade do social e do pessoal à medida que a criança se desenvolve” (VIGOTSKI, 1932-1934/1996, p. 254).

Mas para isso, Vigotski (1933-34/2018, p. 75, grifo do autor) esclarece que “[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**”. Ou seja, nestas vivências são levadas em consideração a relação entre a criança e o meio, tal como

⁸ O termo “defectologia” era utilizado na época em que Vigotski estudava crianças com diversos tipos de “defeitos” mentais e físicos. Grosso modo é o estudo dos defeitos. Nos dias atuais, essa nomenclatura pode ser substituída por educação especial (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

ela desenvolve a sua personalidade consciente através do sentido e afeto atribuídos a uma situação experienciada.

A personalidade consciente de Gabriel é desenvolvida por meio do conjunto das relações sociais estabelecidas na família, na escola, no meio social mais amplo etc. vivenciadas por ele em variados momentos da sua vida, como esclarece Delari Jr. (2020a, p. 56), que a “[...] personalidade é o ser humano implicado em suas relações com a realidade [...]”. Desse modo, é fundamental rastrear as relações sociais de Gabriel, pois de acordo com Vigotski elas são o princípio explicativo da personalidade humana consciente, o que me permite entender como Gabriel age e compreende o mundo, o outro e a si mesmo. Esse entendimento me levou a concluir a seguinte máxima de Marx e Engels (2007, p. 94) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Considerando o pressuposto formulado por Vigotski (1924/2003a), no texto “Os fatores biológico e social da educação”, em que “o conhecimento da autêntica natureza da educação nos indica com que recursos podemos dominá-la completamente” (p. 78) me autoriza afirmar que a ampliação do conhecimento sobre a gênese social da personalidade consciente de uma criança com TEA por meio das práticas pedagógicas das professoras constitui elementos primordiais para a reorganização das relações sociais no processo de escolarização, tendo em vista o processo educativo crítico, concebendo os saberes como dinâmicos e causais com “maiores possibilidades de intervir significativamente em seu curso” (p. 78).

Encontrei no trabalho de Orrú (2012) elementos necessários para identificar que a pessoa com TEA se relaciona distintamente na sociedade, pois certas crianças com TEA se desenvolvem durante a primeira infância, inclusive a linguagem, mas ao longo do tempo a comunicação fica mais limitada, consequência do isolamento social, comportamentos restritos e estereotipados de muitas delas. Na maioria das vezes, a falta de reciprocidade e a comunicação verbal se evidenciam nestas crianças que apresentam dificuldades na verbalização, comportamentos simbólicos que são significativos da cultura social vivenciada e das emoções das relações sociais. No geral, as pessoas com TEA têm dificuldade em entender metáfora e ironia, pois compreendem a partir de um sentido literal, o que dificulta a compreensão de situações abstratas.

Orrú (2012) também descreveu o desenvolvimento da pessoa com TEA a partir de uma pesquisa, observando que geralmente a criança com TEA, com cerca de um ano até os dois anos de idade, apresenta dificuldade para andar e falar e após o segundo ano apresenta comportamentos atípicos. Dos dois a cinco anos de idade percebe-se a vivência de um mundo particular, no qual não interage com seus pares.

Com vistas à construção da linguagem e do desenvolvimento da pessoa com TEA é imprescindível, conforme aponta Ferreira (2012, p. 13), que o “sujeito se aproprie de um sistema de expressão semiótica em condição interativa, sistema que funciona em si, para o outro e para o próprio sujeito com função estruturante do ser humano e da consciência”.

Para Vigotski (2001) a linguagem é “[...] um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (p. 11) e que a palavra na comunicação “é apenas o aspecto externo da linguagem [...] e, em função disto, transmitir ou comunicar essa vivência ou esse conteúdo a outra pessoa” (p. 12). Nesse sentido, se faz necessário criar condições de comunicação com Gabriel, haja vista que ele apresenta dificuldade de interação, bem como expressar oralmente seus pensamentos, o que me leva a concordar com Vygotski (1924/1997, p. 84) ao considerar que “o que importa é o significado, não o signo. Mude o signo, mantenha o significado”.

Compreendo que a linguagem alinhada às ideias de Vigotski (2001, p. 10), como a capacidade humana de atribuir sentido e significado a algo num processo comunicativo que se concretiza na palavra, posto que “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio”.

3.2. Método

Participantes

Participaram desta pesquisa: o menino Gabriel; o pai de Gabriel, Geraldo; a professora da sala comum, do turno da tarde, Gina e a professora da SRM, Gorete. Participaram indiretamente 23 alunos/as, dentre 16 (dezesesseis) meninos e 07 (sete) meninas que frequentavam no ano de 2020, a turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental, da “Escola Estadual Helena Antipoff”, localizada no distrito de Icoaraci, na cidade de Belém – Pará. Do total de alunos/as, 04 são PAEE, as idades variam entre 7 a 10 anos.

Contexto da pesquisa empírica

A pesquisa se configurou em dois diferentes contextos vividos por Gabriel, a saber: 1) Escola Estadual Helena Antipoff: a) turma do Segundo Ano – Tarde, b) SRM e 2) Família, todavia esse último não foi possível observar na sua inteira composição em virtude da pandemia do novo coronavírus.

Procedimentos de produção de informações

A produção de informações foi realizada nos meses de fevereiro a março de 2020 por meio de observações, anotações e registros descritos no diário de campo a respeito dos momentos das atividades pedagógicas e conversas informais com a diretora escolar, o pai da criança com TEA – Geraldo, a professora Gina, a professora Gorete, a secretária escolar e professores/as no horário do recreio. Fotografei a sala de aula do Segundo Ano e a SRM para caracterizar a vivência de Gabriel nesses espaços.

Para compor as informações, realizei entrevistas contendo as seguintes descrições: objetivo da entrevista; preâmbulo (breve apresentação da pesquisa ao/à entrevistado/a), assim como perguntas organizadas por eixos temáticos. Todas as entrevistas foram agendadas na escola, conforme consentimento dos/as participantes, as quais tiveram duração em torno de 50 (cinquenta) minutos em média e foram realizadas por meio de um celular com gravador digital de voz.

3.3. Resultados

Para que o/a leitor/a compreenda a existência social do menino Gabriel sistematizei e organizei as informações produzidas de acordo com as seguintes categorias e subcategorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Existência social do menino Gabriel	Caracterização de Gabriel
	Relações sociais na família
	Relações sociais na escola
	Relações sociais na turma do Segundo Ano - Tarde
	Relações sociais na SRM

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Uma vez organizadas e devidamente categorizadas, as informações foram descritas, analisadas e interpretadas, dialogando acerca do contexto histórico-cultural de Gabriel, de modo a discutir e problematizar sua existência social.

As formas concretas de investigação ocorreram por meio de observações registradas no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. As

entrevistas foram planejadas, organizadas e realizadas conforme a disponibilidade dos/as participantes, as quais ocorreram no local da pesquisa. As entrevistas possibilitaram identificar na fala, de modo sistematizado, o pensamento das professoras Gina e Gorete acerca de seus trabalhos docentes, bem como do pai de Gabriel – Geraldo. As observações também me permitiram compreender o contexto, bem como as diversas relações sociais que Gabriel participou.

3.3.1 Caracterização de Gabriel – Formulário de Verificação e Encaminhamentos – FVE (2019)

Conforme FVE (2019), Gabriel tem 09 anos de idade, é brasileiro, paraense, reside em um bairro periférico do Distrito de Icoaraci, Belém-PA. Estuda na Escola Estadual Helena Antipoff, cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. O aluno não possui nenhum problema de saúde e tem o laudo clínico, caracterizado pelo CID F 84.0 – Transtorno do Espectro Autista, não apresentando restrição alimentar. Foi informado que o aluno precisa de atenção no horário escolar com a seguinte descrição: “O aluno agita-se com facilidade. Há momentos que se irrita e precisa de acompanhamento para desenvolver suas atividades e quando precisa sair de sala (p. 06).

Com relação aos aspectos pedagógicos, “Gabriel apresenta dificuldade na aprendizagem e alfabetização. O aluno não fala. Sua comunicação é ainda restrita. Não demonstra interesse pelas atividades escolares. Tem pouca concentração e dispersa-se com facilidade” (FVE, 2019, p. 06).

No que se refere às formas de comunicação utilizada pelo aluno, verificou-se que ele atende a comandos verbais, não faz uso de sinais e não se comunica com uso de sinais, o que pode ser comprovado no relato: “O aluno pouco se comunica. Aponta para os objetos e pega-os quando os quer. Aprendeu a usar o banheiro, mas não pede para fazer seu uso” (FVE, 2019, p. 07).

Gabriel não mantém atenção e concentração na sala de aula, em conjunto com os colegas distrai-se e não finaliza as atividades, necessita de acompanhamento contínuo ou intermitente do professor/a, bem como não consegue permanecer em sala de aula durante o período das aulas. Fica irritado quando a porta é fechada. É muito sensível ao barulho (FVE, 2019, p. 07). Quanto à interação social e afetividade “mostra-se calmo, mas agita-se quando contrariado, inclusive batendo nos colegas ou professores se foram os responsáveis pela sua contrariedade” (FVE, 2019, p. 07). Não apresenta comprometimento motor.

Em relação à Atividade de Vida Autônoma – AVA, não consegue alimentar-se, brincar, ir ao banheiro, beber água com autonomia e sem supervisão, além de não identificar situações de perigo. Além disso, “o aluno precisa de vigilância constante. Não tem noção de perigo bem definido ainda. Rasga cartazes, livros e outros papeis, se o encontrar pela frente” (FVE, 2019, p. 08).

Percebe-se que o FVE é um instrumento que reproduz o modelo biomédico na prática pedagógica dos/as professores/as, bem como repercute na escolarização do menino Gabriel, que é visto a partir da deficiência, do déficit no seu desenvolvimento. Numa perspectiva Vigotskiana, a pessoa com TEA se desenvolve nas múltiplas relações sociais que participa ao longo da sua vida e, na escola, os/as professores/as podem organizar as práticas pedagógicas ancoradas nos princípios éticos de Vigotski – cooperação, superação e emancipação, de maneira a compensar as limitações impostas pela deficiência, compreendendo o humano de forma completa, evidenciando suas possibilidades e potencialidades no processo educativo.

3.3.2. Relações sociais na família

A produção de informações com o pai de Gabriel, a quem eu chamei de “Geraldo”, com o intuito de preservar a sua identidade foi bastante significativa, uma vez que ele demonstrou interesse e disponibilidade em ajudar a pesquisa sobre seu filho. Produzi informações nas conversas informais, assim como por meio de uma entrevista semiestruturada.

A partir das informações produzidas criei as seguintes subcategorias: 1) Pai de Gabriel: Identidade; 2) Nascimento de Gabriel; 3) A descoberta do TEA; 4) Escolarização de Gabriel e 5) Família.

Pai de Gabriel: Identidade

Geraldo tem 36 anos de idade, viúvo da mãe de Gabriel, que faleceu no ano de 2010. Ele tem ensino médio completo, trabalha como mototáxi para sustentar sua família. Não recebe o benefício do seu filho concedido pelo governo. Segundo o pai, falta um laudo atualizado para solicitar o recurso.

O genitor de Gabriel dedica a sua vida para cuidar do filho, como pai viúvo assume as responsabilidades de levar e buscar o menino para a escola todos os dias, ao médico, para a casa dos parentes etc.

História de vida de Gabriel

De acordo com o relato de Geraldo, a gravidez de Gabriel foi “um acidente de percurso”, pois a sua ex-esposa tinha um sonho em casar e ter um filho. Então, em 2009 ela engravidou. Contudo, em uma das consultas médicas realizadas no pré-natal, a obstetra informou que a mãe de Gabriel não poderia gerar filhos, em virtude da doença que ela tinha: lúpus. Durante os nove meses de gestação as medicações para essa doença autoimune foram suspensas.

Gabriel é filho único e nasceu no dia 30 de março de 2010, de nove meses e parto normal. Durante a gestação não houve nenhuma intercorrência, como queda ou sangramentos, a sua genitora nunca fez uso de bebida alcóolica e drogas. Ela estava muito alegre e ansiosa para conhecer seu filho. Entretanto, faleceu após dois meses do nascimento de Gabriel, em decorrência de complicações do lúpus, aos 31 anos de idade. Desde então, Geraldo é o responsável pela criação e educação do filho.

Gabriel começou a dar os primeiros passos com 1 ano de idade e nessa mesma faixa etária passou a emitir os primeiros sons. Aos 3 anos, começou a frequentar a creche próximo à residência dele.

O pai observou duas habilidades que o filho apresenta: 1) jogar a bola na parede repetidas vezes e não deixar cair, bem como para a pintura de desenhos. Apesar dessas observações, Geraldo relata que o desenvolvimento de Gabriel é “lento”, uma vez que afirma “Ele tem 10 anos e ainda não sabe ler e escrever, então eu acho lento”. Embora tenha essa visão acerca do desenvolvimento do filho, atribui o ritmo observado em decorrência ao TEA.

A descoberta do TEA

Geraldo relatou que desconfiava que tinha algo estranho no desenvolvimento de seu filho, mas a professora da creche foi quem suspeitou que Gabriel tinha algum transtorno por não falar e apresentar dificuldade na comunicação social com os/as outros/as alunos/as. A docente, após alguns meses, chamou-o para conversar e disse: “olha paizinho, seu filho tem

algum transtorno”. A partir desse apontamento, Gabriel foi encaminhado para a médica neurologista, que observou o comportamento dele em algumas consultas. A médica comunicou que, provavelmente, se tratava de TEA.

O pai informou que ao tomar conhecimento do transtorno do seu filho procurou amá-lo mais ainda. Segundo o relato de Geraldo: “A princípio eu fiquei triste, né? mas graças a Deus me deu força e eu consegui aceitar de boa. Não tenho nenhum tipo de preconceito. Eu aprendi amar ele ainda mais. Sou louco por ele, demais”. Gabriel costuma brincar sozinho em casa, utiliza brinquedos e o celular, não tem colegas na rua em que mora, tem dificuldade em fazer amizades, não demonstra interesse em estabelecer relações com as pessoas da sua rua.

A família de Gabriel é composta pelo pai Geraldo, a avó materna e a madrasta, sendo os referenciais sociais na família. Nesse contexto, emerge Gabriel com suas especificidades, suas vivências e interações com os familiares que constituíram sua personalidade.

Escolarização de Gabriel

Geraldo levava o filho todos os dias para estudar e era o responsável por Gabriel na escola. Ele relatou que seu filho manifesta muitas dificuldades em todas as áreas, na leitura, escrita, na interação, assim como em brincadeiras com outras crianças, sendo “uma característica dele”, aponta o pai. Além disso, acrescenta:

Ele precisa em todas as matérias de auxílio, porque ele não sabe nada, tem que ter uma pessoa ali ensinando os mínimos detalhes para ele. E eu não tenho tempo e nem paciência pra isso. Por isso que precisa, porque pra lidar com ele tem que ter muita paciência, por exemplo, se eu for ensinar alguma coisa, eles são muito preguiçosos, ele acorda meio-dia, uma hora, duas horas com preguiça. Ele não se levanta cedo, quando eu vou ensinar alguma coisa pra ele, ele quer chorar (GERALDO, 2020).

Quanto ao horário de aula, Geraldo não concordava com o tempo reduzido que Gabriel tinha na sala comum, uma vez que:

Eu concordo que ele ficasse o tempo integral dele, todas as aulas, ficando o horário correto. As quatro horas já não aprende nada, imagine duas horas. Eu não gostei desse horário, eu acho horrível. É um pouco excluído porque não fica as quatro horas, então não é totalmente incluído (GERALDO, 2020).

Quando questionado sobre a comunicação existente entre eles, Geraldo confessa que muita coisa ele entende pelo fato de estar acostumado, fato que outra pessoa possivelmente não entenderia. Ele fica mais isolado com a presença de pessoas que não são do círculo de amigos dele. Gabriel tem uma boa relação com o pai.

A respeito da importância da escola na vida de Gabriel, o pai afirmou que é imprescindível para o desenvolvimento de seu filho: “É a aprendizagem né? crescimento, desenvolvimento que ele precisa, ainda mais que ele é especial, ele precisa tá no meio da sociedade pra evoluir mais”.

Gina destaca que a relação de Gabriel com a família se dá, basicamente, com a figura paterna que é o único referencial social familiar no cotidiano da casa, conforme ela ressalta: “a relação familiar é só com o pai, é a referência dele, não conheço outra, ele mora com o pai [...], então o pai é a figura que é presente na escola, ele vinha e me ajudava na entrada com Gabriel, sempre quando eu ligava ele atendia”.

Em decorrência do distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, não foi possível realizar observações e registros fotográficos na casa do menino Gabriel, tal como foi planejado anteriormente à execução da entrevista com o pai para perceber minuciosamente como as relações sociais de Gabriel se dão no contexto familiar.

3.3.3 Relações sociais na escola

Em 2020 Gabriel cursou o Segundo Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. A turma era composta por 23 alunos/as, sendo 16 (doze) meninos e 07 (sete) meninas, dentre os quais, 04 são PAEE. A média de idade das crianças era entre 7 e 10 anos. A professora Gina era a professora regente da turma e a professora Gorete era a professora da SRM. Além de suas aulas, os/as alunos/as participavam das aulas de Artes e Educação Física.

Durante minhas observações e entrevistas pude constatar que Gabriel apresenta uma boa relação com as professoras Gina e Gorete, colegas de turma, diretora e demais funcionários, apesar da dificuldade em conseguir interagir e se comunicar efetivamente.

Em determinados momentos, no horário de aula costumava sair da turma, transitava pela sala da diretora, secretaria, refeitório, quadra de esportes e portaria. Costumava ficar sentado na entrada da escola, manuseando um boneco, ao lado do porteiro, olhando o movimento da rua. O agente de portaria tecia algumas perguntas, conversava com Gabriel, no entanto não era correspondido verbalmente. Na ocasião, Gabriel direcionava o olhar à rua e permanecia sentado apreciando o lado de fora da escola.

As professoras Gina, Gorete e demais funcionários demonstravam carinho e afeto nas suas relações com Gabriel na escola, pois era sempre recebido com palavras cordiais, abraços e orientações para se dirigir à sala de aula, ao recreio ou ao lanche, tais relações se configuravam afetuosamente.

3.3.3.1 Caracterização do local da pesquisa

Figura 4 – Escola Estadual Helena Antipoff



Fonte: pesquisa de campo, 2020.

A instituição fica localizada na Rua Padre Júlio Maria, nº 1796, no bairro de Ponta Grossa, no Distrito de Icoaraci, em Belém/PA, sendo que seu horário de funcionamento se dá nos turnos manhã, de 7h30m às 11:30m e à tarde, no horário de 13h30m às 17h30m.

Após a autorização da gestora da instituição escolar para a realização da pesquisa, dirigi-me à escola para iniciar a pesquisa. Na ocasião, conversei com a diretora, que não fez nenhuma objeção e assinou os termos de consentimento e autorização. Fui informado por ela, que a criança com TEA estava matriculada no Segundo Ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino.

No mês de fevereiro iniciei a pesquisa diretamente na escola. Decidi que antes de iniciar as entrevistas e observações visitaria o espaço para me apresentar e ficar ambientado e os/as participantes da pesquisa se sentirem dispostos a colaborarem com este estudo. Realizei diversas visitas à instituição em alguns dias, nos turnos da manhã e tarde. No mês seguinte, as

aulas foram suspensas sob força do Decreto Estadual nº 609, de 16 de março de 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus. Nesse momento, organizei e sistematizei algumas observações realizadas na escola.

Após isso, contatei o pai de Gabriel, conversei e expliquei-lhe acerca da minha pesquisa e expus o caminho metodológico por meio do TCLE. Ele se mostrou disponível e concordou que seu filho fosse investigado nesta pesquisa e culminou na autorização a sua realização.

Durante essas visitas iniciais tive contato com a própria criança com TEA, tanto na sala comum, quanto na SRM, com seus colegas nos momentos do recreio e atividades pedagógicas. Gabriel tinha poucas oportunidades e experiências de interação na escola, pois apresentava dificuldade para estabelecer tal contato.

Estive com a professora Gina. Expliquei-lhe sobre a finalidade do presente estudo, conversamos sobre Gabriel, descrevi os detalhes metodológicos da pesquisa por meio do TCLE, ela aceitou cooperar com a pesquisa e então decidimos, conjuntamente, de acordo com o horário de aula do menino Gabriel, que eu acompanharia as atividades da turma, às terças-feiras e na SRM às quintas-feiras, no período da manhã.

Apresentei-me também à professora da SRM – Gorete, que foi informada sobre os mesmos direcionamentos da professora Gina e depois de vários momentos de conversas informais realizei a entrevista com elas.

3.3.4 Relações sociais na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental – Tarde

Figura 5 – Sala de aula: turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental



Fonte: pesquisa de campo, 2020.

A professora tentava organizar as relações sociais na turma de maneira a propiciar a interação com os/as colegas, uma vez que Gabriel apresenta dificuldades para estabelecer interação social. Ela relata que ele convive mais com o pai em casa. Desse modo, Gina pondera:

o pouco que ele passa conosco, nós conseguimos fazer né um trabalho, incentivar ele a participar, socializar, mas não é fácil, até porque o aluno Gabriel leva uma vida em casa, o cotidiano dele de ficar em casa só, isso contribui muito né? pra que ele não venha de fato a socializar-se com outros alunos (GINA, 2020).

Importante destacar que Gabriel apresenta uma dificuldade de comunicação social, sendo uma característica proveniente do TEA, observado na turma do Segundo Ano (conforme a figura 5), na qual percebe-se Gabriel ao final da sala, brincando sozinho e a professora Gina ministrando aula normalmente. Na fala da professora Gina, percebe-se esse fato: “como o nível dele é esse, então não teve muitas brincadeiras que ele se deixasse interagir. Tu via o jeito dele na sala de aula, brincando sozinho, quando alguém se aproximava, ele já se afastava”.

O que se faz necessário reorganizar as relações sociais na turma, criar caminhos alternativos e recursos especiais para estabelecer a interação/comunicação entre ele e a professora, os/as colegas de turma, bem como a família dele, haja vista que na sociedade em que vivemos, o TEA é uma condição primária e existe uma deficiência nas relações sociais. Assim, se faz necessário uma intervenção no meio social educativo com o intuito de organizar as relações sociais para uma educação cooperativa e crítica, pois segundo Kozulin (1990/2001 p. 204) “Vigotski sugeriu que se prestasse mais atenção à vida social de uma criança com deficiência: a experiência coletiva proporciona material para um processo compensatório mesmo quando essa experiência não chega a um nível consciente”.

A sala de aula para Gabriel, na concepção da professora Gina era vista como uma “prisão”, uma vez que o menino com TEA se sentia enclausurado, manifestava interesse em sair constantemente e muitas vezes ficava no final da sala isolado. A docente atribui a questão de o espaço da sala de aula não ter uma estrutura física e pedagógica adequada para a escolarização dele.

A professora fechava a porta na tentativa de impedir a saída de Gabriel no momento da aula. Segundo a docente, ele gostava de passear na escola, andar pelas salas e correr. Será que a escolarização de Gabriel estava sendo interessante, fazendo sentido para ele? Uma vez que preferia se ausentar das aulas da professora Gina.

Devido a essa dificuldade em organizar as relações sociais de Gabriel na sala de aula, o menino com TEA tinha um tempo reduzido na turma, sendo dispensado após o recreio, como

dito anteriormente, minimizando os momentos de vivências e situações de interlocução com sua professora e colegas. A docente Gina era consciente dessa questão e manifestou a respeito:

Olha a garantia teria que ser as quatro horas, é direito dele né? Não é relevante as duas horas que ele passava em sala, mas era o suficiente de acordo com a realidade dele, foi o suficiente para que houvesse pequenos avanços no processo educativo. Eu sei que o aluno tem direito às quatro horas, porém dentro do TEA, cada um tem a sua condição, o seu tempo, então o aluno Gabriel seria uma tortura ficar as quatro horas na sala de aula só comigo e todos os dias (GINA, 2020).

Percebe-se que a professora Gina enfrentava muitos desafios ao considerar a escolarização de Gabriel, sob três pontos conforme a docente evidencia: “Eu tenho dificuldades de fazer com que Gabriel permanecesse em sala de aula, que correspondesse às atividades que eu passava, com que ele socializasse com as outras crianças”.

3.3.5 Relações sociais na SRM

Figura 6 – Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Em conformidade com o relato da professora Gorete, o desenvolvimento de Gabriel relacionado às atividades escolares da SRM é bastante lento e apresenta muitas dificuldades para se comunicar – modalidade oral – de interagir com os colegas, com a própria família e até mesmo com a docente. Para superar esses desafios a professora, em questão, sugere:

a gente tem que avançar primeiro por meio da comunicação que é a maior dificuldade pra eles se desenvolverem, sem comunicação fica muito difícil da gente entender, ajudá-lo até, porque se você não consegue se comunicar não vai conseguir alcançar muita coisa com essa criança, entendeu? (GORETE, 2020).

Gorete relata que o menino Gabriel, ao longo das atividades propostas, apresentou pequenos avanços em relação à concentração e disposição para ficar no AEE, no entanto, continua saindo no momento das intervenções pedagógicas. Segundo ela: “[...] ainda sai muito da sala, fica muito fora, entende? Precisa melhorar muito isso, mas é coisa dele”.

Quando questionada a respeito do tempo de duração do AEE na SRM com Gabriel, a docente informou que depende muito da tolerância dele no que concerne à atenção e concentração durante os momentos nas atividades. O planejamento da professora organizado para todos os alunos, dentre eles Gabriel, é de 45 minutos por atendimento. Gabriel frequentava a SRM duas vezes por semana, no período da manhã.

Gorete realizava o AEE de forma individual com Gabriel, pois ele precisava de atenção máxima da professora. Dessa forma, era mais favorável direcionar a escolarização, apontou ela. Para Gorete, a escolarização de Gabriel seria exitosa se realizada unicamente com ela. Ao fazer um contraponto à essa visão, a teoria de Vigotski nos mostra o contrário: a pessoa se constitui nas suas mais diversas relações sociais em que participa na sociedade. Como então escolarizar e desenvolver Gabriel individualmente, com ausências de relações sociais com seus colegas? Nesse sentido, o ideal seria a docente realizar atividades colaborativas na turma do Segundo Ano e na SRM, isto é, oportunizando momentos de interação com os/as colegas para promover de fato a escolarização e o desenvolvimento do menino com TEA.

3.4 Discussão

Segundo Pino (2000), Vigotski compreendia que as relações sociais são estabelecidas sob três aspectos, a saber: pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis vinculados a essas posições, os quais definem como as pessoas se situam uma em relação às demais no meio social. Além disso, as relações sociais se constituem em duas esferas distintas, porém interligadas – esfera social com sua organização política e econômica e a das próprias relações entre pessoas concretas. As relações sociais são “[...] o princípio explicativo da gênese das funções psíquicas propriamente humanas” (DELARI JR., 2017, p. 59), as quais em conjunto nos mais diversos espaços em que o indivíduo participa ao longo da vida, seja

no meio social, seio familiar, na escola e demais instituições, se constitui humano, marcando assim a sua existência social.

Após analisar as informações dessa etapa da pesquisa empírica, ressalto que, conforme foi por mim observado e relatado pelas professoras Gina e Gorete acerca das relações sociais de Gabriel na escola, em específico na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e SRM, as possibilidades de interlocução com as professoras e colegas, apesar das tentativas em inseri-lo nas atividades, eram mínimas, sendo necessário reorganizá-las de maneira a estabelecer efetivamente a participação e interação no ambiente escolar, para promover a constituição de Gabriel enquanto pessoa e estudante com TEA, levando em consideração suas especificidades e potencialidades para superar suas limitações causadas pelo transtorno.

Em se tratando da interação entre a criança e o meio, Vigotski (1933-34/2018, p. 83) enfatiza que “o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele”, isto é, entende-se que as relações sociais possibilitam o desenvolvimento da personalidade humana consciente, se desenvolvendo a partir da relação consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, internalizando os significados e reconstruindo suas vivências por meio do sentido atribuído. Com efeito, Pino (2005, p. 148) corrobora com tal argumentação ao sinalizar que “[...] o signo torna possível não só a circulação das significações dos objetos culturais e a sua contínua ressignificação, mas também a constituição do indivíduo como ser cultural”.

Paralelo a isso, o que explica a educação dentro da visão da teoria histórico-cultural, assentada nas ideias de Vigotski com foco nas relações sociais (1926/1999, p. 173) é que:

[...] toda educação sempre foi uma função do regime social. Toda educação sempre foi essencialmente social, no sentido de que, no fim das contas, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança era dado pelas condições que tinham sua origem no meio, ou, de forma mais ampla, nas inter-relações entre o organismo e o meio (VIGOTSKI, 1926/1999, p. 173).

O entendimento deste estudo acerca da existência social de Gabriel se respalda na concepção que a pessoa se constitui no conjunto das/nas relações sociais, o que reverbera dialeticamente na personalidade consciente do humano, entendendo-o na sua contradição entre os mundos objetivo e subjetivo. Para internalizar o significado das situações precisa-se dispor de um sistema de significação que possibilite entender o mundo para que seja transportado para a psique humana, ou seja, a reconstrução interna (internalização) a partir das vivências externas (relações sociais).

Nessa lógica, as relações sociais, em um sentido mais amplo, são entendidas por Silva e Klein (2012) como a pessoa estabelece relações de interdependência com outros seres

humanos em um ritmo de trabalho e produção inerentes à sua existência, nessa relação, o homem age sobre a natureza, a transforma e cria o mundo humano em uma conexão de dois elementos: os ditos naturais e os originados pela ação humana.

Por fim, trago ao bojo do debate o estudo de Orrú (2013), uma vez que a pesquisadora entende que os modelos médico e psicométrico evidenciam os déficits da pessoa, avaliados em instrumentos diagnósticos, o que concorre para que seja acentuada nas relações humanas um comportamento de coisificação da pessoa com TEA, por exemplo.

Em uma pesquisa realizada em 30 escolas públicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental por Orrú (2013), observou-se que 80% dos/as professores/as apresentavam os/as alunos/as em conformidade com o diagnóstico recebido, tal qual expresso na fala da professora “Esse é o TDAH⁹, aquele é o autista, o outro é o deficiente intelectual e aquele lá no canto ainda não tem diagnóstico fechado” (p. 1426). A respeito das práticas pedagógicas com alunos/as com deficiência, Orrú (2013) destacou também a questão dos/as professores/as partirem de um laudo clínico para planejar suas atividades para cada aluno/a, como se percebe na fala de outra professora: “com aquele lá (se referindo ao aluno) eu ainda não sei o que fazer, pois o diagnóstico dele não está fechado” (p. 1426).

Nota-se que o diagnóstico se sobrepõe à pessoa humana, que não é chamada pelo seu nome, mas por sintomas e déficits originados por critérios estabelecidos, o que impede que essa criança se desenvolva e aprenda com outras. Oliveira e Victor (2018), também expressam a compreensão que os profissionais da educação têm acerca do TEA, que está marcada pelo olhar médico, refletindo invariavelmente na prática pedagógica e sobretudo, que as crianças com TEA permanecem isoladas na escola com condições mínimas de trocas de experiência com outros colegas e situações e interlocução.

É inegável que as leis e políticas públicas inclusivas brasileiras de alguma forma contribuíram quanto ao acesso das pessoas com deficiência no ensino regular, no entanto se mostram improdutivas no que se refere à permanência e ao percurso escolar e acadêmico, ocasionando a exclusão (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019).

Este estudo, ancorado na teoria de Vigotski, se propõe à transformação para o paradigma que propicie a compreensão do humano de forma completa, com a convivência entre as pessoas independentemente do tipo de desenvolvimento, as quais estejam incluídas e não segregadas.

⁹ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

4 A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

Em um ambiente social corretamente organizado, a criança sempre se sentirá como se fosse totalmente transparente, sentirá que seus atos ressoam e são refletidos, e essas impressões reflexas de seus próprios atos – que constantemente irão a seu encontro – serão as medidas educativas mais poderosas que um professor pode ter à sua disposição (VIGOTSKI, 1924/2003b. p. 221).

Na seção anterior, discorri acerca da caracterização da existência social de Gabriel, tomado como referência o seu contexto histórico-cultural, as suas múltiplas relações sociais que participa ao longo da vida. A partir desta seção, o/a leitor/a encontrará os resultados empíricos que pretendem responder as questões específicas deste trabalho.

Assim, esta seção apresenta os resultados referentes à segunda questão específica, a saber: “Como a professora da sala comum e a professora Sala de Recursos Multifuncionais organizam suas práticas pedagógicas e quais os possíveis desdobramentos para o processo de desenvolvimento do aluno com TEA?”. A resposta a essa questão pretendeu contribuir para atingir o segundo objetivo específico deste estudo, que visa descrever e analisar as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM, bem como os desdobramentos no processo de desenvolvimento do aluno com TEA.

Nesta seção, selecionei a configuração das práticas pedagógicas e as condições de trabalho das professoras da sala comum, turno vespertino e da SRM como ponto de partida para a compreensão da forma como são organizadas para o processo de desenvolvimento da criança com TEA. Desse modo, para melhor compreender como as docentes organizam suas práticas pedagógicas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento do menino Gabriel, analisei a realidade concreta em que elas estão inseridas.

Nesse sentido, abordo nesta pesquisa como dito anteriormente, pautado em Franco (2012) que as práticas pedagógicas são aquelas realizadas coletivamente com uma finalidade de interferir e desenvolver a consciência do/a aluno/a, no sentido de provocar uma educação crítica. Em síntese, é a forma como o/a professor/a organiza a sua prática, a vivência na escola, as ações e reflexões em relação ao planejamento, execução das atividades com a criança, bem como a avaliação e que seja compromissada com uma educação emancipadora.

4.1 As práticas pedagógicas organizadas para o desenvolvimento do menino Gabriel

A escola como um importante meio de desenvolvimento dos/as estudantes é entendida para além da produção de conhecimentos, da organização de conteúdos voltados para habilidades e competências. Nesse sentido, Vigotski (1924/2003b, p. 220) esclarece que “educar significa organizar a vida”, de forma que as práticas pedagógicas organizadas criticamente sejam desenvolvidas para o menino Gabriel, possibilitando que ele tenha avanços significativos e liberdade no desenvolvimento de sua personalidade consciente na sociedade.

Além disso, Vigotski se dedicou aos estudos defectológicos, particularmente com crianças surdas, cegas e com deficiência física e intelectual. Uma característica importante a se destacar nos seus primeiros escritos é justamente a “[...] ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal” (p. 74), pois afirmava que a deficiência afetava primeiramente as relações sociais das crianças e não a interação com o ambiente, sendo a limitação manifestada inevitavelmente na questão social da criança (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

De fato, a tese central da defectologia consiste no entendimento de que para cada deficiência existe uma forma de compensação, dada a importância dos processos compensatórios, Vigotski faz uma comparação para demonstrar que “assim como para a medicina moderna o importante não é a doença, mas o doente, para a defectologia o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela insuficiência” (VYGOTSKI, 1932/1997b, p. 14, tradução nossa).

Com relação à essencialidade da educação social de crianças com TEA, bem como sua escolarização e desenvolvimento humano, Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 75) nos esclarecem que “o defeito orgânico se manifesta inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança”, ou seja, as relações sociais organizadas intencionalmente são significativas para o desenvolvimento da personalidade humana consciente.

Por situação social de desenvolvimento entende-se em conformidade com Delari Jr. (2020a, p. 58), em seu estudo sobre a “Gênese social da personalidade na visão de Vigotski”, como “forças motrizes” em luta que constituem a “orientação” dos “sistemas de relações interfuncionais” próprios de um dado período”. A partir daí, percebe-se saltos qualitativos e novas formações no desenvolvimento da criança que supera a situação social de desenvolvimento que se encontra por outra ainda não conhecida.

Em face à ação colaborativa, Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 77) no livro “Vigotski uma síntese” reiteram que “o passo na direção da outra pessoa - a cooperação com os outros,

transcendendo os limites da pedagogia individualista - era a base vital de qualquer pedagogia especial”, consistindo em uma tarefa conjunta, com base em instrumentos alternativos para compensar a deficiência, por exemplo.

Nessa proposição, o professor é peça fundamental no processo educativo, uma vez que a ele é atribuído/a o papel de organizador do meio social educativo, em que conduz e direciona as atividades pedagógicas pautadas nas relações sociais compreendidas com todas as pessoas que interagem com os/as alunos/as, sendo elas: professor/a, os/as próprios/as estudantes, equipe técnica, dentre outros/as (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Uma das principais ações do/a professor/a no meio social educativo é, sem dúvida, criar ou organizar as *obutchenies* – termo em russo que significa instrução e que consiste no planejamento intencional e sistemático de situações que favoreçam o ensino e a aprendizagem, e gerem desenvolvimento. A *obutchenie* une, dialeticamente, o ensino, a aprendizagem, o/a professor/a e o/a aluno/a, de modo a fornecer as condições para a promoção do desenvolvimento. Vigotski (s.data/2020) admite que a instrução está relacionada com a idade, mas argumenta que a maturação é impulsionada pelo meio social ao “desenvolvimento próximo”, ou seja, a instrução pode ativar o que o autor denominou de “zona de desenvolvimento proximal”, compreendida como uma zona de possibilidades de desenvolvimento.

Na escola, os/as professores/as da sala comum, os/as professores/as da educação especial e os/as colegas de turma podem atuar numa relação colaborativa com a criança com deficiência, de modo a ajudá-la a avançar na compreensão do mundo, de si mesmo/a e com o/a outro/a, além de seu agir na sociedade. É importante que toda atividade elaborada para e com a criança com deficiência seja compartilhada com professores/as e colegas, a partir de uma intervenção propositiva, por meio de um planejamento coletivo (KOZULIN, 1990/2001).

Com base nesses conceitos, o desenvolvimento da pessoa é vislumbrado na sua totalidade, não se prende às limitações biológicas e sim às possibilidades, potencialidades e as mais variadas formas de compensar “o que está faltando”, uma vez que a pessoa seja ela PAEE ou sem deficiência se constituem nas relações sociais, de modo que na educação social elas utilizem recursos/ferramentas especiais, caminhos alternativos, intervenções pedagógicas planejadas para compensar e superar as suas limitações e desenvolver a personalidade humana consciente, tão logo a deficiência é um detalhe que fica apenas no plano abstrato. Em suma, como assertivamente infere Ribas (2020, p. 222, grifo da autora) “não existem pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, **existem apenas pessoas e uma vasta diversidade humana**”. Partindo dessa premissa, as professoras devem se ater nos conceitos críticos de Vigotski – ZDP e *Obutchenie* – para organizarem o meio social educativo tendo em vista o

desenvolvimento do menino Gabriel de forma a compensar suas limitações impostas pela deficiência oriunda do TEA.

Acredito na relevância da organização das práticas pedagógicas das professoras ao criar zonas de possibilidades para a escolarização e desenvolvimento da criança com TEA, uma vez que o/a estudante se constitui e se desenvolve nas suas relações sociais estabelecidas principalmente na escola. Penso ser esse o caminho para a compreensão das mudanças a serem efetivadas que possibilite um avanço na personalidade consciente.

Para isso, torna-se necessário que a escola forneça os elementos imprescindíveis para a educação escolar dos/as alunos/as, que por meio das práticas pedagógicas das professoras possa cumprir sua tarefa ao disponibilizar o conhecimento sistematizado e organizar *obutchenies* que oportunizem a reflexão crítica e a criação de novas possibilidades para o desenvolvimento da criança com TEA.

Nessa conjuntura, inserem-se as professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM enquanto organizadoras das práticas pedagógicas para a escolarização e o desenvolvimento de Gabriel. Para isso, é necessário compreender que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA, 2012, p. 14, grifo da autora) comprometidas com uma educação que vise o coletivo e a transformação social. Mas, para atingir esse objetivo, as relações sociais devem ser organizadas de tal forma que as práticas pedagógicas direcionem e orientem o desenvolvimento da criança com TEA, um processo educativo colaborativo, por meio de uma educação crítica, reflexiva e sobretudo, transformadora.

De acordo Delari Jr. (2013), para Vigotski existem três ações humanas, as quais são concebidas nas práticas sociais, sendo elas: superação, cooperação e emancipação – intituladas como princípios éticos em Vigotski – alicerçados em uma sociedade igualitária com o propósito de contribuir para uma educação pública mais justa, tendo o compromisso com a transformação social, sendo necessário “[...] algum sistema de valores morais [...] para edificar modos de agir, pensar e sentir [...]” (p. 46). Mais adiante segue afirmando que “uma das principais condições materiais para a superação humana é a cooperação” (p. 49).

Os princípios éticos presentes nos estudos de Vigotski possibilitam o desenvolvimento humano em uma ação coletiva para superar as dificuldades, haja vista que permite à criança com TEA se desenvolver com a ajuda de seus pares, com alguém mais experiente, orientados por um humanismo crítico, ético, tendo em vista a emancipação. Nesse sentido, destaca-se uma

educação humanista, crítica, emancipatória de transformação social traduzida na cooperação, superação e emancipação tendo como base as relações sociais como constitutivas da personalidade humana consciente.

“O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 1924/2003a, p. 79). Os envolvidos neste processo constituem igualdade no que se refere à participação de forma dinâmica e dialética entre o ser humano e o meio social. Nesse ponto de vista, encontram-se as práticas pedagógicas dos/as professores/as com a finalidade de reorganizar as relações sociais ocorridas na escola para cooperar com o desenvolvimento da personalidade consciente de alunos/as com TEA. Porém, não se trata apenas de configurar o espaço escolar numa perspectiva Vigotskiana como se fosse o único fator do processo educativo, sendo esse importante, mas precisa se aliar a elementos da cultura humana devidamente selecionados, organizados, carregados de intencionalidade e construídos coletivamente para que possam contribuir com uma educação comprometida verdadeiramente com a inclusão e emancipação humana.

4.2 Método

Participantes

Participaram diretamente deste momento da pesquisa, a criança com TEA – Gabriel, a professora da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental – Tarde e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Contexto empírico da pesquisa

A pesquisa foi realizada na “Escola Estadual Helena Antipoff”, mais especificamente no contexto da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde e da SRM em que Gabriel estudava.

Procedimento de produção de informações

Os meses de fevereiro e março de 2020 foi o período para a produção dos dados aqui apresentados. O mínimo intervalo de tempo se deu devido às interrupções das atividades

escolares, uma vez que o Governo do Estado as suspendeu por tempo indeterminado, conforme Decreto Estadual nº 609 de 16/03/2020 (PARÁ, 2020), que dispôs sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do novo coronavírus.

Nesse ínterim, pude realizar observações a respeito do cotidiano escolar, da estrutura física da instituição, em especial, na turma do Segundo Ano – tarde e na SRM – no turno da manhã, por meio de registros fotográficos e anotações feitas no diário de campo. Além disso, realizei entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as professoras Gina e Gorete. Tais entrevistas possibilitaram revelações acerca da realidade concreta das práticas pedagógicas, da formação de professores, das condições de trabalho docente, bem como a escolarização e desenvolvimento de Gabriel.

Realizei, também, observações e anotações acerca das práticas pedagógicas em que Gabriel participou. Observei a participação dele nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula.

Todos os procedimentos supramencionados permitiram uma compreensão assertiva sobre a organização de práticas pedagógicas no que diz respeito à escolarização e desenvolvimento de Gabriel.

Procedimento de análise dos dados

Para que o/a leitor/a compreenda as especificidades das práticas pedagógicas organizadas pelas docentes, sistematizei e organizei os dados produzidos de acordo com as seguintes categorias e subcategorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
As práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano e da SRM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção da professora Gina; 2. Concepção da professora Gorete; 3. Planejamento; 4. Avaliação da professora Gina; 5. Avaliação da professora Gorete; 6. Trabalho colaborativo; 7. Participação de Gabriel nas atividades escolares.
Formação de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada 2. Condições de trabalho docente

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Uma vez as informações organizadas e devidamente categorizadas foram descritas, analisadas e interpretadas dialogando acerca das práticas pedagógicas das professoras Gina e Gorete.

As formas concretas de investigação ocorreram por meio de observações registradas no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. As entrevistas foram planejadas, organizadas e realizadas conforme a disponibilidade das participantes e ocorreram no local da pesquisa. As entrevistas possibilitaram identificar na fala, de modo sistematizado, o pensamento das professoras Gina e Gorete sobre suas respectivas práticas. As observações também me permitiram compreender o contexto das práticas pedagógicas, bem como as relações sociais que se estabeleceram na escolarização e desenvolvimento de Gabriel.

4.3 Resultados

Gabriel estudou na turma do Segundo Ano, do Ensino Fundamental, sendo formada por 23 alunos/as, dentre 16 (dezesesseis) meninos e 07 (sete) meninas. Desse total, 04 (quatro) são PAEE. Os/As estudantes tinham idade variável entre 07 a 10 anos. A turma funcionava no turno da tarde, no horário de 13h30m às 17h30m, organizada pela professora Gina. Além das aulas na turma, Gabriel participava do AEE na SRM com a professora Gorete, duas vezes por semana, no contraturno.

A professora Gina tem graduação em Pedagogia, é especialista em gestão escolar e educação especial. Trabalha na escola há dois anos e, devido à pandemia do novo coronavírus, o contrato foi prorrogado. Ela trabalha oito horas por dia, tem uma outra turma de manhã, em outra escola, que também é estadual, perfazendo uma carga horária de 200h mensais.

A professora Gorete é pedagoga, psicóloga em formação (9º semestre), especialista em Psicopedagogia e gestão escolar e mestranda em intervenção psicológica. Trabalha na escola nos turnos manhã e tarde, atuando como professora de educação especial da SRM, com carga horária de 200h, sendo concursada na esfera pública estadual.

4.3.1 As práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano e da SRM

Nessa categoria apresento as informações relacionadas às práticas pedagógicas organizadas pelas professoras Gina e Gorete aos/às estudantes da sala comum, do turno da tarde, bem como da SRM, incluindo Gabriel. De acordo com o quadro 6, tal categoria foi

subdividida em sete subcategorias, a saber: planejamento, concepção da professora Gina, concepção da professora Gorete, avaliação da professora Gina, avaliação da professora Gorete, trabalho colaborativo e participação de Gabriel nas atividades escolares.

4.3.1.1. Concepção da professora Gina

Durante as observações na turma do Segundo Ano com a professora Gina percebi de que forma ela organizava a sua prática pedagógica na sala de aula, normalmente, a saber: 1) Dava boas-vindas aos seus/suas alunos/as com muito afeto; 2) cantava uma música conjuntamente com os/as estudantes antes de iniciar a aula; 3) solicitava a escrita do cabeçalho no caderno e 4) iniciava a explicação do conteúdo. Para isso, ela seguia o planejamento anual, plano de aula, utilizava alguns recursos conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula.

A concepção da professora Gina sobre a prática pedagógica se dá de forma pragmática, segundo ela: “É a nossa experiência né? Na prática, o tempo que você tem ali na sala de aula, é você conseguir dominar uma turma, envolver os seus alunos, ter a prática, porque quando a gente sai da faculdade a gente tem a teoria [...]”.

Nesse sentido, percebi que a organização da prática pedagógica da professora consistia numa base conteudista, pautada em habilidades e competências para a escolarização e desenvolvimento de Gabriel. Além disso, há uma ausência consciente de um embasamento teórico que orientasse e subsidiasse teórico-metodologicamente sua prática, observei uma predominância de atividades com foco na leitura, escrita e matemática, utilizando teorias diversas em seu planejamento, o que me levou a concluir o que a célebre afirmação de Skinner (1993, p. 23) evidencia: “confusão na teoria significa confusão na prática”.

Considero que para além dos conteúdos e do saber fazer, as práticas pedagógicas organizadas para as crianças devem ser realizadas conjuntamente com os/as estudantes e, sobretudo, pensada com intencionalidades para desenvolver a personalidade consciente, para que o humano tenha uma perspectiva de desenvolvimento completo, baseado nos princípios éticos de Vigotski, da cooperação, superação e emancipação, com vistas à uma educação crítica.

A professora tentava inserir Gabriel na sua prática pedagógica, ele era muito quieto, não verbalizava com ela e nem com a turma. Em determinados momentos, se isolava, sentava-se ao final da sala e por vezes permanecia fora da turma. Em alguns momentos, Gina dedicava um tempo para ajudá-lo nas atividades propostas para a turma, mas se sentia impotente. Gina: “[...] quando a gente trabalha com qualquer deficiência e até o TEA, a gente precisa buscar mais

conhecimento, aprofundar sabe? Eu gostaria de ter mais cursos e tempo dentro da escola e até mais apoio de outros profissionais [...]”.

Ao ser questionada acerca de uma teoria para ajudá-la na sua prática, ela responde: “eu não uso uma teoria diretamente, o que eu consigo trabalhar não é embasado numa teoria e sim num conjunto, eu vejo a necessidade do meu aluno, eu consigo algo, pesquiso mediante algumas ações”.

Dessa forma, entende-se que a docente não dispõe de uma teoria tão necessária para subsidiar sua prática pedagógica com os/as estudantes, havendo uma dificuldade para a escolarização de Gabriel e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento, considerando a concepção de educação e o planejamento sistematizado. Logo, para organizar uma prática pedagógica potente, deve-se compreender as repercussões do modelo econômico neoliberal na educação/educação especial, uma vez que Vigotski nos sinaliza que:

Estudar um fato completamente isolado do resto do mundo, desprovido da inter-relação que existe entre os fenômenos, significa condenar *a priori* o objeto de estudo a permanecer sem explicação. Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece, o que constitui um modo de proceder totalmente oposto ao que defende o enfoque tradicional. Por isso a manifesta esterilidade, tanto teórica quanto prática, da ciência psicológica na resolução dos problemas essenciais: embora o velho modelo ainda permita relacionar e explicar fatos isolados, esse modo de interpretar os fatos fecha para sempre o acesso a conceitos gerais (VIGOTSKI, 1926/1999, p. 160, grifo do autor).

Sendo assim, é necessário, antes de mais nada, pensar em uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, por meio de uma base teórica sólida que subsidie e oriente a prática pedagógica do/a professor/a com vistas à transformação social, como nos lembram Vaz e Michels (2017, p. 60), ao destacarem que “a teoria é fruto de nossa relação com a realidade e partimos do pressuposto que para compreender o objeto é necessário ampliar o olhar para as múltiplas determinações e enxergá-lo como parte constituinte da totalidade”.

A partir das observações realizadas, constatei que a prática pedagógica organizada para Gabriel era pautada para atingir critérios estabelecidos de habilidades e competências de acordo com as diretrizes da BNCC orientadas pela SEDUC, imprimindo obstáculos para a escolarização e o desenvolvimento de Gabriel. Certamente, com uma participação efetiva em um processo formativo bem como a adoção de uma teoria, a realidade de sua prática pedagógica seria bem diferente.

4.3.1.2 Concepção da professora Gorete

A prática pedagógica da professora Gorete consistia no Atendimento Educacional Especializado organizado para alunos/as PAEE. Ela disponibilizava dois horários de aula no contraturno da sala comum, sempre às quartas e sextas-feiras para o menino Gabriel, com duração de 45 minutos.

O entendimento da professora Gorete a respeito de sua prática, compreende “tudo aquilo que a gente faz para viabilizar o aprendizado do aluno, entendeu? Tudo que é feito na escola e que possa viabilizar o que o aluno aprenda e se desenvolva”. Quando indagada sobre a utilização de uma teoria para subsidiar a sua prática, ela responde: “Aqui nessa escola atualmente não temos assim uma própria. É muito uma questão do geral, do que a gente aprendeu né? na faculdade, um pouquinho das minhas experiências”. Entretanto, a docente trabalhava com subsídios da Análise do Comportamento Aplicada – ABA, conforme evidenciado em sua fala no tópico 4.3.1.5.

Identifiquei que Gorete não seguia as orientações das Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2008a) no âmbito das suas atribuições enquanto professora de Educação Especial, a saber: 1) Não elaborava um plano de atendimento educacional especializado de forma a avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos. Percebe-se na fala dela: “Plano de aula pro AEE não tem, até porque o menino com TEA na hora ele muda muito, a gente planeja algo na verdade, organiza um roteiro, mas ele faz o que acha melhor, mas a gente tenta direcionar, mesmo assim ele muda”; 2) Não acompanhava a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala comum, tal como não havia orientação à professora Gina e família quanto à utilização desses recursos por Gabriel, inexistindo um trabalho colaborativo com a professora da turma, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e das estratégias que promovem a participação de Gabriel nas atividades escolares, como pode ser constatado: “A gente não planeja junto pra ele, nesse ano [2020] eu fiz um planejamento pro Gabriel e a professora do regular fez outra coisa, entende?”.

Vale destacar que a formação continuada é fundamental para a organização da prática pedagógica da professora numa perspectiva emancipadora. A realidade concreta da docente se dava de forma precária: participava de raros momentos formativos, geralmente custeados com recursos próprios, a SEDUC disponibilizava minimamente bases teóricas aos/às professores/as acerca das práticas pedagógicas organizadas para alunos com TEA. Essas lacunas resultam na

grande dificuldade que Gorete apresenta para se apropriar de conhecimentos que a possibilitassem organizar práticas pedagógicas críticas.

4.3.1.3 Planejamento

Ao acompanhar a turma do Segundo Ano e a SRM, identifiquei como se dava o planejamento:

- 1) A professora Gina planejava os conteúdos escolares ancorados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com intencionalidade nítida de atingir habilidades e competências, assim como aspectos comportamentais. A professora Gorete demonstrou focar seu planejamento em habilidades de memória, atenção e concentração no AEE organizado para Gabriel;
- 2) Uma vez o planejamento elaborado, a professora Gina organizava as cadeiras na turma de modo que os alunos ficassem enfileirados, Gabriel se sentava ao final da sala, era opção dele e Gina geralmente não interferia. A professora Gorete realizava AEE de forma individualizada com a criança com TEA;
- 3) As professoras Gina e Gorete não realizavam um trabalho colaborativo direcionado à escolarização e desenvolvimento do menino Gabriel.

A professora Gina relatou que não tinha tempo para planejar suas atividades na escola: “[...] se a gente quiser fazer um planejamento melhor, mais organizado e mais estruturado, nós temos que fazer na nossa casa, porque aqui na escola nós não temos a hora pedagógica garantida [...]”, como disse. Isso demonstra que não tem um tempo reservado ao planejamento, além disso realizava essa tarefa, individualmente, para alcançar os objetivos traçados: leitura, escrita e matemática.

A professora Gorete centrava seu planejamento em habilidades relacionadas à memória, atenção e concentração do menino Gabriel, como pode ser observado no seu ponto de vista: “O Gabriel precisa de habilidades na parte da atenção e aí eu tenho que fazer alguma coisa pra que ele melhore a atenção dele, que essa atenção seja ampliada a questão da memória, mas a questão dele é mais atenção e concentração”.

Seguramente, os planejamentos pedagógicos organizados para a turma do Segundo Ano e para a SRM seriam mais assertivos à medida em que os/as estudantes participassem ativamente nesse processo, contribuindo para a construção e desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo grande significado para os/as alunos/as, uma vez que vivenciariam a

elaboração do processo educativo de forma dialógica, cooperativa e prazerosa, pois atenderia aos seus desejos em relação ao processo ensino-aprendizagem, bem como a sua constituição enquanto aluno/pessoa nas suas interações com as professoras na tomada de decisões.

Como dito anteriormente, Vigotski (1924/2003c) tem uma concepção sistêmica e dialética do processo educativo, sendo visto como ativo nas suas três instâncias, isto é, envolve o/a professor/a, o/a aluno/a e o meio social educativo para garantir a relação dialética entre eles. O professor organiza de forma intencional e deliberada as suas relações com o/a estudante.

4.3.1.4 Avaliação da professora Gina

No dia 17/03/2020, observei uma atividade acerca do novo coronavírus realizada pela professora Gina em sala de aula, na qual as cadeiras estavam dispostas em fileira. A atividade iniciou com a chegada do aluno Gabriel, exatamente às 13h48min. Na ocasião, a professora o abraçou e foi correspondida muito rapidamente. Logo em seguida, ele puxou a cadeira que estava na frente da mesa da docente e sentou-se. Gina pediu o caderno de Gabriel, que abriu a mochila, pegou o caderno e o entregou. Posteriormente, ele levantou e se dirigiu até o final da sala e pegou um carro que estava numa caixa de brinquedos. A professora visualizou o comportamento de Gabriel, permitiu que brincasse no momento que iniciara a aula e, simultaneamente, solicitou à turma que comesse a escrita do cabeçalho.

Seguindo a orientação Vigotskiana, avalio que nesse momento seria pertinente que a professora reorganizasse as relações em sala de aula, de modo a distribuir as cadeiras em forma de círculo para que os/as alunos/as tivessem maiores possibilidades de interação e situações de interlocução, como apontam Soares e Carvalho (2012, p. 105), que a escola conduz as relações de modo a promover o desenvolvimento e “amplia suas possibilidades de participação e escolarização”. Dessa forma, poderia guardar a caixa de brinquedos disposta ao final da sala para não tirar a concentração de Gabriel nas atividades, bem como solicitar ajuda e cooperação dos/as colegas para com Gabriel.

Ao iniciar a aula sobre o novo coronavírus, Gina começou dizendo que apareceu um “bichinho” atormentando a vida das pessoas no mundo inteiro, que o assunto estava sendo amplamente divulgado na televisão e nas redes sociais. Falou também, que era preciso lavar bem as mãos, utilizar álcool em gel e máscara para se proteger. Nesse momento, a docente utilizou uma máscara para ilustrar a importância e a forma como deveria ser usada, depois pediu para Gabriel colocar uma máscara em seu rosto, que atendeu sua solicitação. A professora perguntou

à turma o que o aluno Gabriel merecia caso colocasse a máscara adequadamente no seu rosto, conforme a ilustração e os/as alunos/as, unanimemente, responderam: “um prêmio!”. Gina continuou: “Isso mesmo, palmas pra ele!” A turma e a professora aplaudiram a atitude de Gabriel.

Logo em seguida, a docente chamou um aluno para ilustrar a prevenção do coronavírus. Gabriel se levantou e foi para o final da sala de aula virou a caixa de brinquedos e espalhou-os no chão. Ao perceber o comportamento de Gabriel, Gina chamou-o juntamente com o colega para ilustrar os cuidados que as pessoas deveriam ter para não serem acometidas pela doença Covid-19 por meio de um vídeo da turma da Mônica, a respeito da pandemia do coronavírus, a explicação dos significados, assim como os países que estavam com problemas de infecção como foi o caso da China e Itália.

A professora Gina escreveu a palavra “Coronavírus” no quadro magnético e solicitou à turma que identificasse: a) a primeira letra, b) última letra, c) número de consoantes, d) número de vogais, e) número de vogais e f) o número de sílabas. Nessa hora, Gabriel olhava para o teto e para a turma, fazendo movimentos estereotipados com o lápis na mão. Ao perceber sua falta de atenção na explicação, Gina pediu a Gabriel para mostrar uma figura do Coronavírus à turma. Rapidamente ele recusou respondendo “não!”. Em contrapartida, a professora chamou outro aluno para ajudá-la na explicação, pontuando as questões explicitadas por Gina durante a aula.

Percebi que Gabriel não prestou atenção à explicação, uma vez que não estava sendo interessante para ele a forma como a atividade estava sendo conduzida, pois ele ainda não se alfabetizou e apresenta lacunas na comunicação social. Logo, seria viável que a professora organizasse uma atividade com recursos especiais que pudesse contemplar a comunicação com Gabriel para possibilitar, de fato, a escolarização e o desenvolvimento da personalidade consciente.

Ao constatar acerca de meios auxiliares e caminhos alternativos para a escolarização de alunos/as com TEA, o estudo de Santos e Oliveira (2018) sinaliza que não existe uma técnica nova, mas um conjunto de elementos que se configuram em um contexto ensino-aprendizagem do/a aluno/a com TEA na escola regular, no sentido de reorganizar o planejamento com alterações nos objetivos, conteúdos e procedimentos, tal como “orientar de forma intensiva sua atenção” (p. 129), bem como superar a negligência pedagógica e utilizar estratégias diversas de forma colaborativa com a criança e que seja significativa para ela, para então “tracionar seu desenvolvimento cultural” (p. 130).

Em outro momento da aula, Gina perguntou aos/às estudantes a respeito do sentimento deles/as em relação ao vírus. A grande maioria respondeu que estava muito triste com a situação da pandemia e externaram tal sentimento numa folha de papel A4 através de “emojis”. Na

oportunidade, um aluno disparou: “professora, o que é sentimento?” e ela respondeu: “É o que sentimos, dentro de nós, são as emoções: quando estamos tristes, alegres, com raiva...”. A docente disponibilizou os “emojis” na parede para que os/as alunos/as pudessem visualizar e desenhar conforme a emoção que estavam sentindo sobre o assunto da pandemia. De forma individualizada, a professora Gina explicou a atividade a Gabriel e desenhou para ele o “emoji” triste. No entanto, Gabriel não demonstrou o que de fato estava sentindo acerca do assunto abordado, a docente desenhou sem ter uma resposta contundente por parte do menino com TEA.

Ocorre que Gabriel foi alvo de muitas informações que não foram internalizadas, pois a atividade não parecia ser significativa. Ele não atribuiu sentido à atividade devido à proposição da tarefa que exigia que ele falasse com a docente, o que mostrava bastante dificuldade na linguagem (fala), característica da pessoa com TEA. Em nenhum momento Gabriel esboçou seu sentimento a respeito da pandemia, a docente demonstrou no papel o sentimento externado pela maioria dos/as alunos/as da turma, mas não sabia, verdadeiramente, se representava a emoção de Gabriel. A avaliação se dava a partir da participação, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que representava um avanço, segundo a Prof^a. Gina, visto que o menino com TEA se isolava.

Orrú (2012) esclarece que a comunicação verbal é um meio mais usual entre os seres humanos, no entanto nem todas as pessoas conseguem externar essa linguagem para que sejam compreendidas, como é o caso das que tem TEA, em virtude de sua dificuldade na comunicação social. Dessa forma, sugere-se que a professora encontre possibilidades de criação de um sistema de comunicação não verbal relacionada à linguagem falada para facilitar a comunicação e interação no processo de escolarização.

4.3.1.5 Avaliação da professora Gorete

Ao observar uma atividade voltada à escrita e oralidade do aluno Gabriel, a professora Gorete trabalhou algumas frases utilizadas no cotidiano escolar. Desenhou um sol e falou: “Bom dia, sol!” e pediu para Gabriel repetir a frase verbalizada: “Repete, Gabriel”, nesse momento ele ficou olhando para o quadro e respondeu: “Bom dia, sol!”. Após isso, Gorete beijou o rosto dele como recompensa por ter verbalizado a frase solicitada e foi correspondida.

Depois, a professora desenhou uma casa, Gabriel começou a apresentar movimentos estereotipados (balançando o lápis repetidamente). A docente solicitou atenção à atividade, Gabriel então levantou da cadeira e pegou uma bola no armário. Para conseguir atenção dele, cantou “Atirei o pau no gato...” e ele continuou: “Mas o gato não morreu...”. Passados poucos

minutos, Gabriel pegou uma caixa intitulada “Cartas para ditado”, contendo 40 peças de E.V.A sobre objetos. A professora Gorete então perguntou: “Qual é o objeto?” e ele respondeu: “Casa”, Gorete prosseguiu: “Muito bem, bate aqui!”.

Nota-se que a professora utiliza algumas estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para desenvolver atenção e concentração de Gabriel, trabalhando com estímulos e respostas, bem como modelando o comportamento do menino Gabriel. Ela corrobora ao mencionar: “eu trabalho na questão de ampliar o tempo dele de atenção e concentração para melhorar o conteúdo que ele precisa aprender na sala [...], eu faço o curso ABA, que me dá uma luz maior. O curso tem só 100h e é *on-line*”. A esse respeito, Orrú (2008, p. 09) resume a concepção comportamental na escolarização de crianças com TEA:

As palavras ditas são reproduções do que foi ouvido, gerando a ecolalia que, por sua vez, não é preenchida de significados que possibilitem a compreensão, construção e apropriação do conhecimento. Para crianças autistas não-verbais a situação muitas vezes se agrava, pois não havendo linguagem oral a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário, perante as necessidades, e de segregação.

Após essa atividade, Gabriel se dispersou e se dirigiu até uma caixa de papelão. Ficou parado e colocou as mãos nas orelhas e disse “patati - patatá”. A professora mostrou a ele o vídeo dos palhaços Patati e Patatá e ele retribuiu: “Isso!”. Assistiu, cantou as músicas e depois baixou a cabeça escutando a música “comer, comer”.

Em outro momento, a professora pediu para ele guardar os cartões e que a ajudasse, ele a ignorou e pediu o vídeo da “galinha pintadinha”.

Dessa forma, a professora Gorete organizava a avaliação para o menino Gabriel numa proposta comportamental, ao avaliá-lo considerava os aspectos observados quanto ao comportamento e à participação nas atividades. Para Orrú (2008), a avaliação numa perspectiva comportamental é realizada a partir das respostas que o aluno demonstra por meio da mudança do comportamento e afirma que essa perspectiva tem uma concepção mecanicista de mundo e de homem, bem como compreende a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa à uma reação aos estímulos do meio ambiente. Logo, “[...] a educação é como um programa de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas (p. 02).

Na abordagem histórico-cultural, para desenvolver a criança como uma personalidade consciente, essencialmente, a professora poderia reorganizar as relações sociais na escola, pois a pessoa se constitui a partir delas e não por estímulos e respostas, com um treino repetitivo.

Além disso, há a necessidade de construir um planejamento coletivo que utilize elementos baseados na cooperação, superação e emancipação para, então, contribuir para a escolarização e desenvolvimento de Gabriel.

4.3.1.6 Trabalho colaborativo

De acordo com a análise realizada na pesquisa, percebi que o trabalho colaborativo entre as professoras da sala comum e SRM não acontecia na prática, ambas trabalhavam sozinhas e isoladas nas suas salas, sem uma interlocução e colaboração mais assertiva para a escolarização e desenvolvimento de Gabriel.

Esse fato reflete o que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) intitularam como obstáculos culturais para a execução deste tipo de parceria entre os/as professores/as da sala comum e da SRM. Para superar as barreiras impostas torna-se necessário, inclusive, definir os papéis de cada docente na escolarização para possibilitar o desenvolvimento do menino Gabriel.

Nas palavras da professora Gina, nota-se o distanciamento das duas professoras: “Olha, junto comigo na sala de aula a professora do AEE não trabalha, quando tem projetos é envolvida toda a turma, mas específico pro Gabriel, não”. Sobre essa questão, a professora Gorete corrobora:

A gente conversa bastante, mas a gente não tem assim algo mais concreto preparado, planejado pro autista né? Eu acredito que devia ter, então eu acho bastante falho essa parte aí, a gente devia sentar e fazer todo o trabalho junto desde o planejamento anual, que a gente só começa” (GORETE, 2020).

A professora Gina se sentia muitas vezes impotente por trabalhar isolada. Ela precisa de um suporte da professora especialista, Gorete. As duas docentes poderiam trabalhar, conjuntamente, um planejamento deliberado para criança com TEA e ambas apontarem coletivamente caminhos que possibilitem uma escolarização inclusiva, pois “o que é impossível no plano individual, se torna possível no desenvolvimento social” (VYGOTSKI, 1932/1997a, p. 246-247).

Nesse sentido, a aproximação entre as duas professoras deveria ocorrer de forma complementar, segundo a resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece no art. 13 as competências do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a).

4.3.1.7 Participação de Gabriel nas atividades escolares

Gabriel é um aluno assíduo, chegava na companhia do pai na sala de aula. Apresentava uma dificuldade na comunicação social, dificilmente interagia com os colegas da turma, professoras e demais funcionários da instituição escolar. O estudante com TEA frequentava a escola, porém não era um aluno ativo no processo ensino-aprendizagem, dada a sua dificuldade na interação nas situações de interlocução em sala de aula. Realizava as atividades com a ajuda da professora. Dessa forma, é possível inferir que as possibilidades de escolarização de Gabriel são limitadas, que demanda um trabalho planejado, sistematizado, colaborativo e voltado para desenvolvimento dele.

As atividades realizadas por Gabriel eram, preponderantemente, relacionadas à leitura, matemática, atenção, concentração e memória, nas quais fazia pintura de figuras, desenhos em papel A4 e utilizava brinquedos. As atividades eram feitas sem um planejamento intencional e deliberado conjuntamente com a criança com TEA. Além disso, ao longo das observações na turma do Segundo Ano, notei que o aluno Gabriel tinha um tempo de permanência menor que os demais. O horário de aula era de 13h30min até as 17h30min para a turma, no entanto, para Gabriel, especificamente, a realidade era bem diferente: o horário terminava após o recreio, isto é, exatamente às 16h.

Segundo o relato da professora Gina, o horário de Gabriel era mais curto em decorrência dela não dispor de um/a estagiário/a para ajudá-la, o que tornava inviável e muito difícil segundo ela, mantê-lo com os demais colegas durante as quatro horas diárias, o que dificultava o andamento das aulas, uma vez que não conseguia ter domínio da turma. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a organização da carga horária para o Ensino Fundamental precisa atender o mínimo de oitocentas horas anual (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o direito de acesso e permanência à educação é reconhecido na Constituição Federal e por uma gama de legislações, tais como a LDBEN 9394/96 e o ECA que prezam pela igualdade entre as pessoas na sociedade, entretanto, tal direito não está sendo totalmente garantido na escolarização de Gabriel, na turma do Segundo Ano. Percebe-se um descumprimento do direito estabelecido e assegurado em lei para todos/as os/as estudantes.

Outro agravante na escolarização de Gabriel se dá na configuração dos seus horários de aula da sala comum e SRM, porque no dia em que frequentava o AEE, automaticamente, não comparecia às aulas na turma. A justificativa da professora Gina se pautava na dificuldade do

aluno em frequentar duas vezes a escola no mesmo dia, no caso nos turnos da manhã e tarde. Logo, Gabriel frequentava três vezes a sala comum e duas a SRM durante a semana, respectivamente, quando o correto seria: cinco vezes na primeira e duas, no contraturno, na segunda.

Sabe-se que o AEE realizado na SRM é complementar ou suplementar à educação na sala comum, o que inviabiliza totalmente o horário organizado erroneamente pela professora Gina com o aval da direção. O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, determina que “o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2010, p. 08).

Gabriel ainda não consegue ler e escrever. A criança, normalmente, não demonstrava interesse nas atividades propostas, ficava inquieto e muitas vezes saía da sala de aula sem o consentimento da professora Gina. De acordo com o relato da docente, as atividades desenvolvidas na turma sempre tiveram o objetivo de envolver Gabriel, no entanto, nem todas as aulas conseguia auxiliá-lo. Somado a isso, ela tem consciência da imensa dificuldade em organizar atividades inclusivas para um aluno com TEA com um “nível severo” – completa ela, se referindo ao nível 3 no espectro autista. Além dessa questão, Gina complementa que “ele ainda não havia conquistado a socialização, a interação, e antes da pandemia ele estava muito no mundinho dele, brincando só, ele teve pouco entrosamento”. Tal processo favorece a “centralidade da formação na prática, além de significar uma desqualificação da teoria, representa primordialmente a sua despolitização” (GARCIA, 2013, p. 111).

A participação de Gabriel poderia ser mais efetiva à medida que ele fosse inserido nas atividades coletivamente, pois dessa forma se sentiria participante das aulas. Nesse processo, a professora poderia reorganizar as relações na sala de aula, pautada na perspectiva da cooperação, superação e emancipação.

4.3.2 Formação de professores

Nessa categoria, apresento as informações relacionadas ao processo formativo das professoras Gina e Gorete e as repercussões nas suas práticas pedagógicas. De acordo com o quadro 6, tal categoria foi subdividida em duas subcategorias, a saber: Formação inicial e continuada e condições de trabalho docente.

Destaco a ausência de formação inicial e continuada das docentes, as precárias condições de trabalho, assim como as repercussões nas práticas pedagógicas organizadas para a escolarização e desenvolvimento do menino Gabriel.

4.3.2.1 Formação inicial e continuada

Gina menciona que não tem formação continuada ofertada pela SEDUC no sentido de direcionar a sua prática pedagógica com a criança com TEA:

Quando eu recebi a turma foi uma experiência muito árdua, eu peguei um aluno que apresentava autismo severo, grau severo, que eu me vi assim, na condição as vezes de dizer: meu Deus o que é que eu faço agora? Como é que eu vou reagir? Porque eu não tinha experiência com alunos né? do espectro do autismo e o que aconteceu? Tive que dar conta, eu me desafiei, porque realmente foi muito difícil, porque a gente sabe da realidade, a gente não tem ajuda, infelizmente [...] E o governo não te dá essa formação (GINA, 2020).

Além da lacuna existente na formação da professora Gina, ela se sente de certa forma, culpada por esse déficit, pois afirma que é um desafio enorme ter que buscar conhecimentos por conta própria além de encontrar inúmeras dificuldades no processo de escolarização e desenvolvimento do menino Gabriel, pois segundo a docente:

[...] eu preciso aprender mais, eu preciso estudar mais, porque antes eu dizia que eu não queria a educação especial, porque é uma área que não é a minha praia, só que quando eu me vi na condição sem saber o que fazer, porque assim a gente sabe como é um aluno autista severo né? e você não ter conhecimento, é tua prática de ensino regular, ela não te dá o embasamento necessário, não é tudo, tu precisa buscar estratégias específicas, a gente precisa estudar mais, precisa ‘tá’ inteirado e enfim, é um leque de situações que você se vê numa condição dessa, você se vê sozinha praticamente e tendo que dar conta com o aluno com TEA (GINA, 2020).

Notadamente, a professora se vê como produtora de sua própria formação para dar conta das demandas em sala de aula, quando na verdade, a SEDUC é quem deveria subsidiar esse processo formativo, no entanto, negligencia esse direito e reforça o que Saraiva e Souza (2020, p. 142) chamam de “[...] responsabilização docente para a melhoria da educação [...]”.

Gorete acredita que a escolarização e o desenvolvimento de Gabriel dependem, fundamentalmente, de formação continuada para que os/as professores/as possam ter ferramentas para tal, uma vez que ela é escassa na rede estadual como pode ser evidenciado nas suas palavras: “Eu acredito que se tiver uma formação, se tiver um olhar com mais respeito, a gente pode sim evoluir bastante nessa área da inclusão”. Nunes e Oliveira (2017) não só

esclarecem, mas confirmam o desejo da professora da SRM, ao inferirem que sem a formação constante da qualificação docente, o/a professor/a pode perder o ânimo pela docência e os estudos sistematizados possibilitam o desenvolvimento profissional, tal como proporcionam um conhecimento capaz de professores/as perceberem e analisarem as mudanças no cenário educacional contemporâneo.

4.3.2.2 Condições de trabalho docente

Os docentes latino-americanos assumem um desafio dobrado no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional: alinhar a formação de alunos/as tendo em vista uma sociedade globalizada e que atenda aos interesses do capital, assim como ser responsáveis em diminuir os efeitos das desigualdades sociais, afetivas e econômicas com um viés de justiça social (SARAIVA; SOUZA, 2020).

Nunes e Oliveira (2017, p. 76) enfatizam que não basta apenas propiciar reiteradas formações ao/a professor/a, mas garantir-lhes reais condições de trabalho, uma vez que:

[...] a formação do professor, embora indispensável, não é suficiente para garantir bons resultados em termos de aprendizagem dos estudantes, também não se pode descuidar das condições de trabalho de realização do ensino-aprendizagem e das definições essenciais em relação à carreira, valorização e salários (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 76).

No início do ano de 2020 foi realizada a jornada pedagógica da escola, momento formativo em que os/as professores/as se reuniram com a direção para discutirem as ações pedagógicas da escola, bem como os direcionamentos quanto ao planejamento anual de cada professor/a. A escola estava sem coordenação pedagógica.

Há uma grande dificuldade em realizar a prática pedagógica na escola, por diversos motivos: falta de formação continuada para professores/as, número elevado de estudantes com deficiência em sala, a falta de tempo para planejar as aulas e escassez de recursos pedagógicos. As professoras Gina e Gorete se sentem angustiadas por ficarem limitadas e não conseguirem desempenhar suas profissões como gostariam com seus/as alunos/as. Elas acrescentam que para melhorar as suas práticas precisam buscar conhecimentos por conta própria, pois a SEDUC não promove com frequência formações específicas para escolarizar crianças com TEA, por exemplo. Além disso, sentem falta de um período reservado para planejar as aulas na escola e que sempre essa ação ocorre na residência das professoras. Quanto aos recursos, a escola não oferece para as docentes, a aquisição destes se dá por conta própria.

As condições de trabalho das professoras na escola pesquisada são precárias: salários defasados, estrutura física deficiente – a escola foi adaptada à uma residência: sala de aula improvisada, quentes, sem acessibilidade, falta de recursos pedagógicos etc.

Sobre essa questão a docente Gina, salienta:

Não somos valorizadas porque a realidade física da nossa escola é precária, salários precários, a lei te dá uma condição de valorização que na prática é fora da realidade, a LDB diz que o professor tem que ter uma estrutura física, ser bem remunerado, ter valorização profissional, formações, capacitações e não temos (GINA, 2020).

Nesse panorama, as professoras são obrigadas a desempenharem suas funções pedagógicas sob péssimas condições de trabalho, completamente desmotivadas e geralmente, responsabilizadas pela qualidade da educação. A percepção da professora Gorete corrobora com a da sua colega de trabalho:

As minhas condições de trabalho na escola são bem precárias, eu uso a minha própria impressora pra fazer as atividades, pro trabalho administrativo, então é bem precária a nossa situação aqui, eu não gosto nem de comentar, mas é bem complicada. Não tem apoio, não tem recursos, tudo que tu vê aqui é do nosso próprio recurso. Não sou valorizada pelo governo (GORETE, 2020).

4.4 Discussão

A educação é um tipo de prática social e a prática pedagógica é uma especificidade dela. As práticas sociais são traduzidas por Pino (2000) como as relações sociais em que as pessoas estão inseridas e organizadas na sociedade no que diz respeito às formas de pensar, de falar e de agir, levando em consideração a posição social que ocupam. Ainda segundo Pino (2000), as práticas sociais apresentam duas características básicas: 1. A configuração, o que denota certa identificação, sendo estabelecida por um determinado tempo e espaço e 2. A transmissão de uma significação dentre os participantes de um grupo cultural específico.

Franco (2012) explica que as práticas pedagógicas são exercidas com um objetivo de realizar processos pedagógicos, sendo organizadas e planejadas com intencionalidades, desempenhadas com uma configuração pedagógica, a fim de corresponder aos anseios educacionais de um grupo social, tendo um caráter de transformação sociocultural no processo da cultura escolar, bem como planejadas para uma educação crítica e reflexiva. Sendo assim, ressalto a necessidade de ter uma teoria para subsidiar a prática pedagógica do/a professor/a e é, justamente, nesse sentido que compreendo a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de transformação do meio social educativo, além de compreender a gênese social da personalidade

consciente de uma criança com TEA para ajudá-la na escolarização e no desenvolvimento humano, com vistas à uma educação emancipadora e verdadeiramente inclusiva.

A partir das inferências acima e de posse das análises realizadas neste estudo, afirmo que as professoras Gina e Gorete tiveram dificuldades de naturezas diversas para organizar as práticas pedagógicas ao aluno Gabriel, além de não conseguirem favorecer satisfatoriamente a escolarização e desenvolvimento da criança com TEA.

Para responder a segunda pergunta específica desta dissertação, posso inferir e afirmar que a organização das práticas pedagógicas das professoras da sala comum do Segundo Ano do Ensino Fundamental e SRM precisam avançar criticamente para a escolarização e desenvolvimento do menino Gabriel, levando em consideração a sua formação completa, pautada numa educação transformadora e inclusiva. Considero que o principal motivo disso é a ausência de formação continuada, condições de trabalho docente e a falta de consciência em adotar uma teoria, afinal são os pilares para uma prática pedagógica emancipadora.

As práticas pedagógicas das professoras da sala comum e SRM eram organizadas em critérios de habilidades e competências, bem como comportamentais, respectivamente, manifestado pelo pragmatismo docente. Sendo assim, percebi que as práticas pedagógicas das professoras Gina e Gorete precisam avançar no processo de escolarização e desenvolvimento do menino com TEA numa perspectiva emancipadora. Elas necessitam ser contempladas quanto à formação continuada e condições de trabalho docente.

Para tanto, toda prática pedagógica deve se fundamentar num referencial teórico que direcione o trabalho docente, além do mais, a educação tem um papel na formação da consciência, o meio social educativo precisa ser reorganizado a fim de compreender e combater nas escolas as visões alienadas que contribuem com a lógica capitalista, a sociedade de classes, as desigualdades sociais e econômicas, as diferenças entre os/as alunos/as com e sem acesso aos elementos da cultura, as vivências distintas, etc.

Com base nesse posicionamento, Barroco (2012) pondera que somos obrigados a assumir uma perspectiva educacional que seja coerente, tal como ela descreve:

Em um sentido mais imediato, essa perspectiva implica romper com as limitações de ensino/aprendizagem da classe trabalhadora, proporcionando-lhe uma formação que articule conteúdos teórico-práticos, os mais desenvolvidos, visando a formação plena dos sujeitos. Isto é, proporcionando-lhes uma educação que os torne capazes de pensar e de agir de forma radical, ou seja, indo à raiz dos problemas, e logrando produzir as transformações que a sua condição de classe e o mundo contemporâneo exigem (BARROCO, 2012, p. 38).

Remetendo às contribuições de Michels (2017), a proposta de formação de professores/as para a Educação Especial se estrutura pela deficiência no contexto biológico ou psicológico dos alunos/as, secundarizando o fazer pedagógico. Em decorrência dessa centralidade, o processo educativo opera na desqualificação do processo pedagógico, o que se faz necessário discutir a escolarização de uma criança com TEA em um sistema educacional, que historicamente vem excluindo muito essas crianças ao acesso escolar.

Além do mais, as condições concretas do trabalho docente se dão em “um cenário multideterminado e diante do qual ele se sente impotente. Compreendendo-se incapaz de lidar com essa multiplicidade de fatores, [...], tendo suas possibilidades de criação e de realização minadas pelas demandas do dia a dia” (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Para a concretização dessa questão precisa-se levar em consideração que:

O projeto de formação destinado aos professores está intimamente ligado aos interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE [Educação especial] é uma das partes que contribuem para a compreensão das múltiplas determinações que assolam a escola pública brasileira (VAZ; MICHELS, 2017, p. 61).

Para descortinar essa questão, é necessário entender que as políticas vigentes no Brasil se articulam intimamente com o modelo neoliberal, propondo que a produção do trabalhador atenda às exigências do mercado de trabalho, bem como que um/a professor/a siga essa linha de produção aos moldes de um projeto educativo intitulado “*worldclass education*”¹⁰ (SHIROMA *et al.*, 2017). Nesse cenário, percebe-se que as escolas públicas sofrem constantes influências da hegemonia capitalista, as quais repercutem decisivamente de forma negativa na figura do/a professor/a como descreve Shiroma *et al.* (2017, p. 20) “o professor está ameaçado, pressionado, abandonado à profissão com salário e carreira precarizados”. Entender essa realidade descortinada no cotidiano das escolas brasileiras, bem como a própria desvalorização profissional do/a professor/a é o ponto de partida para a luta da classe trabalhadora no que se refere à uma escola pública de qualidade e a defesa da construção de um humano na sua totalidade.

É importante refletir como tem se dado a formação inicial e continuada dos/as professores/as e de um modo específico, o caso deste estudo, a formação das professoras que atuam na área da educação especial. Diversos pesquisadores/as brasileiros/as têm se debruçado sobre essa questão (GARCIA, 2016, MICHELS; VAZ, 2017, VAZ; MICHELS, 2017) e

¹⁰ De acordo com Shiroma *et al.* (2017) tal projeto de educação tem um formato globalizado e desenvolvido para a escola pública ancorado em uma concepção de mundo burguesa.

mostrado em seus trabalhos como o mercado opera pelos Organismos Internacionais, como por exemplo o Banco Mundial – BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE para intervir no processo de formação de professores e tentar moldá-lo conforme as perspectivas neoliberais. Além disso, as proposições desses Organismos Internacionais são movidas por uma concepção de educação mercadológica, baseando-a em uma relação estreita entre o capital e o trabalho, bem como a sua padronização em números e quantidades, sendo o/a professor/a o alvo desse processo.

No que tange à padronização do sistema educacional, Decker (2017) aponta que esse sistema se sustenta “na ideologia da educação de classe mundial intencionada no sentido de articular uma base de informações globais e padronizar a formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho” (p. 95) além de “realizar avaliações e estabelecer comparações entre os países” (p. 96) para que seja reforçada a desqualificação da escola pública e dos/as professores/as.

É imprescindível que os problemas da escola pública sejam vistos para além da aparência, enxergando a essência das causas e analisar as contradições de forma dialética: a privatização no âmbito das reformas educacionais, a desintelectualização do professor, o esvaziamento teórico, isto é, não se pode compreender a realidade dos fatos sem ter uma ferramenta (teoria) que auxilie nessa empreitada.

Esse ideal de educação está alinhado a formar professores e professoras com um viés pragmático e substancialmente desconectado de uma perspectiva teórica, o que ocasiona uma escolarização que atenda às exigências do capital com o intuito de culpabilizar a escola e o/a professor/a pelos testes e avaliações negativas e, também, dirimir a capacidade de uma intervenção consciente no desenvolvimento de uma educação transformadora.

Em contraste ao modelo educacional excludente, Vigotski elaborou um projeto de ciência pautado em uma psicologia dialética revolucionária comprometido com a transformação social e práticas sociais voltadas aos princípios de justiça e igualdade (STETSENKO, 2016), colocando a educação dentro do sistema conceitual por ele elaborado (VIGOTSKI, 1926/1999), organizada para a construção de um novo homem e uma nova sociedade. Em consonância com esse entendimento, Mészáros (2008, p. 102) destaca a educação como “a única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação”.

À luz da teoria de Vigotski, concluo que há a necessidade de organizar as práticas pedagógicas voltadas efetivamente para o processo de escolarização e desenvolvimento do menino Gabriel. Tal constatação se dá pela contribuição mínima no desenvolvimento dele,

uma vez que ele tem um tempo reduzido de participação nas aulas da sala comum, como descrito anteriormente.

Gabriel ainda não se apropriou da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, apesar de interagir em algumas atividades com muitas limitações na questão da comunicação social. Ele observa em determinados momentos e outros prefere brincar. Dessa forma, percebo a importância de inseri-lo num contexto em que potencialize sua escolarização e seu desenvolvimento, considerando suas dificuldades e potencialidades ancoradas num planejamento cooperativo. Penso que esses aspectos precisam ser reelaborados para almejar uma educação inclusiva.

Essa configuração da escolarização requer que haja uma reorganização das relações de Gabriel na escola, na turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e na SRM, no que concerne a um direcionamento e apoio às professoras. Para isso, Santos e Oliveira (2018) sugerem um trabalho colaborativo, com um planejamento coletivo para a escolarização de crianças com TEA, visando meios especiais e caminhos indiretos em que as professoras tenham consciência das possibilidades concretas de criar um terreno fértil de caminhos alternativos e meios auxiliares para Gabriel se desenvolver em toda a sua inteireza.

Alinhado ao pensamento Vigotskiano em relação ao processo de escolarização, não existe uma polarização entre ensino e aprendizagem, mas sim a participação ativa entre os elementos constituintes: o/a professor/a, o/a aluno/a e o meio social educativo, os quais formam um conjunto atuante e imbricados entre si. Apesar desse entendimento, Vigotski intitulou o/a professor/a como organizador/a do meio social educativo, dada a responsabilidade em estabelecer uma prática pedagógica comprometida para as possibilidades concretas e emancipação da criança com TEA, sustentada numa concepção de educação crítica, que tenha uma teoria como eixo norteador que oriente o fazer pedagógico.

Entretanto, para que as professoras atinjam esse patamar crítico e assumam um papel relevante de interferir na personalidade consciente de seus/suas alunos/as é necessário que elas ultrapassem as barreiras do conhecimento tácito e acessem uma formação inicial e continuada, verdadeiramente crítica, que dê suporte teórico e metodológico para uma educação mais humana e igualitária.

Além desse importante quesito, ressalto o que constatei como uma lacuna na prática pedagógica das professoras Gina e Gorete: um tempo destinado para planejamento de suas ações pedagógicas e, sobretudo, nas condições de trabalho, que tem se caracterizado como um entrave no êxito das práticas pedagógicas das referidas docentes.

Diante das análises supramencionadas, penso nas dificuldades encontradas pelas professoras Gina e Gorete ao longo de suas jornadas profissionais, especificamente no ano de 2020, em dar conta de escolarizar e desenvolver uma criança com TEA em meio às vivências num contexto precário das condições de trabalho. Para tanto, é essencial que o/a professor/a tenha a consciência descrita por Freire (1986, p. 34) em seu diálogo com Ira Shor: “Quanto mais você entende os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais entende o que é realmente, trabalhar por um salário, mas você ilumina, põe luz naquela obscuridade que a dominação exige”.

Desse modo, se faz necessário discutir essa temática inserida em um sistema educacional excludente que historicamente não valoriza os/as docentes da rede pública de ensino, sendo o campo da formação de professores/a permeado por um cenário em que “o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história” (DUARTE, 2010, p. 38).

Por fim, para as professoras da sala comum e SRM organizarem práticas pedagógicas que proporcionem ao Gabriel conhecimentos necessários à sua escolarização e ao desenvolvimento, é essencial que estejam permeadas por um trabalho colaborativo, com garantias de condições de trabalho, formação continuada e utilização de uma teoria.

Apesar de Vigotski não ter se dedicado ao estudo de pessoas com TEA, pois ele faleceu antes mesmo de o autismo ter sido mencionado na década de 40, seu sistema teórico-conceitual nos permite pensar num processo de escolarização potente por meio conceitos críticos e articulados, os quais são valiosos para o desenvolvimento da personalidade consciente, explicados no início da sessão.

Após a descrição e análise das práticas pedagógicas das professoras Gina e Gorete e os desdobramentos para o desenvolvimento do menino Gabriel, o/a leitor/a encontrará, a seguir, as considerações finais da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Icoaraci – Belém/PA, de modo a identificar como elas são organizadas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento da criança, fundamentado na teoria de Vigotski e nas formulações de estudiosos/as que analisam tal temática. Para isso, percorri um caminho, visando examinar a existência social de Gabriel, levando em consideração o seu contexto histórico-cultural, tal como analisar de que forma as docentes da sala comum e da SRM organizavam suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, rememoro as questões de pesquisa que engendraram esta dissertação e possibilitaram um novo olhar acerca das práticas pedagógicas voltadas para a escolarização e o desenvolvimento de um aluno com TEA. Os resultados das questões, especificamente, da pesquisa empírica estão organizados nas seções 3 e 4.

A seção 3 teve como finalidade “Identificar e analisar as relações sociais vivenciadas pelo aluno com TEA que cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA”. Os resultados dessa etapa da pesquisa me permitiram compreender que as mais variadas relações sociais que Gabriel participou na escola e na família contribuíram para a sua escolarização e desenvolvimento de sua personalidade consciente.

A existência social de Gabriel se delineou ao longo da sua vida, num movimento histórico, cultural e social permeado pelas relações na família e na escola, especificamente com as professoras da sala comum e da SRM, no ano de 2020. O estudo revelou que sua existência social se processa da seguinte forma: É uma criança diagnosticada com TEA, tem 11 anos, reside num bairro periférico, cursa o Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA. É órfão de mãe já no segundo mês de nascimento e filho único de um pai viúvo pertencente à classe trabalhadora – mototáxi. O seio familiar é composto pela avó paterna, madrasta e pai. O genitor é responsável pela educação do filho e a interação social se deu preponderantemente com o pai, brincava sozinho em casa, não sinaliza interesse em estabelecer relações sociais com as pessoas de seu bairro. Na escola, Gabriel apresentava dificuldade na comunicação social, com poucas possibilidades de interlocução com as professoras Gina, Gorete e colegas de turma, as relações sociais se estabeleciam minimamente.

Do ponto de vista da teoria Vigotskiana, o que constitui o homem não é somente a educação escolar, mas o conjunto das relações sociais. Contudo, a educação escolar sistematizada e deliberada exerce um papel fundamental na transformação social. Tais relações são a autêntica alavanca do processo educativo em que não se observa apenas a proposta curricular baseada nos conteúdos, nas habilidades escolares, mas, precipuamente, a formação humana completa. A tese de Vigotski entende a educação como uma ação consciente, intencional, ligada a objetivos e voltadas ao desenvolvimento da personalidade humana consciente. É importante ressaltar que só há o caráter educativo quando, necessariamente, acontece alguma mudança aparente nesta que possibilite intervenções e orientações no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1924/2003a).

Na seção 4, que teve por objetivo “Descrever e analisar as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM, bem como os desdobramentos no processo de desenvolvimento do aluno com TEA”, o estudo demonstrou que as professoras Gina e Gorete organizaram suas práticas pedagógicas na sala comum e na SRM, respectivamente da seguinte forma:

A primeira docente organizou sua prática baseada nas suas experiências profissionais, culminando na elaboração de um planejamento contendo conteúdos escolares ancorados na BNCC, de acordo com as diretrizes da SEDUC, com intencionalidade em atingir habilidades e competências. Apresentou muitas dificuldades para planejar e organizar atividades para Gabriel, haja vista que não tinha tempo na escola e nem formação continuada que a permitissem ter elementos teórico-metodológico para tal finalidade. O planejamento era realizado unilateralmente sem a participação da criança com TEA. As atividades escolares eram predominantemente ligadas à leitura, escrita e matemática, nas quais Gabriel tinha uma pequena participação, devido aos obstáculos que a professora encontrava para incluí-lo. O menino com TEA era avaliado basicamente pela participação nas atividades realizadas na turma.

A segunda professora organizava sua prática pedagógica por meio de um planejamento individualizado, que tinha como proposta basilar a perspectiva comportamental. Trabalhava em suas atividades no AEE habilidades de memorização, atenção e concentração. Além disso, na avaliação de Gabriel eram considerados os aspectos do comportamento e participação nas atividades propostas na SRM. A docente, também, não participava de formação continuada.

As professoras em questão não demonstraram organizar suas práticas pedagógicas coletivamente, trabalhavam segregadas e elaboravam os planejamentos com objetivos divergentes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser construídas de forma a promover a escolarização de fato, e o desenvolvimento da personalidade consciente do menino Gabriel. Mas

para isso, é importante considerar a participação em processos de formação continuada, com condições mínimas de trabalho docente e a adoção consciente de uma teoria para orientar e potencializar qualitativamente as suas práticas, com o intuito de organizar deliberadamente as relações sociais de Gabriel na turma do Segundo Ano, na SRM e na escola.

Para a materialização de práticas pedagógicas que, efetivamente, possam escolarizar e desenvolver uma criança com TEA, é necessário que o/a professor/a tenha uma formação consistente, com conhecimentos apropriados para a execução de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras. Além disso, também constatei que o estreitamento do conceito de educação causado pelas políticas neoliberais, além de repercutirem no trabalho docente, como o controle de sua formação, também repercute no conteúdo a ser ensinado.

Segundo a teoria Vigotskiana, cabe ao/à professor/a a organização de práticas pedagógicas em que estejam contidos significados e sentidos para os/as alunos/as, além de compreender a criança com TEA como uma pessoa completa, considerando suas particularidades, tal como observam Oliveira, Victor e Chicon (2016), ao abordarem a importância do papel intencional e planejado do outro na relação com a criança com TEA, para desenvolver a personalidade humana consciente, como fatores fundantes para as práticas pedagógicas voltadas para a criança com TEA nos mais diversos espaços em que acontecem as relações sociais.

Dessa maneira, a escolarização e o desenvolvimento da personalidade consciente da criança com TEA implicam, do ponto de vista antropológico, que “o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência histórica das gerações anteriores e assim constituir a sua própria vivência como ser singular” (DELARI JR., 2009, p. 1), o que possibilita e esclarece a compreensão de que “o ato de educarmo-nos na família, na escola, nas demais instituições em que se estabeleçam nossas relações com outras pessoas, seja essencial na constituição [...] de nossa consciência em especial e nossa personalidade como um todo” (DELARI JR., 2009, p. 2).

A partir desse entendimento, nota-se a importância da organização das práticas pedagógicas das professoras da turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental e da SRM para o favorecimento das relações sociais do menino com TEA na escola, que sejam permeadas por processos qualitativos no contexto da escolarização. Dessa forma, há uma possibilidade única de reconfigurar tais relações e intervir na personalidade consciente de Gabriel para propiciar uma educação cooperativa e que supere as visões tradicionais e pragmáticas enraizadas na escola pública aos moldes das políticas neoliberais. Mas, para a concretização de uma escolarização que supere esse modelo é imprescindível que as

professoras tenham uma compreensão teórica acerca de suas práticas pedagógicas e que sejam ancoradas numa educação verdadeiramente transformadora, além de participarem de formações continuadas e terem condições de trabalho favoráveis para desempenharem seu papel numa perspectiva crítica.

A construção de uma prática pedagógica emancipadora se alicerça na possibilidade de organizar as relações sociais na escola, assim como as atividades para a criança com TEA com um planejamento intencional, seguindo uma concepção de educação que transforme a realidade em sua essência, com vistas à superação de ações que reforçam a escolarização de uma criança com TEA numa perspectiva tradicional, de práticas engessadas. Nesse sentido, a qualidade da escolarização da criança com TEA, de acordo com as proposições de Vaz e Michels (2017) se dá à medida que se tornem “conscientes dos meios que se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social” (p. 65), assim como partir de uma concepção política que abandone a discussão de métodos e técnicas de ensino para vislumbrar que o essencial “é tornar o aluno capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a” (p. 65).

Para tanto, a educação escolar promove o desenvolvimento do/a aluno/a, seja ele PAEE ou sem deficiência, pois o papel do professor é organizar e planejar o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver a personalidade consciente dos/as alunos/as, levando em consideração sua condição psicofísica. Em síntese, Delari Jr. (2013) esclarece que:

A “psicologia concreta” proposta por Vigotski convida a uma mudança radical em nossa própria atitude epistemológica e profissional. A prática da psicologia que estuda e intervém sobre a gênese social da consciência, e a da educação que impulsiona intencionalmente o desenvolvimento da mesma, seriam entendidas e conduzidas como constitutivas de tal gênese. É algo muito sério, se levado às últimas consequências, por evidenciar nosso grande compromisso para com o planejamento e a organização intencional das relações sociais que promovam o desenvolvimento de outras pessoas e de nós mesmos (DELARI JR., 2013, p. 56).

Para isso, torna-se imperativo dispor de uma teoria para tornar a prática pedagógica crítica, que permita às docentes ressignificar o fazer pedagógico com mudanças necessárias na escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA, uma vez que “é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria” (PIMENTA, 2012, p. 18). Dessa maneira, possibilita um trabalho cooperativo ancorado na teoria de Vigotski que vislumbra uma nova prática pedagógica, que se realiza “[...] por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus

protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes [...]” (FRANCO, 2012, p. 169).

Os resultados finais deste estudo revelaram que as práticas pedagógicas das professoras da turma e da SRM são marcadas por dificuldades e desafios impostos em sua organização e ainda tem muito a avançar numa perspectiva crítica e transformadora, uma vez que a escolarização de Gabriel é assentada pelas diretrizes da BNCC, marcada pelo pragmatismo e ensino de habilidades e competências, tal como numa perspectiva comportamental.

A perspectiva comportamental não enfatiza o papel das relações sociais, que na perspectiva de Vigotski, como já explicado, são constitutivas do ser humano, possibilitando que ele se desenvolva como uma personalidade consciente. Além do mais, não leva em conta o papel do processo de significação. O método educacional ancorado nessa teoria envolve o treino da pessoa pautado em comportamentos por meio de um programa no sentido de dar comandos baseados em estímulo-resposta (ORRÚ, 2008).

Considero que os principais motivos dessas barreiras são justamente: a ausência de formação continuada, condições de trabalho docente precarizadas e a falta da adoção consciente de uma teoria que subsidie as suas práticas. O estudo revelou, ainda, que esse hiato inviabiliza que as professoras tenham uma concepção de educação emancipadora, o que imprimiu uma lacuna na escolarização e, por conseguinte, no desenvolvimento do menino com TEA.

Dessa forma, torna-se imperioso que as práticas pedagógicas sejam organizadas para o menino Gabriel com um olhar atento às suas singularidades, potencialidades e que vislumbre o desenvolvimento de sua personalidade consciente. Assim, o sistema conceitual da teoria de Vigotski possibilita uma compreensão sobre a escolarização e desenvolvimento de uma criança com TEA, de modo a possibilitar que as professoras tenham uma concepção de educação, que possa direcionar o caminho de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras, visto que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA, 2012, p. 14, grifo da autora).

Por fim, almejo ampliar este estudo em trabalhos futuros que possam aprofundar a discussão acerca da escolarização e desenvolvimento de alunos/as com TEA e que sirva como subsídio aos/às leitores/as para pensar, problematizar e produzir trabalhos científicos sobre tal questão, que possam interferir na personalidade consciente de professores e professoras da escola pública e superar as práticas pedagógicas tecnicistas dentro de uma perspectiva neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sabrina de Araújo. **Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil e exclusão**. Tese (Doutorado) - Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016. 161 f.
- ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 165 p.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 1992, n.2, pp.61-69.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEDEB - Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso: 23 dez. 2019.
- APA. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BELÉM. **Companhia de Desenvolvimento e Administração da área metropolitana de Belém (CODEM)** -. Prefeitura Municipal de Belém. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=18&conteudo=2670>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- BESSA, Bráulio. **Sonhar**. Tudo é poema – todos os poemas são um mesmo poema. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-sonhar/>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei da Inclusão. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro 1988**. Brasília: DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

CAPES/MEC - **Portal de periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2018.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2016.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. 120 f.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. **Concepção de educação social em Vigotski**: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial. *In*: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1 ed., p. 85-116. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2017.

DELARI JR., A. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. *In*: ABREU, F. S. D. de; GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. (eds.). **Educação Estética**: a arte como atividade estética. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020a., p. 53-74.

DELARI JR., A. Notas da revisão técnica. *In*: Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. [trad. do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. *In*: Cadernos RCC#21. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 7, n. 2, p. 150-158, maio 2020b. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882>. Acesso em: 29 out. 2020.

DELARI JR., A. “Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto” – Em diálogo com a história da psicologia”. Curitiba (PR): **Coletivo Eras e Dias**, 2017. Mimeo. 2 p.

DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

DELARI JR., A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. Mimeo. Umuarama - PR, 2009. 40 p. (2ª versão).

DIAS, Mário Benjamin. **Urbanização e ambiente urbano no distrito administrativo de ICOARACI, BELÉM-PA**. 2007. 314f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de

Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03122007-114244/publico/TESE_MARIO_BENJAMIN_DIAS.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores** – Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica – UNESP, 2010. Pp. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FERREIRA, Lívia Oliveira; SANTOS, Mariele Neli Finatto Vasselai dos; SCHMIDT, Carlo. Formação de professores para qualificação da escolarização de alunos com autismo. *In*: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-de-professores-para-qualificacao-da-escolarizacao-de-alunos-com-autismo>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Prefácio. *In*: ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. 11-14.

FIGUEIRAS, Amira Consuêlo de Melo. Transtorno do Espectro Autista. *In*: LIMA, Eduardo Jorge da Fonseca da; SOUZA, Márcio Fernando Tavares de; BRITO, Rita de Cássia Coelho Moraes de. **Pediatria Ambulatorial**. 2. ed. Cap. 66, IMIP, Editora: MEDBOOK, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez., 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. Aumentada – São Paulo: Cortez, 1991 – 9Biblioteca da educação, Série 1. Escola, v. 11.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início no Século XXI**. Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). - Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba - SP, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013 p. 101-169.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000.

GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. Ampliando a sala de recursos através de práticas pedagógicas inclusivas. *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/ampliando-a-sala-de-recursos-atraves-de-praticas-pedagogicas-inclusivas>. Acesso em: 28 dez. 2019.

HYPÓLITO, A. M. reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, out/dez 2011, p. 59-78.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: Nêmeses da medicina**. 2 ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. xx p. : il. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Par%C3%A1++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/bc8bb49a-36e0-45c6-86a7-7966787eae9c?version=1.0>. Acesso em: 05 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.: il. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.3>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

KELLOGG, K. D. ‘Classic Book’ Review. **International Journal of Applied Linguistics**. Vol. 19. Nº. 1. 2009, p. 84-96.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2008 – (Coleção primeiros passos; 23).

KOZULIN, A. **Vygotsky's psychology: a biography of ideas**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990/2001, p. 195-210.

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

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais... Bauru: USC**, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; ABREU, Fabrício Santos Dias de; RIBAS, Luana de Melo. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 139-143, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/855>. Acesso em: 29 out. 2020.

MARTINS, André Silva. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. *In: REIS, Adriano de Paiva et al. Pedagogia histórico-crítica e educação física*. Juiz de Fora (MG). Editora: UFJF, 2013, p. 23-45.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes projetos (1845-1846)**; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nelio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007

MATOS, Adrielle Santos de. **“O círculo das diferenças iguais”**: Possibilidades das interações na educação inclusiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. 107 f.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal. V. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2018. 160 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil. *In*: MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. – Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena; VAZ, Kamile. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. *In*: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed., p. 149-168. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2017.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, 2013. 255 f

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de Interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ACTA SCIENTIARUM. HUMAN AND SOCIAL SCIENCES**, v. 41, p. 1-12, 2019.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

NUNES, Jéssica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos com TEA no Ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. 211 f

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. . A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 31, p. 651-663, 2018.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. ; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **REVISTA COCAR** (online), v. 10, p. 73-96, 2016.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013. 144 f.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. 145 f.

ORRÚ, Silvia Ester. Singularidades e impacto social do autismo severo no Brasil. **HUMANIDADES MÉDICAS**, v. 20, p. 334-363, 2020

ORRÚ, Silvia Ester; SILVA, V. A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. **Ensino em Re-Vista (UFU. Impresso)**, v. 22, p. 59-66, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Gestão & Saúde**. (Brasília), v. 04, p. 1419-1429, 2013.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **HUMANIDADES MÉDICAS**, v. 10-3, p. 1-18, 2010.

ORRÚ, Silvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. - **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN 1681-5653, Vol. 45, Nº. 3, 2008.

PAIVA JR., FRANCISCO. O que é Autismo?, Saiba a definição do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VI, n. 10, p. 08, set. 2020.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de; TEIXEIRA, Andréia Maria de Oliveira; PEDROSO, Eliana Cristina; SANTOS, Andréa Rizzo dos *et al.* Escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Relato de Experiência. *In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos...* Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/escolarizacao-da-crianca-com-transtorno-do-espectro-autista-na-educacao-infantil-relato-de-experiencia>. Acesso em: 28 dez. 2019.

PAOLI, Joanna de; SAMPAIO, Juarez Oliveira. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 135-138, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/861>. Acesso em: 29 out. 2020.

PARÁ. **Decreto nº 609 de 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do coronavírus COVID-19. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5444#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20609%2C%20DE%2016,do%20corona%20v%C3%ADrus%20COVID%2D19.&text=Considerando%20o%20reconhecimento%2C%20por%20parte,do%20corona%20v%C3%ADrus%20COVID%2D19%3B&text=DECRETA%3A,Art>. Acesso em: 09 nov. 2020.

PARÁ. **Formulário de Verificação e Encaminhamentos - FVE**. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Coordenadoria de Educação Especial. Escola Estadual Helena Antipoff, Icoaraci- Belém/PA, 2019.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre: 2014. 185 f.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684859>.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

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

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *In*: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 33-61.

PPP - **Projeto Político Pedagógico** da Escola Estadual e Ensino Fundamental Helena Antipoff, 2019.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 57-71.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, 295 p.

RAHME, Mônica Maria Farid; VORCARO, Angela Maria Resende. Inclusão escolar e Transtorno do Espectro do Autismo: apontamentos de uma pesquisa no Ensino Fundamental. *In*: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-escolar-e-transtorno-do-espectro-do-autismo--apontamentos-de-uma-pesquisa-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 27 dez. 2019.

RIBAS, Luana de Melo. A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 216-225, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/879>. Acesso em: 29 out. 2020.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013. 133 f.

RODRIGUES, Isabel; ANGELUCCI, Biancha. A escolarização de crianças diagnosticadas com TEA relatada na produção científica. *In*: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-escolarizacao-de-criancas-diagnosticadas-com-tea-relatada-na-producao-cientifica>. Acesso em: 28 dez. 2019.

RODRIGUES, Sônia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013. 267 f.

SANTOS, Emilene Coco dos; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica**. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 121-133, set./dez. 2018.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. **Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores na eficácia escolar**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html. Acesso em: 04 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. (4).

SCIELO BRASIL. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> Acesso: 23 dez. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In:* EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10 n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas inclusivas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. 124 f

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; KLEIN, Lígia Regina. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. *In:* BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá. PR. EDUEM, 2012, p. 23-39.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 78-79, set. 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde; v. 5).

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Débora Regina de Paula. A Escolarização de Educandos com Autismo na Educação Infantil: O que revela a Literatura? *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-escolarizacao-de-educandos-com-autismo-na-educacao-infantil%3A-o-que-revela-a-literatura%3F>. Acesso em: 28 dez. 2019.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez. 2016.

STETSENKO, Anna. SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.puors.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/32668/17610>. Acesso em: 02 set. 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação de professores e o trabalho docente. *In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs.). A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2020, p. 265-284.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, p. 72-84, 2019a.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cadernos cedes** (impresso), v. 39, p. 73-86, 2019b.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. *In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017, p. 29-41.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. *In: CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P e BISSOLI, M. F. Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Sonia%20Teixeira%202009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

TOLOI, G.G; MANZINI, E.J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. *In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 7, 2013, Londrina. **Anais...Londrina: EDUEL**, 2013, p. 3299-3396.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 mar 2020.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

VAZ, Kamile; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial no Brasil no século XXI. *In: MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. – Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA em Belo Horizonte: uma análise a partir de dados quantitativos. *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos... Campinas, Galóia**, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/escolarizacao-de-alunos-com-tea-em-belo-horizonte%3A-uma-analise-a-partir-de-dados-quantitativos>. Acesso em: 28 dez. 2019.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone. Martins. Trabalho Docente e Formação: o que dizem os professores da educação especial?. **Revista Profissão Docente** (Online), v. 17, p. 41-54, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (s.data/2000). [trad. do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. *In: Cadernos RCC#21. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. v. 7, n. 2, p. 144-160, maio 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882>. Acesso em: 29 out. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada (1931). *In: Obras Escolhidas*. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Tradução do russo: SALES, Denise Regina; OLIVEIRA, Marta Kohl de; MARQUES, Patrícia Nascimento. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**; Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 1930/2018. 128 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Santana. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 1933-34/2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (s.data). *In: Obras Escogidas. Tomo V*: Fundamentos de defectologia. Tradução do SALES, Denise Regina; OLIVEIRA, Marta Kohl de; MARQUES, Patrícia Nascimento. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas de método. *In: VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Os Fatores Biológico e Social da Educação. *In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003a. p. 75-83.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O comportamento moral. *In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003b. p. 209-224.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003c.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem. O problema e o método de investigação**. São Paulo: Martins Fontes [Tradução do russo: Paulo Bezerra] – 496 páginas, (2001).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Método de investigación. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor. (1931/2000a). Tomo III, p. 47-96.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas*. 2 ed. Madrid: Visor, 1931/2000b. Tomo III, p. 139-168.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: **Educação & Sociedade**, 71. Vigotski - Cedes, n. 71, 1929/2000, p. 23-44

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, “princípios de ensino baseados na psicologia”. *In VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1926/1999, p. 149-178.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Educación y enseñanza del niño com retraso profundo. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas. Tomo V*. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor. 1932/1997a, p. 239-247.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escolhidas. Tomo V*. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor. 1932/1997b, p. 11-40.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. *In: Obras Escogidas. Tomo V: Fundamentos de defectología.* Madrid: Visor, 1924/1997, p. 73-95.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas de la psicología infantil. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas.* Tomo IV. Madrid: Editora Visor, 1932-1934/1996, p. 249-386. Tradução da versão espanhola para fins exclusivamente didáticos e de compreensão do período mais avançado do pensamento de Vigotski, realizada pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, da Universidade Federal do Pará.

YIN, Robert Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

À Secretaria de Estado de Educação – SEDUC

Eu, **Orlando Sérgio Pena Mourão Junior**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará (UFPA), matrícula **201905770011** e participante na condição de pesquisador do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar um estudo/pesquisa na “**Escola Estadual Helena Antipoff**”, localizada na rua Padre Júlio Maria, Distrito de Icoaraci – Município de Belém/PA. A referida pesquisa/estudo ocorrerá no período de fevereiro a outubro de 2020 e tem por objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural.

Esta pesquisa envolverá o/a gestor/a, coordenador/a pedagógico/a, professores/as, criança com TEA e alunos/as da turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Observação do espaço físico da escola e da organização do processo educativo;**
- 2. Entrevistas com os profissionais da escola;**
- 3. Acesso às documentações institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, plano de aula, relatórios, diário de classe, pasta de aluno, entre outros;**
- 4. Gravações em áudios e vídeos dos momentos de entrevistas e das atividades no meio social educativo: turma do 2º ano, Sala de Recurso Multifuncional (SRM), recreio, quadra de esportes, etc.;**
- 5. Fotografias dos espaços e realização das atividades escolares.**

APÊNDICE B - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno - pesquisador

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada na Escola Estadual Helena Antipoff.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura da Secretária Estadual de Educação

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: (91) 98116-2057

Prof^o. Mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br

Fones: (91) 99163-7474

**APÊNDICE C – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NA ESCOLA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, gestor/a da Escola Estadual Helena Antipoff, autorizo a realização do estudo intitulado “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”, a ser conduzido pelo/a pesquisador/a abaixo relacionado/a, no período de fevereiro a outubro de 2020. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui informado (a) pelo pesquisador/a acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 03 de fevereiro de 2020

Assinatura do (a) gestor (a)

LISTA NOMINAL DO/A PESQUISADOR/A:

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior (Mestrando-Aluno-pesquisador)
Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora)

**APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO DO
PESQUISADOR**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Orlando Sérgio Pena Mourão Junior**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e participante na condição de pesquisador principal do Projeto de Dissertação intitulado: “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem como objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural no período de fevereiro a outubro de 2020.

A partir de pesquisa em documentos institucionais, observações e aplicação de entrevistas com o/a gestor/a, coordenador/a pedagógico/a, professores/as e familiares da criança com TEA assumo o compromisso ora firmado.

Estou ciente de que os depoimentos produzidos nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo. Será resguardado o anonimato dos/as participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles/as na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Belém – PA, _____ de _____ de 2020.

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior
CPF: 887.684.732-49

**APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
GESTORA DA ESCOLA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTORA
DA ESCOLA**

Título do Projeto: **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**.

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**, realizado pelo mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, brasileiro, solteiro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), RG N.º 4677900 e CPF N.º 887684732-49, com endereço na Av. Almirante Barroso, 4801. Cond. Via Láctea, Bloco: Andrômeda, Apto: 204 e orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural, no período de fevereiro a outubro de 2020, com a gestora escolar, coordenador/a pedagógico, demais profissionais da escola, familiares do referido aluno com TEA e na turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na **“Escola Estadual Helena Antipoff”**, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. **Observação do espaço físico da escola e da organização do processo educativo;**
2. **Entrevistas com os profissionais da escola;**
3. **Acesso às documentações institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, plano de aula, relatórios, diário de classe, pasta de aluno, entre outros;**
4. **Gravações em áudios e vídeos dos momentos de entrevistas e das atividades no meio social educativo: turma do 2º ano, Sala de Recurso Multifuncional (SRM), recreio, quadra de esportes, etc.;**
5. **Fotografias dos espaços e realização das atividades escolares.**

APÊNDICE F - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE E: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno - pesquisador
Orlando Sérgio Pena Mourão Junior
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG N° _____ CPF N° _____, professor/a da “Escola Estadual Helena Anitpoff”, localizada na rua Padre Júlio Maria, Distrito de Icoaraci – Município de Belém - PA, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo, bem como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada na referida escola.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do/a Gestor/a

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: (91) 98116-2057

Prof^º Mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior
E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br
Fones: (91) 99163-7474

**APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA DA SALA COMUM**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA DA SALA COMUM**

Título do Projeto: **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**.

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**, realizado pelo mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, brasileiro, solteiro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), RG N.º 4677900 e CPF N.º 887684732-49, com endereço na Av. Almirante Barroso, 4801. Cond. Via Láctea, Bloco: Andrômeda, Apto: 204 e orientado pela Profª. Drª. Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural, no período de fevereiro a outubro de 2020.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na **“Escola Estadual Helena Antipoff”**, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. **Observação do espaço físico da escola e da organização do processo educativo;**
2. **Entrevistas com os profissionais da escola;**
3. **Acesso às documentações institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, plano de aula, relatórios, diário de classe, pasta de aluno, entre outros;**
4. **Gravações em áudios e vídeos dos momentos de entrevistas e das atividades no meio social educativo: turma do 2º ano, Sala de Recurso Multifuncional (SRM), recreio, quadra de esportes, etc.;**
5. **Fotografias dos espaços e realização das atividades escolares.**

APÊNDICE H - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE G: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno - pesquisador

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG N° _____ CPF N° _____, professora da “Escola Estadual Helena Anitpoff”, localizada na Rua Padre Júlio Maria, Distrito de Icoaraci – Município de Belém – PA, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo, bem como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada na referida escola.

Belém – Pará, _____ / _____ / _____

Assinatura do/a Professor/a da sala comum

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: (91) 98116-2057

Prof^º Mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br

Fones: (91) 99163-7474

**APÊNDICE I – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA DA SRM**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)**

Título do Projeto: “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”.

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”, realizado pelo mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, brasileiro, solteiro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), RG N.º 4677900 e CPF N.º 887684732-49, com endereço na Av. Almirante Barroso, 4801. Cond. Via Láctea, Bloco: Andrômeda, Apto: 204 e orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural, no período de fevereiro a outubro de 2020.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na “**Escola Estadual Helena Antipoff**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. **Observação do espaço físico da escola e da organização do processo educativo;**
2. **Entrevistas com os profissionais da escola;**
3. **Acesso às documentações institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, plano de aula, relatórios, diário de classe, pasta de aluno, entre outros;**
4. **Gravações em áudios e vídeos dos momentos de entrevistas e das atividades no meio social educativo: turma do 2º ano, Sala de Recurso Multifuncional (SRM), recreio, quadra de esportes, etc.;**
5. **Fotografias dos espaços e realização das atividades escolares.**

APÊNDICE J - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE I: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno - pesquisador

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG N° _____ CPF N° _____, professora da “Escola Estadual Helena Anitpoff”, localizada na Rua Padre Júlio Maria, Distrito de Icoaraci – Município de Belém - PA, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo, bem como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada na referida escola.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do/a Professor/a da SRM

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: (91) 98116-2057/

Prof^o Mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br

Fones: (91) 99163-7474

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS FAMILIARES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS FAMILIARES

Título do Projeto: **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”**, realizado pelo mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, brasileiro, solteiro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), RG N.º 4677900 e CPF N.º 887684732-49, com endereço na Av. Almirante Barroso, 4801. Cond. Via Láctea, Bloco: Andrômeda, Apto: 204, Belém - Pará e orientado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166 bairro: Guamá, Belém - Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar a escolarização de uma criança com TEA que frequenta o Segundo Ano do Ensino Fundamental a partir da organização das práticas pedagógicas dos professores no processo educativo em uma escola pública estadual de Icoaraci – Belém/PA à luz das contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural, no período de fevereiro a outubro de 2020.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para a participação do seu filho nas atividades que observaremos e, eventualmente, desenvolveremos com ele, assim como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. **Observações** das atividades realizadas pela criança no ambiente da sala comum, Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e demais espaços físicos da Instituição, residência, etc.
2. **Gravações em áudio e vídeo, bem como fotografias** das atividades desenvolvidas com a criança com TEA.

APÊNDICE L – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE K – TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno-pesquisador

Orlando Sérgio Pena Mourão Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
Responsável pela criança _____ da
turma _____ de Ensino Fundamental, da Escola Helena Antipoff, declaro que li o
consentimento Livre e Esclarecido e autorizo sua participação em todas as atividades acima
descritas.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do (a) Responsável

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fone: (91) 98116-2057

Prof^o Mestrando Orlando Sérgio Pena Mourão Junior
E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br

APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)

Eu, _____, abaixo assinado, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada nesta pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “**A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural**”, a ser conduzido pelo/a pesquisador/a abaixo relacionado/a, no período de fevereiro a outubro de 2020. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: 1. Artigos; 2. Revistas científicas; 3. Apresentação de trabalho em mídias e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belém, ____/____/____.

Assinatura

Lista nominal do/a pesquisador/a:

1. Orlando Sérgio Pena Mourão Junior (aluno-pesquisador)
2. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora)

APÊNDICE N – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Eu _____,
Responsável pela criança _____
da turma _____ do Ensino Fundamental, da Escola Helena Antipoff, declaro
AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para
ser utilizada nesta pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “**A organização do
processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo
na perspectiva histórico-cultural**”, a ser conduzido pelo/a pesquisado/a abaixo
relacionadas, no período de fevereiro a outubro de 2020. O referido estudo é parte do Projeto
de Dissertação de Mestrado de Orlando Sérgio Pena Mourão Junior, orientado pela Prof.^a
Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A presente autorização é concedida a
título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional
e no exterior, das seguintes formas: 1. Artigos; 2. Revistas científicas; 3. Apresentação de
trabalho em mídias e demais produtos oriundos do presente estudo de modo científico. Por
esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do (a) meu (minha) filho (a)
ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belém, ____/____/_____.

Assinatura do/a Responsável

Lista nominal do/a pesquisador/a:

1. Orlando Sérgio Pena Mourão Junior (aluno-pesquisador)
2. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora)

APÊNDICE O - MODELO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA COMUM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA SALA COMUM

Projeto: A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural

Local: Escola Estadual Helena Antipoff

Participante: Professor/a do 2º ano – Tarde

Apresentação do profissional: Pedagogo/Esp. em Psicopedagogia/Mestrando em Educação/Pesquisador da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista

Objetivo da entrevista: analisar como as professoras organizam suas práticas pedagógicas e os desdobramentos para a escolarização e desenvolvimento de um aluno com TEA, bem como as relações sociais vivenciadas por ela e por Gabriel na escola.

Caracterização do/a professor/a

- 1) Nome completo /Estado civil/Idade
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Quais as atribuições da sua função na sala de aula?
- 4) Qual o tipo do seu vínculo de trabalho? Contrato ou efetivo?
- 5) Qual é a sua carga horária diária de trabalho (quantos turnos)?
- 6) Há quanto tempo você atua como professora da educação básica?
- 7) Você já escolarizou alunos com TEA? Como foi a experiência?

Práticas Pedagógicas

- 1) O que você entende por prática pedagógica? Como você organiza a sua levando em conta o currículo, o planejamento, as atividades, recursos, espaços, tempos e rotina? Você enfrenta alguma/s dificuldade/s para a organizar a sua prática pedagógica para a turma e para a criança com TEA?

APÊNDICE P – CONTINUAÇÃO APÊNDICE O – ENTREVISTA

- 2) Você utiliza alguma teoria/metodologia que embasa a sua prática pedagógica?
- 3) Quais os pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica na turma de 2º ano do Ensino Fundamental? O que você acha que pode melhorar?

O processo educativo organizado para o 2º ano em 2020

- 1) O que você entende por processo educativo?
- 2) Como foi realizado o planejamento escolar da turma do 2º ano? Quem participou desse processo? Você realiza plano de aula? Qual a importância?
- 3) Quais foram os principais conteúdos trabalhados ao longo do ano de 2020 com a turma? Por quê foram escolhidos?
- 4) As atividades propostas por você são realizadas coletivamente? Qual a importância de trabalhar a cooperação em turma de 2º ano levando em conta uma criança com TEA?
- 5) Como era organizada a avaliação da turma do 2º ano?
- 6) Como era organizado o tempo de aula da turma do 2º ano?
- 7) Como era organizado o espaço de sala de aula da turma do 2º ano?
- 8) Como você considera a sua prática pedagógica organizada na turma do 2º ano?
- 9) Como você considera a sua prática pedagógica organizada para o aluno Gabriel?
- 10) Como é a relação/interação de Gabriel com você e com a turma do 2º ano?

Sala Comum e SRM

- 1) Existe planejamento organizado entre a turma do 2º ano e a SRM em relação à escolarização e ao desenvolvimento do menino Gabriel?
- 2) Qual/is é/são a/s ação/ões compartilhada/s entre vocês duas?
- 3) Há interações entre vocês para planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas com relação à criança com TEA?
- 4) Qual a importância do trabalho colaborativo entre a sala comum e a SRM? Por quê?

O aluno Gabriel inserido no 2º ano da Escola Helena Antipoff

- 1) Qual o desenvolvimento de Gabriel frente às atividades escolares das disciplinas?
- 2) Você estabelece relações com os familiares do menino Gabriel?
- 3) Qual a importância dessa aproximação para a escolarização e desenvolvimento de Gabriel?
- 4) Quanto tempo o menino Gabriel permanece em sala de aula? Você considera relevante esse tempo?

APÊNDICE Q – CONTINUAÇÃO APÊNDICE P – ENTREVISTA**Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Formação de professores**

- 1) Você participou de alguma formação sobre o TEA?
- 2) Existem estratégias/ações da escola frente a esse público-alvo da educação especial? (estudos, palestras, grupos de pesquisas que atuam com essa especificidade do TEA?).
- 3) Ao longo do ano de 2020, você participou de formação continuada sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida com a criança com TEA?
- 4) Você enfrentou alguma dificuldade em relação à sua prática pedagógica com a criança com TEA? Se sim, qual/is? E como você faz para superá-la/s?
- 5) Você sabe como funciona o desenvolvimento de uma criança com TEA ? Qual a importância de ter esse conhecimento para a sua prática pedagógica?
- 6) Você acredita na perspectiva da inclusão na escola pública? Por quê?
- 7) Você concorda com a avaliação de desempenho docente e discente como definidores de qualidade educacional? Por quê?
- 8) Quais as condições de trabalho e ensino-aprendizagem na Escola Helena Antipoff?
- 9) Você se considera valorizada profissionalmente?

APÊNDICE R - MODELO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SRM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFGPA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS (SRM)

Projeto: A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural

Local: Escola Estadual Helena Antipoff

Participante: Professora da SRM – Manhã

Apresentação do profissional: Pedagogo/Esp. em Psicopedagogia/Mestrando em Educação/Pesquisador da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista

Objetivo da entrevista: analisar como as professoras organizam suas práticas pedagógicas e os desdobramentos para a escolarização e desenvolvimento de um aluno com TEA, bem como as relações sociais vivenciadas por ela e por Gabriel na escola.

Caracterização do/a professor/a

- 1) Nome completo /Estado civil/Idade
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Quais as atribuições da sua função na SRM?
- 4) Qual o tipo do seu vínculo de trabalho? Contrato ou efetivo?
- 5) Qual é a sua carga horária diária de trabalho (quantos turnos)?
- 6) Há quanto tempo você atua como professora da educação básica e do AEE?
- 7) Você já escolarizou alunos com TEA? Como foi a experiência?

Práticas Pedagógicas

- 1) O que você entende por prática pedagógica? Como você organiza a sua levando em conta o currículo, o planejamento, as atividades, recursos, espaços, tempos e rotina? Você enfrenta alguma/s dificuldade/s para a organizar a sua prática pedagógica para a criança com TEA?

APÊNDICE S – CONTINUAÇÃO APÊNDICE R – ENTREVISTA

- 2) Você utiliza alguma teoria/metodologia que embase a sua prática pedagógica?
- 3) Quais os pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica para o aluno com TEA?
O que você acha que pode melhorar?

O processo educativo organizado na SRM em 2020

- 1) O que você entende por processo educativo?
- 2) Como foi realizado o planejamento escolar da SRM? Quem participou desse processo? Você realiza plano de aula? Qual a importância?
- 3) Quais foram os principais conteúdos trabalhados ao longo do ano de 2020 no AEE? Por quê foram escolhidos?
- 4) As atividades propostas por você são realizadas coletivamente? Qual a importância de trabalhar a cooperação no AEE levando em conta uma criança com TEA?
- 5) Como era organizada a avaliação do aluno com TEA?
- 6) Como era organizado o tempo de aula com o aluno com TEA no AEE?
- 7) Como era organizado o espaço do AEE para o aluno com TEA?
- 8) Como você considera a sua prática pedagógica organizada no AEE? Por quê?
- 9) Como você considera a sua prática pedagógica organizada para o aluno Gabriel?
- 10) Como é a relação/interação de Gabriel com você e no AEE?

SRM e Sala comum

- 1) Existe planejamento organizado entre a SRM e a turma do 2º ano em relação à escolarização e ao desenvolvimento do menino Gabriel?
- 2) Qual/is é/são a/s ação/ões compartilhada/s entre vocês duas?
- 3) Há interações entre vocês para planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas com relação à criança com TEA?
- 4) Qual a importância do trabalho colaborativo entre a SRM e a sala comum? Por quê?

O aluno Gabriel inserido no AEE da Escola Helena Antipoff

- 1) Qual o desenvolvimento de Gabriel frente às atividades escolares no AEE?
- 2) Você estabelece relações com os familiares do menino Gabriel?
- 3) Qual a importância dessa aproximação para a escolarização e desenvolvimento de Gabriel?
- 4) Quanto tempo dura o AEE com o menino Gabriel? Você considera relevante esse tempo?

APÊNDICE T – CONTINUAÇÃO APÊNDICE S – ENTREVISTA**Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Formação de Professores**

- 1) Você participou de alguma formação sobre o TEA? Como é a sua prática pedagógica desenvolvida com a criança com TEA?
- 2) Existem estratégias/ações da escola frente a esse público-alvo da educação especial? (estudos, palestras, grupos de pesquisas que atuam com essa especificidade do TEA?).
- 3) Ao longo do ano de 2020, você participou de formação continuada sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida com a criança com TEA?
- 4) Você enfrentou alguma dificuldade em relação à sua prática pedagógica com a criança com TEA? Se sim, qual/is? E como você faz para superá-la/s?
- 5) Você sabe como funciona o desenvolvimento de uma criança com TEA? Qual a importância de ter esse conhecimento para a sua prática pedagógica?
- 6) Você acredita na perspectiva da inclusão na escola pública? Por quê?
- 7) Você concorda com a avaliação de desempenho docente e discente como definidores de qualidade educacional? Por quê?
- 8) Quais as condições de trabalho e ensino-aprendizagem na Escola Helena Antipoff?
- 9) Você se considera valorizada profissionalmente?

APÊNDICE U - MODELO DE ENTREVISTA COM O PAI DE GABRIEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PAI DE GABRIEL

Projeto: A organização do processo educativo inclusivo para a escolarização de um aluno com TEA: um estudo na perspectiva histórico-cultural

Local: Escola Estadual Helena Antipoff

Participante: Pai de Gabriel

Apresentação do profissional: Pedagogo/Esp. em Psicopedagogia/Mestrando em Educação/ Pesquisador da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto familiar em que a criança com TEA faz parte. Captar a história de vida do menino Gabriel.

Caracterização da participante

- 1) Nome completo /Estado civil/Idade
- 2) Atualmente você trabalha? Qual função você exerce?
- 3) Qual seu nível de escolaridade?

Histórico de vida de Gabriel - Gestaçã

- 1) A gravidez de Gabriel foi planejada?
- 2) A mãe dele fez pré-natal?
- 3) Ela sofreu algum acidente, queda?
- 4) Submeteu-se a algum tipo de cirurgia, ao longo da gravidez?
- 5) Teve alguma doença na gestaçã
- 6) Sofreu a exposiçã a Raio-X?
- 7) Ao longo da gravidez ela bebeu, fumou ou usou drogas?
- 8) Como estavam suas condições psicológicas, durante a gravidez?

Histórico de vida de Gabriel

- 1) Gabriel nasceu com quantos meses?
- 2) Teve alguma complicaçã antes, durante ou depois do parto?
- 3) Ele andou e falou com quantos anos?
- 4) Frequentou creche? Frequentou escola com quantos anos?
- 5) Ele apresenta alguma habilidade em algo ou em uma disciplina específica?
- 6) Como você considera o desenvolvimento dele?

APÊNDICE V – CONTINUAÇÃO APÊNDICE U – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Histórico de vida de Gabriel – TEA

- 1) Quando você desconfiou ou soube do TEA de seu filho?
- 2) Como você reagiu à notícia do TEA de Gabriel? Qual a reação da família?
- 3) O que esse diagnóstico fez mudar em sua vida?
- 4) Qual a importância da escola para o seu filho?
- 5) Você acredita no desenvolvimento do seu filho por meio da educação escolar?
- 6) Quem leva seu filho na escola e nos demais lugares?
- 7) Seu filho manifesta dificuldades na escola? Qual (is)?
- 8) Seu filho precisa de auxílio nas atividades escolares? Se sim, quem o auxilia e qual a importância?
- 09) Qual/is é/são sua/s preocupação/ões com seu filho?
- 10) Qual a sua avaliação em relação às professoras da turma do 2º ano e da SRM?
- 11) Você ficou satisfeito com a participação do seu filho nas atividades e avaliações promovidas pela escola? Explique
- 12) Você acha que seu filho é incluído ou excluído na turma do 2º ano e na escola? Explique
- 13) Além da escola, Gabriel frequenta outro ambiente educativo? Se sim, desde quando? E quais atividades são desenvolvidas nesse local?
- 14) Gabriel fez/faz terapia para TEA?
- 15) Tendo em vista a dificuldade de interação de Gabriel, como vocês se comunicam?
- 16) Gabriel tem autonomia em atividades de vida diária (auto-cuidado, tarefas do dia a dia)?
 O que ele faz sozinho? E quais atividades ele precisa de ajuda?
- 17) Como é a relação social do seu filho com você? Na escola? Em outros lugares? E com as demais pessoas da família? e amigos/vizinhos?
- 18) O que o seu filho mais gosta de fazer? E o que não gosta?
- 19) O seu filho sofre algum tipo de castigo, sermão ou palmada? Se sim, por qual motivo?
- 20) Como você avalia seu filho enquanto pessoa com TEA?