

A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar

The reverberation of interactional difficulties of students with autism in the school context

La reverberación de las dificultades interacionales del alumno con autismo en el contexto escolar

Erica Daiane Ferreira Camargo¹ , Rosana Carla do Nascimento Givigi¹ ,
Giovanna Santos da Silva¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Erica Daiane Ferreira Camargo

Email: ericadfc@hotmail.com

Como citar: Camargo, E. D. F., Givigi, R. C. N., & Silva, G. S. (2023). A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e19433.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19433>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as dificuldades interacionais do aluno com autismo reverberam no contexto escolar. Sob o olhar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, são discutidos os desafios da inclusão escolar de um aluno com autismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se sustenta na pesquisa-ação colaborativo-crítica, e se deu a partir do acompanhamento de um aluno com autismo regularmente matriculado no Ensino Fundamental. Foram realizadas 40 visitas escolares pelo período de um ano. Através da análise qualitativa do diário de campo e dos relatórios descritivo-analíticos produzidos, foi possível concluir que os estigmas atribuídos ao aluno com autismo devido às dificuldades interacionais reforçam condutas de exclusão, tendo em vista que a escola conserva um formato único de ensinar e exclui aqueles que não acompanham esse formato de ensino, bem como instiga a necessidade de práticas educativas que atendam à diversidade e favoreçam a inclusão.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the interactional difficulties of a student with autism reverberate in the school context. From the perspective historical-cultural of Vygotsky's, the challenges of inclusive education for a student with autism are discussed. It is a qualitative research study, grounded in collaborative-critical action research, and it was conducted through the observation of a student with autism who was regularly enrolled in elementary school. Forty school visits were

conducted over the course of one year. Through qualitative analysis of the produced field diary and descriptive-analytical reports, it was possible to conclude that the stigmas attributed to the student with autism due to his interactional difficulties reinforce exclusionary behaviors, as the school adheres to a singular teaching format and excludes those who do not fit into that format, thus highlighting the need for educational practices that cater to diversity and promote inclusion.

Keywords: Autism. Special Education. Inclusion.

RESÚMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar cómo las dificultades interaccionales del alumno con autismo reverberan en el contexto escolar. De acuerdo con la visión de la perspectiva histórico-cultural de Vigotski, son discutidos desafíos de la inclusión escolar de un alumno autista. Se trata de una pesquisa calitativa, sostenido en la pesquisa-acción colaborativo-crítica, que empenzó con el acompañamiento de un alumno autista que estudia en la enseñanza básica. Fueron realizadas 40 visitas en la escuela por un período de un año. Con la análisis calitativa del diario del campo y informes descriptivo-analíticos, fue posible concluir que los estigmas atribuídos al alumno con autismo por las dificultades interaccionales refuerzan conductas de exclusión, teniendo en vista que la escuela mantiene una única metodología de enseñanza y hay exclusión de aquellos que no acompañan ese formato, y incita la necesidad de prácticas educativas que atiendan a la diversidad y favorezca la inclusión.

Palabras-clave: Autismo. Educación Especial. Inclusión.

INTRODUÇÃO

Ao colocar uma criança ou adolescente público-alvo da educação especial no ambiente escolar, uma jornada de muitos desafios se inicia. Apesar de as políticas de inclusão vigentes e de os alunos com autismo fazerem parte desse público-alvo, tendo também o direito de estar inseridos nas escolas regulares de ensino, as quais devem fomentar as questões de aprendizagem, de desenvolvimento e a sua inclusão social, a realidade vista nesses espaços faz questionar a materialização dessas garantias no cotidiano (Glat & Estef, 2021).

Diante do seu conceito no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, em sua quinta edição, o DSM-V, o autismo se configura como um transtorno do neurodesenvolvimento e é denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (American Psychiatric Association, 2014). Essa nomenclatura como espectro indica a diversidade do modo em que as características do autismo se constituem de acordo com cada indivíduo, e esse transtorno deve ser constatado por uma equipe multidisciplinar de profissionais especializados.

A diversidade apresentada por esse espectro dificulta o processo de inclusão no contexto escolar, pois, dentro do espectro, ocorrem inúmeras variações, o que faz com que ele não se constitua um modelo único, desde as questões clínicas até as questões pedagógicas. Assim, é possível perceber que a falta de informação e a necessidade de formação dos profissionais das instituições de ensino para amparar o processo de inclusão são recorrentes nesses cenários. A inclusão escolar propicia às pessoas com autismo o convívio com seus pares, permitindo trocas que são difíceis de ocorrer em outros espaços, estimulando as capacidades interativas, o desenvolvimento das habilidades sociais dentro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando a construção de um sujeito socialmente inserido (Tenente, 2017).

No cotidiano escolar, é comum observar que, muitas vezes, o aluno com autismo é deixado à parte das atividades e demais vivências da escola, sendo-lhes atribuídas algumas concepções diretamente associadas às questões do diagnóstico com um olhar amplo, facultando a todas as pessoas com autismo um pensamento único e de incapacidade, principalmente, a respeito da dificuldade em estabelecer a interação social, deixando-os à margem dos processos sociais, sem levar em consideração o sujeito e sua singularidade diante do espectro (Tamanaha *et al.*, 2013).

Os impasses entre a escola e a diversidade são uma realidade nesse modelo de sistema de ensino, algo que presenciamos na maioria das escolas. Com a pessoa com autismo e suas dificuldades de comunicação, interação e as questões de comportamento não é diferente, pois muitas são as dificuldades em atender as necessidades desse público. Os estudos que apresentam o processo de escolarização da pessoa com autismo nos proporcionam uma reflexão dessas vivências, dialogando sobre suas limitações e as vantagens da inclusão dos mesmos em classes regulares de ensino (Talarico & Laplane, 2016; Rosa *et al.*, 2019).

Ao dissertarem sobre o período escolar vivenciado pelo familiar autista durante a infância e adolescência, verificou-se que os ganhos advindos desta inserção escolar foram detalhados por algumas famílias. No entanto, as dificuldades enfrentadas para a permanência dos autistas na escola também foram registrados como vivência compartilhada pelos familiares (Rosa *et al.*, 2019, p. 308)

A escola deve se constituir enquanto um espaço para a aquisição de conceitos científicos, bem como para a convivência social e para a oportunidade de novas experiências. Além disso, os alunos com autismo inseridos nesses espaços demandam que suas necessidades sejam atendidas e respeitadas. A nomenclatura utilizada neste artigo será “aluno com autismo”, justificada pelo movimento de luta contra os estigmas construídos historicamente, e pelo entendimento de que o diagnóstico não está sobreposto ao indivíduo.

A proposta deste artigo é analisar de que forma as dificuldades interacionais do aluno com autismo reverberam no contexto escolar. Os dados aqui discutidos são parte de uma Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Entende-se que há necessidade de reflexão e discussão sobre as questões que envolvem as características do autismo e como a sociedade percebe esses movimentos, pois o modo que a sociedade lida com as diferenças contribui para o processo de inclusão e/ou de exclusão.

DIÁLOGOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E OS ESTIGMAS SOBRE O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA

A pessoa com autismo na sociedade é marcada por estereótipos que foram sendo construídos historicamente. O olhar estigmatizado da pessoa com deficiência é resultado de uma visão biomédica, atrelada ao que é considerado como conhecimento científico, onde a biologia e a medicina se configuram como saberes fundamentais para a explicação do funcionamento do corpo e, conseqüentemente, do que é tido como “anormal” (França, 2014).

As discussões sobre o autismo são relativamente recentes, mas muitos estudos já discorrem sobre o tema. O marco científico nos posiciona, justamente, nas descrições de características comportamentais. Os estudos de Willis (1677), Itard (1801), Haslam (1809), Friedreich e Esquirol (1834), Maudsley (1887), por exemplo, não destacavam nomenclaturas, mas apresentam características convergentes, anteriores ao marco histórico-científico dos estudos de Leo Kanner (Rosenberg, 2011).

O autismo, quanto aos seus critérios de diagnósticos, é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que se configura em dificuldades na comunicação, na interação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ele pode ser classificado de acordo com diferentes níveis de suporte, como também de acordo com o comprometimento nas questões intelectuais e linguísticas (American Psychiatric Association, 2014).

São apontadas, também, algumas características para essas pessoas, tais como: dificuldades que envolvem a reciprocidade socioemocional; comportamentos comunicativos comumente utilizados para o processo interacional, como o contato visual, linguagem corporal, uso de gestos e

expressões faciais; e as brincadeiras não concretas, que também representam desafios. Além disso, as questões motoras são evidenciadas com uso de objetos ou da fala, de maneira estereotipada ou repetitiva; com a rigidez em relação às rotinas, aos interesses fixos, a questões ou assuntos específicos; e o hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, tidas como as características descritas mais significativas para os Critérios Diagnósticos (American Psychiatric Association, 2014).

Na maioria das vezes, o autismo é marcado por características que se baseiam nos “déficits”, resultando em comportamentos determinados como inadequados socialmente. Essa discussão é pautada na Ideologia da Normalização que, consolidada no pensamento hegemônico no século XVIII, “consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal” (França, 2014, p. 111).

Desse modo, essa Ideologia da Normalização contribui com um pensamento que não leva em consideração que muitos dos obstáculos enfrentados pelas pessoas com autismo são construídos pelas dificuldades de comunicação e compreensão dessas regras sociais, determinadas por contextos diversos. Ademais, justamente por muitas vezes essas pessoas não acessarem esses contextos, acabam por ser afastadas cada vez mais desses espaços de vivências, inclusive da escola.

Vários documentos oficiais no Brasil garantem a matrícula escolar da pessoa com autismo. Pode-se destacar o direito estabelecido principalmente pela Constituição Federal do Brasil de 1988: a educação como direito de todos. Dentro do que regem as políticas públicas, temos um aporte de leis e decretos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que busca promover uma educação de qualidade para todos os alunos, e tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, s/p).

Assim, a PNEEPEI se constitui como um instrumento que impulsionou a entrada e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Contrapondo-se às instituições especializadas assistenciais, que reafirmavam a segregação desses indivíduos, a atuação das políticas colocam em evidência a função social da escola (Dainez *et al.*, 2022). Entretanto, essa política educacional sozinha não é capaz de dar conta da diversidade de questões que permeiam a inclusão. É preciso, também, estabelecer uma discussão social da questão, tendo em vista que “os arranjos intersetoriais são importantes no combate à desigualdade, daí a importância da discussão das políticas sociais” (Givigi *et al.*, 2020, p. 2244).

Através da politização da deficiência, emergida no século XX, o Modelo Social surgiu com a perspectiva de que “a deficiência não está no corpo das pessoas, sendo um fenômeno eminentemente social, que ocorre nas relações sociais” (França, 2014, p. 116). Assim, acredita-se que, por meio da intervenção na sociedade, ou seja, em sua transformação, é possível promover o acesso e a participação dessas pessoas em todos os espaços. Dessa maneira, a educação inclusiva constitui um modelo onde as relações sociais se estabelecem como primordiais no processo educacional e fomenta o desenvolvimento do aluno, um processo fundante na escolarização das pessoas com autismo. E diante da necessidade de favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão desses alunos, as instituições de ensino devem ter uma organização e um funcionamento

que visem esses objetivos, buscando processos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras de acordo com as necessidades educacionais e sociais.

O crescimento do número de matrículas, destacados nos Resumos Técnicos do Censo Escolar da Educação Básica dos últimos anos, apontam que existe a identificação das escolas regulares como um lugar de pertencimento. Mas, após o processo de matrícula da pessoa público-alvo da Educação Especial, surgem as experiências dentro dessas instituições, que nem sempre representam a efetividade da inclusão pautada nos documentos oficiais vigentes, que asseguram o direito de acesso e a permanência dessas pessoas na escola.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 apresentou o crescimento das matrículas da educação especial, demarcando a chegada de 1,3 milhão de alunos, o que configurou um aumento de 26,7% em relação a 2017. Para as classes comuns, há também um aumento em todas as etapas da Educação Básica, ficando os percentuais acima de 90% de alunos incluídos em quase todas as modalidades, exceto na Educação para Jovens e Adultos (EJA). Isto demonstra um crescimento em relação ao ano de 2017, mas ao mesmo tempo, vem decrescendo a cada ano, desde 2019. A educação profissional subsequente/concomitante, or sua vez, apresentou inclusão de 99,5%, alcançando, assim, o maior percentual, e a Educação Infantil, teve seu maior aumento entre 2017 e 2021, alcançando o percentual de 6,6% (Brasil, 2022).

Inserir um indivíduo na escola não é uma tarefa simples. A matrícula já é um momento de incertezas, um momento em que as famílias das pessoas com deficiência deslumbram que a instituição escolhida seja um espaço que acolha o seu familiar, que entenda as suas dificuldades e que os ajude no processo de inclusão. Principalmente para as pessoas com autismo, que além das questões de comunicação, interação e das dificuldades em mudanças de rotina, acrescentam-se questões de aprendizagem, quando se observa que “[...] muitos que estão na escola não recebem o atendimento educacional que necessitam, além dos serviços de outros setores, como da saúde” (Givigi *et al.*, 2020, p. 2247).

Esse é um processo que não ocorre de forma típica, necessitando de adaptações e de atenção às suas necessidades educacionais. Se considerarmos que essas instituições de ensino têm dificuldades em entender a diversidade, em todos os seus contextos, para esse público, esses sistemas são ainda mais complexos. Assim, incluir as pessoas com autismo ainda esbarra na compreensão da diferença.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL

O processo de inclusão escolar do aluno com autismo esbarra em muitos desafios, que refletem o papel que a escola tem no desenvolvimento desses indivíduos, indo muito além do processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, esse viés está sustentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. O pensamento deste teórico concebe a compreensão do indivíduo como um ser histórico e cultural, partindo da premissa de que esses fatores são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo (Vigotski, 2007), a partir da relação do indivíduo com o meio, que é sempre mediada através do outro.

Dessa forma, o meio é capaz de proporcionar as condições para que a criança se desenvolva. Além disso, “o meio convoca as crianças a agirem de acordo com certa organização e certas demandas sociais. Nesse sentido, o meio é fonte de desenvolvimento” (Dainez *et al.*, 2022, p. 6). Vigostki dedicou-se também, inclusive, a estudos que resultaram nos pressupostos teóricos acerca da *Defectologia*. Esses pressupostos argumentam que a criança com deficiência não é mais ou menos desenvolvida, se comparada a uma sem deficiência, mas parte da premissa de que ela apenas se desenvolve de um modo distinto (Silva, 2020).

Segundo os preceitos teóricos da perspectiva histórico-cultural, as crianças com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, não são reconhecidas como deficientes, incapazes, mas, sim, como crianças que apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento e que têm um modo próprio de ser, pensar e estar no mundo (Silva, 2020, p. 200).

Dessa maneira, a escola se constitui como um meio essencial para o desenvolvimento do indivíduo, ao proporcioná-lo constituir-se como um ser social. Nela, são vivenciadas experiências para além do seu convívio familiar, estabelecendo situações do cotidiano que nem sempre são lineares, com possibilidade de haver conflitos e necessidade de se adaptar a algumas adversidades, mas que pode resultar em desenvolvimento. “Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza num meio cultural, ele se transforma num processo biológico historicamente determinado” (Vigotski, 2021, p. 177).

É nessa escola que o aluno com autismo, bem como todos os que fazem parte do público da Educação Especial, são amparados pela PNEEPEI, que lhes assegura o acesso, participação e aprendizagem no espaço escolar, através de serviços e ferramentas que atendam às necessidades educacionais especiais deles. Um desses serviços é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica através da modalidade Educação Especial, evidencia que esse serviço é complementar e não substitui as classes comuns de ensino, de modo que esse tipo de atendimento seja realizado, preferencialmente, no turno inverso ao da escolarização do aluno (Brasil, 2009).

Assim, é no AEE que devem estar disponibilizados os recursos, ferramentas e estratégias fundamentais para a acessibilidade ao currículo e a todo o ambiente escolar. No entanto, tais ferramentas e estratégias não anulam a permanência do aluno na sala de aula regular. Sobre isso, aponta Tenente (2017, p. 42): “No entanto, a educação não pode pressupor que apenas alguns profissionais sejam especialistas em inclusão – o conhecimento deve ser de todos”. A ideia desse conhecimento, que deve ser de todos, ou seja, coletivo, esbarra na problemática de que as práticas não inclusivas na escola podem se perpetuar ao longo do processo em que o aluno está inserido, já que, muitas vezes, são justificadas pela atribuição desse papel que é dado apenas aos professores do AEE e às salas de recursos multifuncionais.

Tendo como base a perspectiva histórico-cultural, na qual a escola é um importante meio de desenvolvimento e a atuação dos processos de inclusão que diz respeito a todos os que estão na escola, sejam eles os professores do AEE, professores da sala de aula regular e demais pessoas que estão inseridas nesse cotidiano escolar, pode-se atribuir a esses agentes o papel de “outro”, como mediadores do aluno com autismo com as vivências da escola. Diante dessas questões, a discussão sobre as práticas docentes na sala de aula e na escola se torna inevitável.

Estudos apontam que há um despreparo desses profissionais no que se refere a sua atuação em sala de aula, inclusive nesse papel de mediação do aluno com o meio escolar. A realização de atividades de modo isolado dos demais alunos, as salas de aula superlotadas, a falta de trabalhos colaborativos, a ausência de compreensão das potencialidades/necessidades do aluno com autismo e as falhas na formação docente são alguns dos desafios vividos na escola (Silva, 2020; Monteiro & Bragin; 2016). Logo, os questionamentos da Educação Especial geralmente discorrem em direção à formação continuada dos professores e da equipe escolar.

Há um grande desafio que a escola tem em promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, principalmente na formação docente, da gestão e da equipe escolar como um todo. As falhas vivenciadas nesse espaço trazem a reflexão da necessidade de um novo olhar para a educação, principalmente por meio de políticas públicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, a partir de uma reestruturação das práticas pedagógicas, de uma revisão de currículos, de modo a adequá-los às necessidades específicas de cada aluno (Viana & Teixeira, 2019).

Diante dessas discussões, a escola é um meio de desenvolvimento sociocultural, constituinte do sujeito, que tem um papel muito além do processo de escolarização. As instituições educacionais devem promover a inclusão dos alunos que são parte do público da Educação Especial, dentre eles, o aluno com autismo, como também compreender as suas necessidades, para que estes não fiquem alheios às vivências possíveis no contexto escolar. Por isso, estimular práticas educativas que possibilitem a sua constituição e o seu desenvolvimento social e cultural é muito significativo dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade, afinal, “as relações de ensino vivenciadas no meio escolar tornam-se força motriz do desenvolvimento humano” (Dainez *et al.*, 2022, p. 13).

METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como aquelas pesquisas que se voltam a identificar os fenômenos sociais e entender essas realidades (Flick, 2009), tendo como pressuposto metodológico a pesquisa-ação, com uma abordagem colaborativa-crítica. Nesse processo metodológico, o pesquisador atua de forma ativa, construindo o conhecimento, aprendendo com a sua ação, um processo desenvolvido e fundamentado numa prática reflexiva. O desenvolvimento da compreensão e a explicação das práticas dos grupos sociais são realizadas com o propósito de melhorar essas mesmas práticas (Barbier, 2007).

Quando “se pretende investigar a dimensão da ação na pesquisa-ação, tem-se também por finalidade refletir seu sentido, suas configurações, bem como seu “entranhamento” no processo investigativo” (Franco, 2005, p. 491). Na educação, esse tipo de pesquisa deve ser usado para ajudar a desenvolver questões que vão contribuir para o processo educacional, principalmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, com a perspectiva colaborativa, entende-se que as práticas entre pesquisadores e a equipe escolar são capazes de provocar novos modos de fazer e pensar sobre o aluno, sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola (Ralin, Lima & Givigi, 2019).

A pesquisa-ação colaborativa busca uma relação dinâmica teoria-prática, numa ideia de cooperação e transformação da prática pedagógica. No caso, os professores são vistos como capazes de refletir e mudar suas práticas, num processo de colaboração com o pesquisador [...] (Givigi, 2007, p. 82).

Este estudo faz parte de uma dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). O trabalho desenvolvido no campo de pesquisa foi realizado de 26 de julho de 2018 a 30 de julho de 2019, tendo como sujeito Guilherme (G), um nome fictício, de um aluno de 11 anos, com o diagnóstico de autismo, matriculado em escola regular no Ensino Fundamental. O acompanhamento escolar se iniciou no segundo semestre do seu quarto ano e foi até o seu primeiro semestre do quinto ano do Ensino Fundamental. Esse acompanhamento foi realizado semanalmente, no período de sua aula, cerca de 4 (quatro) horas, e se estabeleceu em todos os contextos escolares, dentro do seu período de permanência nas instituições.

O processo de pesquisa resultou em um total de 40 (quarenta) visitas e, nesse período, este aluno com autismo se matriculou em 3 (três) escolas diferentes, as quais foram denominadas nesta pesquisa como: Escola 1, Escola 2 e Escola 3. Ambas as escolas se localizavam na cidade de Aracaju/SE: a Escola 1 fazia parte da rede particular de ensino, a Escola 2 da rede pública estadual, e a Escola 3 da rede pública municipal. A coleta de dados utilizada foi a observação participante, que permite ao pesquisador estar dentro do grupo investigado. É uma técnica de pesquisa que possibilita que “os pesquisadores estabeleçam relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de estabelecerem uma melhor interação” (Thiollent, 2013, p. 15).

Para registro dos dados, o diário de campo foi o instrumento utilizado. Segundo Barbier (2007), este se configura como um instrumento metodológico, partindo de um relato de pesquisa destinado à investigação. Dessa maneira, constitui-se como um relato sob a perspectiva do pesquisador, com as suas visões, impressões e conclusões, ou seja, é um primeiro momento de reflexão. O registro de dados seguiu, também, através da elaboração de relatórios descritivo analíticos de todas as visitas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Habitualmente, a escola tem dificuldade em lidar com a diferença. No caso do autismo, observa-se que os confrontos não são enfrentados e que as concessões são formas comuns de gerenciar as situações difíceis, porém, muitas vezes, esse modo de agir faz com que o aluno não ocupe seu lugar ativamente. Durante o trabalho de campo para a construção dessa pesquisa, foram vivenciados muitos momentos em que as manifestações descritas no DSM – V para o autismo estavam presentes. Portanto, essas manifestações serão retomadas para a discussão do caso.

Inicialmente, um momento importante a ser descrito é a hora do recreio, quando se evidenciavam as questões interacionais de Guilherme (G) (Camargo, 2020). As dificuldades de ordem social se constituíam na falta de envolvimento nas brincadeiras, em momentos de leitura e outras atividades, e a professora não demonstrava preocupar-se em tentar inseri-lo nesses momentos. Sabe-se que, na perspectiva histórico-cultural, o brincar tem um papel muito importante, pois compreende-se que as situações vivenciadas pela criança com autismo durante a brincadeira, ajudam-na a compreender o real e, conseqüentemente, o mundo em que ela está inserida (Silva, 2017).

Portanto, a partir do momento que G ficava de fora das vivências estabelecidas através nesse tempo de brincar no recreio, junto com os seus pares, isso gerava um impacto nas suas interações sociais, como também no seu desenvolvimento. Como não havia um cuidado por parte da escola na mediação para que G conseguisse se inserir nesses momentos, e, mesmo que a sua ação de brincar às vezes fosse diferentes das demais crianças, poderiam ser suscitados momentos coletivos de interação (Camargo, 2020). Por esse motivo, a mediação dessas relações sociais nos momentos lúdicos do recreio, especialmente na relação com os outros colegas, foi o foco da intervenção nesse aspecto, com o intuito de que ele não ficasse alheio às vivências desse momento na escola, e conseguisse se relacionar com os seus pares.

Ações, como chamá-lo para brincar com as outras crianças, ajudá-lo a compreender regras da brincadeira e, conseqüentemente, cumpri-las, foram estratégias de intervenção utilizadas (Camargo, 2020). Com essas intervenções, G conseguia participar desses momentos de forma mais efetiva. Ao longo do acompanhamento, nos momentos de diálogo com a professora, era relatada a importância de G vivenciar essas experiências, além de incentivá-la a ocupar esse lugar de mediadora. Com o tempo, a professora passou a ter mais movimentos de mediação. A relação entre G e o outro, constituído especialmente pelos colegas e pela professora, caracteriza o papel desses indivíduos como ativos no processo de inclusão. Esse processo reflete o Modelo Social (França, 2014), que estabelece essas relações sociais como fatores fundamentais no processo de inclusão do aluno com autismo.

Salientamos aqui uma diferença fundamental nos modos de se conceber a dimensão social: por um lado, se tomamos o desenvolvimento como acontecimento de natureza individual, a socialização é vista como um objetivo a ser atingido: o indivíduo se abre para a convivência social na interação com os outros, vai aprendendo a conviver, vai se tornando cada vez mais socializado; por outro lado, assumindo-se a natureza social do desenvolvimento humano, a dimensão social é condição de realização, ou seja, o social ganha uma dimensão mais ampla que

condensa a história de produção e relação humana, tornando-se lócus de constituição do desenvolvimento individual e coletivo (Dainez & Smolka, 2019, p. 14).

Cabe acrescentar, ainda, que, na perspectiva histórico-cultural, a mediação é caracterizada como semiótica e funciona como um mecanismo de significação, em um caráter cultural e social, fundamental em seu desenvolvimento. “A mediação semiótica permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros” (Pino, 2005, p. 160). Portanto, é possível afirmar que, no caso de G, a mediação foi uma intervenção muito importante que o auxiliou no acesso às vivências do contexto escolar, atribuindo significações e permitindo que G se apropriasse delas.

Um outro aspecto a ser pontuado é a interferência da compulsão por objetos. Esse fator é um dos descritos como característicos ao espectro e, no caso de G, era uma característica muito evidenciada. Os objetos em questão eram bonecos de personagens de desenho, DVDs e figurinhas. No caso dos DVDs, não era com o intuito de assisti-los, mas sim para empilhá-los. Essa compulsão pelos objetos fazia com que G mantivesse a sua atenção apenas neles, contribuindo para que ele se isolasse e, conseqüentemente, isso dificultasse os processos de interação com o outro e com o meio. Era comum G levar esses objetos desse tipo para a escola, o que parecia demonstrar incômodo (Camargo, 2020).

No entanto, ao invés de intervir na retirada desses objetos que impactavam na sua participação da rotina escolar, dentre elas, as atividades pedagógicas e lúdicas, muitas vezes a escola reforçava ao inserir ainda mais objetos, o que fazia com que ele ficasse sossegado na sala de aula. Essa distração com o uso dos objetos era vista pela escola como uma solução, e, ao estimular a sua continuidade, era também um movimento que deixava G alheio às vivências possíveis dentro do contexto escolar (Camargo, 2020). Também foi realizada uma intervenção nesse sentido, a partir de acordos sobre o uso dos objetos na sala de aula, quando G era orientado a guardar os objetos na sua mochila.

A retirada desses objetos contribuiu para a participação de G na sala de aula, principalmente nas atividades pedagógicas, mas também nas suas relações sociais em sala de aula. Entretanto, essa retirada de objetos, ao evitar que ele os pegasse, assim como outras situações de, por exemplo, responder a uma atividade ou a mudanças de rotina, contribuía para que ele tivesse um comportamento de agitação, muitas vezes acompanhado de choro (Camargo, 2020). Em torno das vivências desse aluno, essas situações de conflito eram inevitáveis e, quando aconteciam, os profissionais da escola tinham dificuldade em compreender e lidar com esses momentos.

Por esse motivo, por vezes G era retirado da sala de aula, ou realizava as atividades de forma individual, atitudes que refletem mais uma vez o afastamento de G do meio e, por conseguinte, dos processos interacionais. Uma situação, em específico, foi o lugar de sentar-se em sala de aula. G tinha dificuldade em compreender onde deveria se sentar. Havia uma carteira próxima ao birô, mas ele costumava sentar-se na carteira da professora. Para remediar a situação e resolver o conflito, a professora colocou uma cadeira diferente, do tipo branca comum, ao invés de tentar estratégias que o fizessem sentar-se nas carteiras junto aos outros alunos da classe (Camargo, 2020).

Nesse sentido, é importante destacar como o processo de inclusão do aluno com autismo na escola ainda tem suas falhas. A necessidade de um novo olhar para a educação é recorrente, visto que os desafios vivenciados no dia a dia das instituições esbarram no não saber lidar com as diferenças, e, por esse motivo, no caso de G, havia um movimento de concessão para contornar os conflitos existentes, na tentativa de resolução. Grande parte das situações que estão sendo descritas aconteceram na Escola 1, onde G estudava há mais de três anos. Por ser um longo período, já existia um funcionamento determinado, inclusive quanto às concessões e vulnerabilidades dessa organização escolar. Esse funcionamento de concessões continuou quando G foi para a Escola 2,

apesar de ter permanecido por pouco tempo e ser acompanhado por uma psicopedagoga (Camargo, 2020).

Entretanto, foi na Escola 3 que as mudanças foram mais significativas, pois ele também foi acompanhado por uma psicopedagoga que, por coincidência, era a mesma da Escola 2. Por já conhecer G e pelas vivências na Escola 2, a psicopedagoga teve um papel muito importante ao compreender o funcionamento de G e orientar a equipe escolar sobre atitudes que deveriam ser evitadas, além de potencialidades que poderiam facilitar a sua adaptação à rotina escolar (Camargo, 2020).

Ainda no contexto dos conflitos, havia uma aproximação da família no processo escolar: essa relação entre família e escola se estabelecia através da participação da mãe em desejar que o filho estivesse inserido na sala de aula (Camargo, 2020). Segundo Sobrinho & Pantaleão (2019), “nas inter-relações dos familiares de alunos com deficiência e dos profissionais de ensino, podem emergir tensões que favoreçam, a uns e a outros, a construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência” (Sobrinho & Pantaleão, 2019, p. 81). Portanto, a relação entre a família e a escola se constituía como um aspecto importante no processo de inclusão de G.

As atividades que eram propostas em sala de aula também são um aspecto a ser destacado. Não parecia haver um planejamento de atividades de acordo com as singularidades de G. Geralmente, as atividades não eram adaptadas, e, muitas vezes, se limitavam a atividades de pintar, cobrir e copiar letras (Camargo, 2020). Nesse caso, existia uma problemática acerca dos aspectos pedagógicos. G já era alfabetizado, mas, mesmo assim, as atividades frequentemente eram elementares e não correspondiam aos conteúdos e habilidades que ele era capaz de realizar.

Foi frequente o desinteresse de G em realizar essas atividades que eram propostas (Camargo, 2020). Por exemplo, apesar de G gostar de pintar e desenhar, era interessante observar que ele apresentava uma resistência em fazer esse tipo de atividade, mesmo quando lhe era prazerosa em outros momentos. Esse é um fato que também retrata a dificuldade em se comunicar com o meio em que estava inserido. Ademais, essa problemática refletiu como a inclusão ainda é vista de modo físico, ou seja, o aluno com autismo estar no espaço escolar, sem acessar devidamente todos os atributos pedagógicos e sociais que a escola tem a oferecer.

Ademais, também existia um movimento de não insistir na execução das atividades diárias, nem as cobrar, refletindo como um tratamento diferenciado ao aluno G, se comparado a todo o restante da turma (Camargo, 2020). Pode-se abrir o questionamento do porquê práticas pedagógicas como essas são comuns à pessoa com deficiência. Muitas vezes, devido às concepções sobre eles não serem indivíduos capazes de aprender, esses alunos acabam sendo limitados a atividades de cobrir, pintar e colar. O desconhecimento dos professores sobre as potencialidades dos seus alunos é uma realidade muito comum nas escolas (Silva, 2020), e isso contribui para que estes sejam cada vez mais estigmatizados em suas vivências na sala de aula. Contudo, o trabalho colaborativo que foi instaurado na escola de G, através do diálogo, provocou novos modos de fazer e pensar sobre o aluno, o currículo e as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Essa forma de conceber o trabalho educacional implica atenção aos modos de participação da criança com deficiência nas práticas sociais e, em especial, à significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações. Assim, a questão que se evidencia é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional (Dainez & Smolka, 2019, p. 14).

Todas essas situações descritas, que foram vivenciadas por G na escola, se repetem em outras instituições onde, geralmente, o aluno com deficiência é colocado nesse lugar de estigma. Por fazer parte dos processos interacionais, os conflitos também colaboram para o desenvolvimento

do indivíduo, tanto no aspecto psíquico, quanto social. Entretanto, a partir do momento em que os confrontos são evitados ao ceder aos desejos desses alunos, pode haver um afastamento dos parceiros interacionais que acabam por não o reconhecer como um possível companheiro de brincadeiras e atividades (Camargo, 2020). Logo, o processo de mediação de Vigotski aponta a necessidade da ação do outro nessas situações, nesse caso, o adulto, tendo em vista que a mediação faz parte de toda atividade humana:

[...] através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por serem executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico (Luria, 2016, p. 27).

Nesse contexto, reconhecer as dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar se constitui como um desafio. No entanto, acolher as potencialidades do aluno também deve ser uma prática rotineira da escola, que deve ser mediadora no processo de inclusão, levando em consideração os professores e demais pessoas que fazem parte desse espaço. É através da mediação nas diferentes situações que circulam no cotidiano escolar que o aluno pode realmente fazer parte desse meio e, nas suas relações, desenvolver-se e constituir-se como ser social.

CONCLUSÃO

No processo de inclusão de um aluno com autismo, as dificuldades adaptativas e de interação social são barreiras a serem superadas. Muitas vezes, pela força que tem os estigmas sobre esse aluno, os problemas deixam de ser enfrentados. No campo pedagógico, as questões que se direcionam a dificuldades de aprendizagem se estabelecem para todos os alunos. Um modelo de ensino que não compreende a diversidade, baseado em um paradigma que coloca a escola em um formato único de ensino, tende a excluir a todos que não se adequem a essa perspectiva, que dialoga apenas com a sociedade dominante.

Oferecer um suporte pedagógico que atenda as necessidades e particularidades dos alunos com autismo, através dos quais se concretize a inclusão social, além de adaptações de conteúdos e atividades, é fundante para o processo de inclusão. Deve-se compreender os conflitos diante desse processo como uma forma de estabelecer vínculos, e quebrar essa barreira que se baseia nesses estigmas. Portanto, a escola deve estabelecer com esses alunos um vínculo que favoreça os processos de ensino, de aprendizagem e interacionais.

A realidade nas escolas é, muitas vezes, o desenvolvimento de um trabalho de forma não estruturada, sem um planejamento que realmente atenda às necessidades desses alunos, com poucas estratégias para favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência, sem adequações para que o aluno participe do processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, a escola se configura como um importante espaço para o desenvolvimento do indivíduo. Logo, faz-se necessário novos olhares sobre o aluno com autismo na escola, para que este tenha acesso, a aprendizagem e aos processos interacionais.

Os professores e todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar são fundamentais no processo de inclusão do aluno com autismo, principalmente no papel de mediação desses indivíduos com o meio, que é a escola. Essa questão justifica a necessidade de formação e do trabalho colaborativo entre pesquisadores e equipe escolar, com objetivo de impulsionar as mudanças de práticas na escola. Isto posto, a luta pela educação de qualidade deve estar atrelada à luta por uma

escola inclusiva, que atenda à diversidade, minimize os preconceitos e que acredite nas potencialidades do aluno com autismo.

Contribuições dos Autores: Camargo, E. D. F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Givigi, R. C. N.: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, G. S.: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com CAAE 26715114.4.0000.5546 e parecer 561.409.

Agradecimentos: Agradecemos à Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe pelo financiamento do projeto 010500000/FUNTEC e ao CNPq pelo financiamento de bolsa modalidade Mestrado.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora.

Barbier, R. (2007). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.

Brasil (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Brasil (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Brasil (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf

Camargo, E. D. F. (2020). Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Brasil.

Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18.

Dainez, D., Smolka, A. L. B. & Souza, F. F. D. (2022). A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, 43, 1-17

Flick, U. (2009). Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

França, T. H. (2014). A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 6(11), 105-123.

Franco, M. A. S. (2005) Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 483-502.

Gama, A. S. G., Melo, M. L. B. C., & Soares, S. (2018) Adequação da organização do ambiente escolar e da proposta pedagógica no atendimento das necessidades dos alunos autistas. *Estudos Interdisciplinares em Educação*, 26 (4), 24-40.

Givigi, R. C. do N. (2007). Tecendo redes, pescando idéias:(re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil.

- Givigi, R. C. do N., Jesus, D. M. de, Silva, R. S., & Alcântara, J. N. de. (2020). Políticas educacionais inclusivas e a intersectorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(esp3), 2240–2259. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14429>
- Glat, R., & Estef, S. (2021). Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista brasileira de educação especial*, 27, 157-170.
- Luria, A. (2016) Vigotskii. In: Vigotiskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.
- Monteiro, M. I. B., & Bragin, J. M. B. (2016). Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 884-888.
- Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- Ralin, V. L. O., Lima, M. V. A., & Givigi, R. C. N. (2019). Encontro entre universidade e escola: um fazer possível no trabalho colaborativo. In R. C. N, Givigi (Org.). Pesquisa em Saúde e Educação: Atendimento à Pessoa com Deficiência. Curitiba: Editora Appris.
- Rosa, F. D., Matsukura, T. S., & Squassoni, C. E. (2019). Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 27(2), 302–316. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1845>
- Rosenberg, R. (2011). História do autismo no mundo. In: Schwartzman, J. S., Araújo, C. A. (Orgs.). Transtornos do espectro do autismo. São Paulo, SP: Memnon.
- Silva, M. A. (2020). A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da defectologia na contemporaneidade. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 196-205.
- Silva, M. A. D. (2017). O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Sobrinho, R. C., & Pantaleão, E. (2019). Relação família e escola: apontamentos sobre inclusão, escolarização e deficiência. In: Givigi, R. C. N. (Org.). Pesquisa em Saúde e Educação: Atendimento à Pessoa com Deficiência. Curitiba: Appris, p. 65-82.
- Talarico, M. V. T. S., & Laplane, A. L. F. (2016). Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista. *Comunicações Piracicaba*, 23 (3), 43-56.
- Tamanaha, A. C., Chiari, B. M., Perissinoto, J., & Pedromônico, M. R. (2006). A atividade Lúdica no Autismo Infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 18 (3), 307-312.
- Tenente, L. B. (2017). A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Thiollent, M. (2013). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez.
- M.D.R.F (2019). Sala de atendimento educacional especializado (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade = Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 12(1), 72-79.
- Vigotski, L. S. (2007) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2021) Problemas de defectologia – volume I. de Lev Semionovitch Vigotski, com organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Recebido: 3 de agosto de 2023 | **Aceito:** 22 de novembro de 2023 | **Publicado:** 27 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.