

APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES¹

SCHOOL LEARNING OF CHILDREN WITH AUTISM AND PEDAGOGICAL PRACTICES DEVELOPED BY TEACHERS
APRENDIZAJE ESCOLAR DE NIÑOS CON AUTISMO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS POR
LOS PROFESORES

Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia²
Carla Luciane Blum Vestena³

Resumo: O presente tem como objetivo expor e discutir, à luz do referencial teórico de Vygotsky, as análises feitas sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Guarapuava/PR que atuam na escolarização de crianças com autismo. É uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo que contou com a participação de quatro professoras e duas crianças. Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e observação, estas ocorreram em duas escolas regulares. Para o trato dos dados coletados foi utilizada a técnica da análise do discurso e a teoria proposta por Vygotsky (1989, 1993, 1995 e 2014) acerca das categorias desenvolvimento e aprendizagem. Os resultados apontam na direção de que, a partir do momento em que os professores se reconhecem como mediadores no processo de ensino, então conseguem passar a desenvolver práticas diferenciadas a fim de promover a aprendizagem em crianças com autismo.

Palavras-chave: Vygotsky; Práticas pedagógicas; Autismo.

Abstract: The purpose of the present is to expose and discuss, in the light of Vygotsky's theoretical framework, as analyzes made on pedagogical practices of regular elementary school teachers from the municipal network of Guarapuava / PR, who work in the schooling of children with autism. It is a qualitative research of a descriptive nature that included the participation of four teachers and two children. The instruments used were semi-structured interviews and observation, these occurred in two regular schools. For the study of collected data, a discourse analysis technique and the theory proposed by Vygotsky (1989, 1993, 1995 and 2014) about the categories of development and learning were used. The results pointed out in the direction of those who, from the moment that teachers recognize themselves as mediators in the teaching process, then start to develop differentiated practices to promote learning in children with autism.

Keywords: Vygotsky, Pedagogical practices, autism.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo exponer y discutir, a la luz del marco teórico de Vygotsky, los análisis realizados sobre las prácticas pedagógicas de los maestros regulares de primaria en la red municipal de Guarapuava / PR que trabajan en la escolarización de niños con autismo. Es una investigación cualitativa de naturaleza descriptiva que incluyó la participación de cuatro maestros y dos niños. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y observaciones semiestructuradas, que ocurrieron en dos escuelas regulares. Para el tratamiento de los datos

¹ O artigo é um recorte da dissertação intitulada "Práticas Pedagógicas no Ensino de Crianças com Autismo na Perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor" do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. christianeccs@outlook.com. <https://orcid.org/0000-0002-7578-2487>.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. clbvestena@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>

recopilados, se utilizó la técnica de análisis del discurso y la teoría propuesta por Vygotsky (1989, 1993, 1995 y 2014) sobre las categorías de desarrollo y aprendizaje. Los resultados apuntan en la dirección en que, desde el momento en que los maestros se reconocen como mediadores en el proceso de enseñanza, pueden desarrollar prácticas diferenciadas para promover el aprendizaje en niños con autismo.

Palabras llave: Vygotsky; Prácticas pedagógicas; Autismo.

1 Introdução

A palavra "autismo" é uma composição de "autos" (do grego antigo) mais "-ismo" (sufixo formador de nomes de complexa evolução do grego, passando pelo latim, até chegar ao português). No caso, "autos" significa "em si mesmo" e autismo passa então a significar "voltado para si mesmo" (PRAÇA, 2011).

A partir dessa definição inicial se tem procurado entender quem são os alunos com autismo, pois a presença deles em classes regulares tem aumentado, exigindo do professor conhecimentos mais especializados na sua atuação didático-pedagógica. Essa demanda por mais conhecimentos tem suscitado pesquisas destinadas a investigar a identidade desses alunos, as práticas docentes realizadas com bons resultados e os reflexos observados no processo de inclusão escolar.

Assim, podemos mencionar os estudos de Ribeiro, Melo e Sella (2017). Essas pesquisadoras investigaram a inclusão dos alunos com autismo em Maceió em relação à perspectiva dos professores e observaram um *déficit* na formação docente para trabalhar com esses alunos, o que se reflete na ausência de planejamento e, conseqüentemente, que a inclusão, em Alagoas, não tem conseguido cumprir o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos autistas.

Gomes e Mendes (2010) buscaram caracterizar, em sua pesquisa, quem são os alunos com autismo matriculados nas escolas

regulares em Belo Horizonte e descrever como estava ocorrendo a escolarização segundo a perspectiva dos professores. Concluíram que a escolarização se encontra defasada, pois detectaram que esses alunos pouco participavam das atividades da escola, e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos era escassa.

Por sua vez, Martins (2007), em seu estudo, analisou e discutiu as concepções de professores de alunos com autismo e a influência dessas concepções na prática desses docentes. Obteve como resultado que, embora com formação acadêmica adequada, as concepções e as práticas dos docentes eram limitadas, pois enfocavam principalmente na socialização. Outra autora que investigou como o município tem se organizado para atender as crianças com autismo e psicose na rede regular foi Lazzeri (2010). Essa investigação mostrou que nem todos os alunos matriculados conseguiram se enquadrar ao padrão da educação inclusiva e que também os professores encontravam obstáculos para o funcionamento da educação especial com o seu público-alvo. Pimentel e Fernandes (2014) realizaram um estudo que procurou identificar e descrever o valor atribuído ao trabalho dos professores que lidam com crianças com autismo e verificaram que a influência dos professores fica na parte da comunicação e da aprendizagem dessas crianças.

Outra autora que aponta as dificuldades da realização de práticas pedagógicas é Serra (2010), que relatou sobre a problemática da inclusão de crianças

com autismo, destacando que a ausência de políticas públicas é o que dificulta a organização de práticas pedagógicas que visem à permanência dessas crianças no ensino regular. Ela observa que alguns dos estudos indicam as falhas no processo de inclusão, bem como os obstáculos que os professores encontram, seja pela formação, seja pelas práticas a serem realizadas.

Kubaski (2014) realizou um estudo com o objetivo analisar os indicadores de qualidade da inclusão de alunos com autismo matriculados em escolas regulares do município de Santa Maria/RS. Desta forma, mostrou esses indicativos a partir da perspectiva dos professores e obteve como resultado que as estratégias dos professores parecem favorecer a inclusão, mas que ainda existem barreiras para que a aprendizagem ocorra no processo inclusivo.

O estudo de Brande e Zanfelic (2012) relata sobre uma experiência desenvolvida com um aluno autista nos primeiros anos da alfabetização e a aprendizagem que envolveu não apenas o aluno, mas professoras, pais e colegas. As professoras se dividiam para realizar um planejamento específico com esse aluno e o processo de aprendizagem foi ocorrendo à medida que elas atentavam para esse aluno e trabalhavam seus interesses dentro das suas dificuldades. Ao final do processo de alfabetização, o aluno já conseguia ler e escrever, o que demonstrou que as práticas desenvolvidas trouxeram um resultado positivo. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) relatam sobre a inclusão a partir da interação social da criança com autismo na sala regular, informando o importante papel da mediação dos professores e que essa mediação se caracteriza pelo uso de diretivo linguístico e o apoio físico. Compreenderam que entender como ocorre a interação da criança com

autismo com as demais pessoas facilita a sua inclusão escolar.

A partir desses estudos é possível observar que a demanda da inclusão de crianças com autismo tem crescido e que os professores têm buscado realizar práticas pedagógicas para promover a aprendizagem, mas que alguns ainda encontram dificuldades e obstáculos nesse processo. São professores que demandam por formação docente continuada. Por isso, profissionais da área da educação, da psicologia, da medicina, da informática, entre outros, conforme é possível observar no estudo de Silvestre e Vestena (2015), têm se dedicado a estudar e analisar essa temática, bem como as dificuldades apresentadas por aqueles que dela participam, sejam professores, pais de alunos ou os próprios alunos.

Pensando nessa crescente demanda acerca da inclusão de crianças com autismo é que este trabalho, à luz do referencial teórico produzido por Lev S. Vygotsky, tem como objetivo expor e discutir as análises feitas sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Guarapuava/PR que atuam na escolarização de crianças com autismo.

2 Metodologia

2.1 Abordagem do estudo

A pesquisa se baseia numa abordagem qualitativa de cunho descritivo, nos termos da definição de Lüdke (1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Em geral, nesse tipo de abordagem, os dados coletados são

descritivos e não se utilizam de dados numéricos.

Pode-se, então, compreender que o estudo qualitativo, de acordo com Lüdke (1986, p. 18), “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

2.2 Participantes

Participaram da pesquisa quatro professoras e dois alunos, sendo duas professoras da Escola A e duas professoras da Escola B, e um aluno em cada escola. Na Escola A, foi realizada entrevista com a professora Julia⁴, do 1º ano, e com a professora Maria, do 3º ano. Na escola B, seguiram-se as mesmas orientações iniciais e realizou-se entrevista com duas professoras do 2º ano, sendo elas a professora Ana, regente, em 2015, de criança com autismo e, em 2016, professora de apoio pedagógico, e a professora Aline.

2.3 Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas com as professoras ocorreram no contexto das respectivas escolas, em espaços disponibilizados pela equipe pedagógica. Foram gravadas para posterior transcrição e tiveram, em média, duração de 20 a 30 minutos em um encontro com cada participante.

Os resultados apresentados neste trabalho retratam um recorte da pesquisa

maior de mestrado, dessa forma algumas perguntas realizadas às professoras não serão aqui apresentadas por não se coadunarem com o propósito deste estudo.

Neste artigo, especificamente, serão abordados os resultados de quatro questões, pois elas enfocam a temática da aprendizagem e das práticas desenvolvidas pelos professores para a inclusão e o desenvolvimento do aluno com autismo.

Mencionamos aqui as questões como foram formuladas: 1. *Como foram os primeiros dias letivos desse aluno em sala de aula? Como foi a inserção dele na turma com os demais alunos?* 2. *Como tem você trabalhado com o aluno autista para promover a aprendizagem dele?* 3. *Modificou você o seu planejamento/atividades em função do aluno autista? Em caso afirmativo, que modificação/ões fez? Em caso negativo, por que não houve modificação?* 4. *Em sua opinião, quais foram, até o momento, os resultados da inclusão desse aluno: – para você; – para a criança com necessidades educacionais especiais; – para as outras crianças da turma?*

As observações, que se caracterizam como outro instrumento, foram realizadas durante um mês em cada escola. Na escola A, ocorreram no mês de abril de 2016 às terças-feiras, a pedido da professora da turma, no período da manhã, das 7h30min às 11h30min, totalizando 20 horas. Na escola B, as observações ocorreram no interstício de 20 de outubro a 17 de novembro, às quintas-feiras, em acordo com a professora e a pedagoga da escola, nos horários de 13h às 17h.

2.4 Procedimentos éticos

Para que as entrevistas e observações acontecessem, foi preciso seguir alguns

⁴ Os nomes das professoras e dos alunos, por questões éticas, foram modificados para preservar o seu anonimato.

procedimentos: primeiro a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, o que foi obtido sob o número do CAAE 53521715.6.0000.0106 e Parecer número 1.434.176, de 2 de março de 2016. Após essa aprovação, houve o assentimento da Secretaria de Educação do Município de Guarapuava, a partir da qual foi dada continuidade à pesquisa.

O passo seguinte consistiu em adentrar as duas escolas. Para isso houve a indispensabilidade da explicação do projeto aos integrantes das equipes pedagógicas e, posteriormente, a cada uma das professoras participantes, inclusive para obter assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

2.5 Análise de dados

Para analisar e, posteriormente, descrever as entrevistas, optou-se pela técnica da Análise de Discurso, técnica que pode ser considerada como “[...] a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 19). A análise ainda contou com a discussão da teoria de Vygotsky (1989, 1993, 1995 e 2014), em especial as categorias de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3 O desenvolvimento da aprendizagem e as práticas pedagógicas

Ao considerar a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a linguagem e o desenvolvimento infantil possuem ligação, pois, a partir do momento em que a criança se desenvolve fisicamente, ela aprimora também a sua linguagem e, em consequência, o seu pensamento. Desse modo, faz a relação entre desenvolvimento e

aprendizagem, relação em que tais fatores são independentes. Para Vygotsky (2014), a aprendizagem “[...] é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma ao processo de desenvolvimento da criança” (p. 103).

Ao considerar a aprendizagem, esta deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Entretanto, não há obrigação de realizar um teste específico para perceber se “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2014, p. 111).

Por meio da afirmação do autor, é possível observar que, ao avaliar (através de leitura, de escrita, de compreensão textual, de questões matemáticas, dentre outras habilidades) o nível de desenvolvimento de uma criança, deve-se levar em conta não só o que ela já aprendeu, mas o que poderá aprender. Diante disso, Vygotsky (1989), em sua teoria, relata dois níveis de desenvolvimento de um sujeito: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, proveniente do nível de desenvolvimento efetivo da criança. O primeiro nível de desenvolvimento real compreende as funções mentais da criança, essas elaboradas a partir do seu desenvolvimento social e cultural, quando a criança soluciona problemas independentes. Já o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza-se pela resolução de problemas com o auxílio de uma pessoa mais experiente, podendo ser o professor ou mesmo um colega de turma. Entre esses dois níveis, Vygotsky (1989) ainda afirma que se encontra a zona de desenvolvimento proximal – ZDP, sendo ela a distância entre os dois níveis de desenvolvimento. Pode ser constituída pelas funções que ainda não estão maduras na criança e que podem vir a

ser desenvolvidas com um auxílio. Então essa atividade para a qual hoje a criança necessita de ajuda, no futuro ela poderá vir a desenvolvê-la sem auxílio.

Se dice que la ZDP es la distancia que existe entre lo que el niño sabe hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro; o sea, la ZDP o más próximo al desarrollo actual, es aquello que necesita la colaboración de los otros. El niño no puede hacer las cosas por sí solo, eso implica que no hay una maduración psicológica, no hay una formación psicológica completa; por tanto, al no haber una formación psicológica bien definida, una estructura psicológica bien definida, un proceder, un modo de hacer las cosas bien estructurado, el niño necesita la colaboración de otros. (BEATÓN, 2001, p.230).⁵

A zona de desenvolvimento proximal – ZDP – acaba por se tornar um ciclo com os dois níveis de desenvolvimento, o real e potencial. À medida que o sujeito faz algo independente, se antes precisaria da ajuda de alguém, este se torna seu nível de desenvolvimento real/atual. Isto remete à produção da nova zona de desenvolvimento potencial, que avançará com a ajuda de outra pessoa e voltará a se tornar o

desenvolvimento real/atual – daí o caráter cíclico da aprendizagem.

Por meio dessas afirmações, pode-se observar que, assim como o desenvolvimento da linguagem ocorre na relação social, na aprendizagem escolar também há uma necessidade de promover relações para que possa ocorrer desenvolvimento cognitivo. No autismo há, porém, um processamento diferente nessas relações de interação. Então como se pode avaliar o nível de desenvolvimento em que cada criança dessas se encontra?

De qualquer modo, há de se considerar a importância da escola e da família para a educação e o desenvolvimento das crianças – inclusive as autistas –, pois é nesse contexto que a criança se desenvolverá a fim de se tornar independente, não só no aspecto educacional, mas nos outros aspectos da vida (BEATÓN, 2001). Assim, ao se falar em educação de crianças com autismo, nota-se que elas, quando chegam à escola, também apresentarão características do seu meio cultural e demonstrarão o aprendizado prévio. Nesse caso, porém, elas vão demandar muito mais dedicação profissional para que o seu nível de desenvolvimento potencial possa ser atingido.

Considerando que o autismo consiste em dificuldade de relacionamento, de que forma esse nível de desenvolvimento potencial pode ser atingido se, para tanto, há de se relacionar com outras pessoas? É nesse contexto que se mostra que, ao se trabalhar pedagogicamente com uma criança com necessidade especial, há uma grande imposição de se estabelecer e desenvolver a relação social desta criança com os demais, seja com o professor, com outros educandos ou com funcionários, como afirma Cruz:

⁵ Diz-se que a ZDP é a distância que existe entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda do outro; isto é, a ZDP mais próxima do desenvolvimento atual é aquela que necessita da colaboração dos outros. Quando a criança não pode sozinha fazer as coisas significa que não há uma maturidade psicológica, não há formação psicológica completa; assim, ao não ter uma formação psicológica bem definida, uma estrutura psicológica bem definida, um procedimento, uma maneira de fazer as coisas bem estruturadas, a criança necessita da colaboração dos outros. [Tradução: Patrícia Neumann].

[...] é justamente na cultura, na mediação e nos processos de interação com o outro que se torna possível auxiliar o desenvolvimento dessas crianças. Deixando de considerar apenas a patologia e “apostando” nos processos de interação, contato com o outro por meio de processos de mediação e ZDP, o indivíduo portador de deficiência é capaz, assim como qualquer outro, de constituir aprendizagens significativas, porque é justamente quando o desafio aparece que surge a possibilidade de vencê-lo e aprender. (CRUZ, 2014, p.70).

Pelos relatos das entrevistadas foi possível perceber que a chegada do autista na escola muitas vezes implica trabalhar a socialização para só em momentos posteriores tentar desenvolver aprendizagem, como visto nas respostas obtidas nos questionamentos.

Questão 1 – Como foram os primeiros dias letivos desse aluno em sala de aula? Como foi inserção dele na turma com os demais alunos?

[...] na verdade na primeira semana ele chorava muito, né. Ele não ficava dentro da sala de aula, ele ficava muito no espaço fora [...]. E aí, já da segunda semana, algumas crianças foram assim tendo afinidade com ele, né, com o jeitinho dele. Diziam pra ele: “não chora, não chora”. Ele já entendia. [...] No ano passado ele teve essa dificuldade de mais ou menos um mês. Aí, depois disso, ele já começou a interagir com as outras crianças também tranquilamente (Aline, 2016).

[...] o ano passado, nós tínhamos um trabalho em conjunto, os três 2º anos, [...] Então ele, ele via esses outros colegas no ano passado e agora esse ano ele já conhecia, assim, superficial, ele já conhecia, então não foi muito difícil pra ele se adaptar a eles assim, fora a situação de ser uma sala nova. (Maria, 2016).

Como é possível observar nas respostas, houve a necessidade da socialização antes da aprendizagem. Entender como o aluno se socializaria com as demais crianças da sala compreende a preparação do professor para recebê-lo.

Ainda no período de observação na Escola A, o aluno observado já acompanhava a turma desde o ano de 2015. Já havia uma socialização com as demais crianças e era nítido com quais crianças ele tinha mais afinidade dentro da sala de aula. Similarmente, isso ocorreu na observação da Escola B. Nessa sala, o aluno com autismo possui uma colega de turma com a qual se socializa melhor ao deixar que ela pegue em seus brinquedos e/ou brinque junto com ele.

Por meio dos instrumentos mediáticos, colega de sala, os brinquedos, um adulto, etc., pode-se pensar na formação dos níveis de desenvolvimento real e potencial em que, mesmo a criança que apresenta uma dificuldade de aprendizagem, ela oferece conhecimentos previamente elaborados – mas há, antes de tudo, a necessidade de utilizar instrumentos mediadores no ensino:

Los adultos y coetáneos más avanzados se constituyen en los “otros”, mediadores fundamentales que, siendo portadores de los contenidos de la cultura, promueven a través del proceso interpersonal,

que el sujeto se apropie de esos contenidos (BEATÓN, 2001, p. 21).⁶

A criança com autismo apresenta não só dificuldade de se relacionar, mas também de falar. Segundo Vygotsky (1993), a fala é um instrumento de mediação, portanto, compreender a fala como um elemento de linguagem e expressão do pensamento da criança se faz relevante na educação. Nota-se a ausência de fala em algumas crianças com autismo, porém isso não representa ausência de pensamento e de aprendizagem. É nesse momento que cabe ao mediador da criança, em sala de aula, perceber essas questões e saber ouvir a forma como a criança se comunica com o meio cultural.

Questão 2 – Como tem você trabalhado com o aluno autista para promover a aprendizagem dele?

Primeiramente cabe registrar que foi possível observar que o aluno Lucas tem o notebook como um meio de mostrar a sua aprendizagem.

Então ano passado ela [a professora de apoio] aplicou muita atividade com ele, de sílabas de formação de palavras. Nessa perspectiva, a escrita manuscrita ele não tem, ele não escreve manuscrito, não pega lápis, mas ele digita no notebook. Então como que é a alfabetização dele. É com jogos, é com as palavras no alfabeto móvel, as letrinhas soltas, as sílabas soltas. Agora ele tá

fazendo sílaba complexa, mas quando ele tem que escrever, é no notebook, sabe [...]. (Maria, 2016).

No período de observação de Lucas, na Escola A – em alguns momentos foi possível ver essa relação com o notebook. Uma atividade a ele proposta foi formar frases a partir das imagens que ele mesmo procurava no *Google*, imagens como casa, cavalo, personagens da Turma da Mônica, etc. Em outro momento, escrever o nome de todos os colegas da turma e da professora no computador.

Ao possibilitar as relações, o processo de aprendizagem pode ocorrer na criança. Muitas vezes o professor-mediador é quem terá a fundamental importância de ser a pessoa mais experiente a ajudar essa criança a partir da aprendizagem que ela já tem culturalmente, pois, independentemente do prejuízo na área social e de linguagem, como Vygotsky (2014) defende, a criança já nasce preparada para aprender e não chega para a aprendizagem escolar do zero. Se a criança já nasce preparada para aprender, é a partir dessa condição que o trabalho escolar deverá ocorrer:

Tanto na educação de indivíduos autistas quanto na de outros indivíduos com diferentes necessidades especiais, os déficits não podem ser negados, mas as capacidades existentes devem servir de fonte para a formação de novas capacidades. Esse trabalho requer um envolvimento coletivo em busca de facilitar para esses sujeitos o contato e a interação com seus pares, área, em geral, de intenso comprometimento. (CRUZ, 2014, p.50).

⁶ Os adultos e os pares mais avançados se constituem nos "outros", mediadores fundamentais que, ao serem portadores do conteúdo da cultura, promovem, através do processo interpessoal, que o sujeito se aproprie desses conteúdos [Tradução: Patrícia Neumann].

No DSM-V (2014), manual utilizado pelos médicos para o diagnóstico, mas que não retrata as questões pedagógicas do aluno, é possível observar que o transtorno do espectro autista tem como critério diagnóstico:

[...] 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal [...]

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...]. (p.50).

Os critérios diagnósticos na escola são apenas para ampliar o conhecimento do professor a respeito do que é o autismo, mas esses critérios não refletem quem é o aluno e quais são os seus interesses, tampouco informam sobre o seu perfil educacional.

Dessa forma, muitas crianças com autismo, ao adentrarem na escola, já vêm com essa bagagem de interesse em alguns objetos, em alguns animais. Quando Vygotsky (1989) fala que a criança não parte do zero na escola, pode-se perceber que esse interesse em algo, mesmo que restrito na criança com autismo, já demonstra um aprendizado a partir do seu meio social.

Questão 3 – Modificou você o seu planejamento/atividades em função do aluno autista? Em caso afirmativo, que modificação/ões fez? Em caso negativo, por que não houve modificação?

Quanto a esse questionamento, as professoras relataram o interesse de alguns alunos ao adentrarem na escola:

[...] a resolução de atividade é tudo adaptado pra ele. Por exemplo, ano

passado ele vinha tudo com dinossauro, foco de tudo pra ele de brincadeira, de historinha, de aulas de vídeo, tudo era dinossauro. Aí ele saiu final do ano falando dinossauro. Neste ano ele voltou falando do Capitão Gancho, Peter Pan, capi..., ele folheia a história e ele me conta a história inteira do jeitinho dele. Ele ainda tem dificuldade, né [...]. (Aline, 2016).

Atualmente, a inclusão escolar tem proporcionado a muitas crianças com autismo a oportunidade de permanecer em sala regular e de estarem participando do currículo e planejamento do professor. Essa inclusão escolar passou a ser garantida a partir da Lei Federal nº13.146/2015 – que estabelece o direito a todas as pessoas com deficiência a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e da Lei Federal nº 12.764/2012, que classifica o autista como pessoa com deficiência e, dessa forma, tem direito assegurado à inclusão escolar.

Decorre então que, atualmente, no contexto de educação inclusiva, vários professores procuram escutar essas crianças com autismo e proporcionar-lhes a aprendizagem por meio das possibilidades decorrentes da ZDP. Isso permite que a criança se socialize e até se alfabetize a partir da formação de símbolos e de signos do pensamento concreto e abstrato. É isso o que afirma Melo (2014) em sua pesquisa de aplicação de metodologias na perspectiva histórico-cultural. Essa pesquisa mostrou um resultado no processo de ensino-aprendizagem de criança com autismo, mas, para realizar tal processo, o educador precisa bem conhecer o seu educando, e investir muita dedicação na mediação.

Vygotsky (2014), quando falava do desenvolvimento e da aprendizagem,

também relatava sobre a aprendizagem das crianças "mentalmente atrasadas", termo utilizado na época em que escrevia os seus estudos, percebendo o potencial dessas crianças, independentemente da sua condição neurológica. Ao se referir à criança com autismo, que tem um processamento diferenciado, pode-se pensar, como Vygotsky, na potencialidade dessas crianças para a aprendizagem, desde que haja uma adequada mediação:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Nos atuais métodos das escolas pode-se observar uma benéfica mudança a respeito do passado, que se caracterizava por um emprego exclusivo de meios visuais no ensino. Acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se se considerar apenas como uma etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si (VYGOTSKY, 2014, p.113).

Ambas as instâncias, a escola e o professor, têm um grande papel no processo de ensino-aprendizagem dessa criança, pois se trata de um processamento educacional diferenciado. O professor precisa exercer plenamente seu papel de mediador para que esse desenvolvimento diferenciado do aprendizado ocorra. Uma criança com autismo pode utilizar-se de elementos visuais para desenvolver esse pensamento abstrato que ainda é restrito no início, mas é passível de desenvolvimento com auxílio de

interações entre professor e colegas de classe, como coloca Vygotsky (1989) quando fala das crianças mentalmente atrasadas e o possível desenvolvimento delas a partir de elementos visuais.

Una persona con retraso mental posee una zona de desarrollo próximo. El problema se presenta con su amplitud, que es menor. Esto refleja las consecuencias del daño biológico que, como sabemos, lentifica los procesos neurofisiológicos por lo que necesitará más ayuda y, quizás, la mayor ayuda posible. (BEATÓN, 2001, p. 233).⁷

Então, a tarefa da escola é justamente a de desenvolver a capacidade de pensamento abstrato na criança por meio de alternativas, como já citado acima. No caso de crianças com autismo, pode-se partir de algo que seja de seu interesse no primeiro momento, até, posteriormente, chegar ao nível desejado.

A escola é um forte agente social e deve propiciar a seus alunos, deficientes ou não, condições para o seu desenvolvimento; é preciso, portanto, que esses sujeitos saiam do lugar de meros espectadores e sejam direcionados a participar das questões sociais. (CRUZ, 2014, p.76).

⁷ Uma pessoa com atraso mental possui uma zona de desenvolvimento próximo. O problema se apresenta com a amplitude, que é menor. Isto reflete nas consequências do dano biológico que, como sabemos, "lentifica" os processos neurofisiológicos, o que faz com que haja a necessidade de mais ajuda e, talvez, a maior ajuda possível. [Tradução: Patrícia Neumann].

Como as crianças com autismo têm interesses restritos a algumas poucas coisas, muitas vezes elegem pessoas com quem se relacionam e, dentro da escola, esse papel, além do professor, pode ser o de um colega de turma, até que essa criança também consiga se sentir parte dessa cultura. Como afirma Beatón (2001), as pessoas eleitas pelos autistas são outros mediadores, por exemplo, a mãe, o pai, os professores, bem como pares que estejam mais avançados, que são detentores dos conteúdos da cultura e que permitem o desenvolvimento. Podemos observar a questão dos mediadores das crianças com autismo novamente na questão 2, sobre a forma como o professor tem trabalhado com o aluno autista para promover sua aprendizagem. Observou-se que:

[...] eu fiz pra eles apostilas no ano passado, fiz apostilas só de frutas, aí a imagem da fruta e o nome da fruta, frutas e verduras, a apostila de animais, todos os animais que eu conseguia achar no Google eu coloquei a imagem e o nome. Fiz uma apostila pra ele dos animais. Aí a apostila de todos os colegas, de todas as professoras com nome. Aí ele vai associando, ele associa aquela imagem com o nome e ele digita, ele memoriza. Ele não precisa mais do apoio da apostila pra digitar o nome das professoras, ele não precisa do apoio da apostila pra digitar o nome das frutas, ele vai de memória visual [...]. (Maria, 2016).

Então tinha momentos, assim, que eu tinha que colocar uma criança mais espertinha do lado dele pra ajudar e incentivar. Tinha que, né, a gente trabalhando na sala, tinha que parar um pouquinho com as

crianças, ir lá do lado dele, tinha momentos que ele queria sentar do meu lado, que eu trazia ele pra sentar do meu lado [...]. (Ana, 2016).

Atualmente, com a política inclusão escolar de todas as crianças, as escolas podem realizar adaptações curriculares ou adequações curriculares, adaptações e adequações que podem ser entendidas como “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p.199). Dessa forma, essas adaptações devem propiciar a aprendizagem no ambiente oferecido. Cruz (2014), sobre esse aspecto da educação inclusiva, afirma que:

Entendemos a necessidade de processos didáticos que visem facilitar esse processo para uma efetiva aprendizagem escolar desses sujeitos. Esses processos, trata-se de formas de desenvolver o conteúdo para que, da melhor maneira possível encontrada para explicá-los, possibilite que os educandos compreendam o que está sendo transmitido a eles, visando que ocorra realmente o ensino e, consequentemente, a aprendizagem. Compreendemos, portanto, que esses processos estão entrelaçados dialeticamente, necessitando da articulação de diversas dimensões para que ocorram de forma apropriada. (p.77-78).

Como visto anteriormente, a adaptação pode ser entendida como ação para flexibilizar o currículo, mas os professores podem realizar atividades diferenciadas, um planejamento diferenciado, sem alterar o

currículo do aluno incluído nas salas regulares.

Ainda apresentando respostas das professoras sobre planejamento de aula e atividades em função do aluno autista, temos:

Ele tem adaptação curricular. Aqui na escola é feito adaptação curricular para os alunos de inclusão e para os outros alunos que têm atendimento na multifuncional, que são de dificuldade de aprendizagem. Tem adaptação curricular pra eles [...]. (Maria, 2016).

[...] o que eu te falo é a principal adaptação. É trabalhar com ludicidade, tentar envolver ele em tudo ou quase tudo. Não deixar ele, trazer ele pra realidade, pra socialização, pra interação e, ao mesmo tempo, respeitando esses limites que ele tem, né [...]. (Júlia, 2016).

Na Escola A, em um dia na observação, os alunos da turma realizavam a avaliação bimestral e a professora também precisava avaliar o aluno com autismo, porém, como ele tem adaptação curricular, a sua avaliação é diferenciada. Fomos à outra sala para ela poder realizar a avaliação com o aluno. Algumas atividades, ele desenvolveu tranquilamente na sala de aula e já havia desenvolvido na presença da pesquisadora, porém, nessa sala estava apenas a pesquisadora, a professora e o aluno. Diante dessa situação, ele, então, passou a não responder à professora, notando-se que a presença da pesquisadora atrapalhava. Como a professora já conhece esse aluno, parou a avaliação, que continuaria em outro momento. Foi um momento importante para

perceber que, mesmo socializado na escola, a presença de uma pessoa “estranha” a ele interferiu para apresentar questões referentes à aprendizagem.

Essa motivação do professor também se dará à medida que o processo de ensino-aprendizagem com uma criança com autismo passa a se tornar realidade, no sentido de observar a evolução dessas crianças que têm interesses restritos, têm prejuízo na linguagem e, principalmente, prejuízo na interação. É o que retrata a professora Maria sobre a sua prática em sala de aula, mostrando que, no início teve dificuldade, mas passou a observar e entender o seu aluno e a modificar sua prática, suas atividades, para lhe promover a aprendizagem:

Eu acho, no começo do primeiro ano, você ta gravando né vou falar agora (risos), no primeiro ano eu chorei muito, porque eu achava que nunca ia conseguir nem um progresso com ele [...] no segundo ano quando eu vi que ele começou a formar palavra, que ele começou a manusear o alfabeto, que ele conseguiu formar as sílabas, que eu fazia o som, porque eu trabalho com o método fônico, então eu fazia o som da letrinha pra ele, ele sabia qual letra que ia na sílaba, pelo sonoro ele identifica a letra, você faz o som da letra ele sabe qual letra coloca, então aí eu fui vendo que tava valendo a pena que eu tava conseguindo atingir ele [...]. (Maria, 2016).

As inúmeras dimensões pelas quais passam os estudantes apontam, na maioria das vezes, para explicações conteudistas, direcionadas a todos igualmente, desconsiderando

as singularidades e, consequentemente, as necessidades de cada um. Na didática que propomos, é preciso considerar a singularidade do sujeito para que, no processo de ensino-aprendizagem, sejam desenvolvidas também, pelos educandos, a criticidade e a compreensão da totalidade dos conteúdos em suas multidimensionalidades. (CRUZ, 2014, p.79).

Novamente, pode-se afirmar a inevitabilidade de se conhecer essa criança e, em se falando de autista, a singularidade é significativa, pois, mesmo que os critérios diagnósticos sejam iguais, no diagnóstico da cada uma não consta o seu interesse específico e nem existe qualquer indicação sobre o quanto poderá se desenvolver. Cabe ao professor conhecer o seu aluno a partir do diagnóstico com que chega à escola, descobrir seus interesses e as suas potencialidades, sem ficar preso a um laudo. Dessa forma, falar de aprendizagem de crianças com autismo possibilita chegar à realidade da ZDP nas salas de aula. Cada criança, no seu tempo, vai ampliando a sua zona de vivência, processo é primordial a atenta observação do professor às singularidades da criança autista para poder incentivar nas áreas onde o desenvolvimento é possível a cada etapa.

Para Mello (2002), a aprendizagem só acontece quando a criança alcançar a ZDP. Assim, ao se tratar de crianças com autismo, o ensino deve impulsioná-las ao desenvolvimento da aprendizagem que elas ainda não têm. Trata-se de estimular cada vez mais a aprendizagem e possibilitar que cheguem a realizar inúmeras atividades sem auxílio de alguém. Caso contrário, quando se ensina a criança algo que já sabe ou o que

está além das suas potencialidades, ela não se desenvolverá. A qualidade do processo de inclusão poderá permitir a essa criança não só contato e interação com outras crianças, mas possibilita que essas crianças, com as quais interage, possam também ensinar a criança com autismo:

Em suma, essa teoria afirma que todos são capazes de aprender, sempre existindo possibilidades de aprendizagem desde que se criem condições para que ela se consolide. Cabe, então, aos profissionais da educação a elaboração de práticas orientadas por essa diretriz, contrapondo-se ao sistema vigente, que, na maioria das vezes, considera o sujeito diferente incapaz de aprender. (CRUZ, 2014, p.82).

Diante do exposto, deve-se considerar que a aprendizagem do autista é possível a partir do momento em que se criam essas condições práticas acima orientadas. A inclusão dessa criança com autismo pode favorecer para que essas condições possam ser desenvolvidas, ainda mais na medida em que não se terá só o professor para possibilitar esse espaço de aprendizado. Diante disto, vamos partir para a apresentação das respostas à questão 4.

Questão 4–Em sua opinião, quais foram os resultados da inclusão desse aluno até o momento:– para você?, – para a criança com necessidades educacionais especiais? e – para as outras crianças da turma?

Então conversamos sempre com o pai o progresso que ele teve na escola foi muito grande, tanto no social, na sociabilidade, na interação com os outros, como na aprendizagem, da aprendizagem,

consigo ver do ano passado para cá. Primeiro ano inteirinho foi só pra socialização [...] O ano passado, quando que eu tinha auxiliar, deu pra trabalhar com ele e ele já tinha socializado com a escola, então o pai dele conta, aqui não tem como nós ver, mas o pai dele conta que na casa ele lê pro vô, o vô é analfabeto, semianalfabeto e não e não consegue ler a aquela legenda que fica embaixo no jornal, então tá passando o jornal e tem aquela legenda na televisão, ele lê o que tá passando na legenda pro vô, ele procura o que ele quer na internet, ele consegue ligar o computador sozinho, acessar a internet, o que ele quiser e para escrever pra mim uma atividade ele não quer escrever, entende, para eu provar que ele tá alfabetizado. Dentro da atividade escolar ele não demonstra, eu sei o que acontece por fora, mas o que tá dentro da sala ele ainda é restrito, sabe, ele digita o que ele quer, ele procura o que ele quer no Google, [...] para os outros colegas também contribuiu bastante, desde a interação com ele, de entender a diferença, né. Saber o limite de cada um eles sabem – como posso te dizer –, eles não podem perambular pela sala, mas eles entendem que ele perambula, que ele sai pela sala, ele sai fazendo a visitação dele olhando nas carteiras, e eles não reclamam que ela vai, esse de entender que o outro é diferente esse foi muito bom pra eles. E pra mim não tenho nem o que dizer, foi muito, muito bom. (Maria, 2016).

[...] no primeiro dia que ela deixou ele aqui pra nós, ele falava "papai", "mamãe", "água", "xixi". Eram, 10 palavras, assim resumindo, e com

uma dificuldade imensa na pronúncia dessas palavras. Agora ele conversa, contando pra você, ele abre o livro e diz assim "Pete Pan tava voando", né. A música "o coelhinho da páscoa que trazes pra mim", e ele faz a orelhinha e canta, "coelhinho da páscoa que trazes pra mim", então no primeiro dia de aula ele tinha 10 palavras que ele falava, pronunciava corretamente, que você entendia. Hoje, além da estrutura de frase, ele fala corretamente, você entende [...] E a evolução dele foi muito grande, sabe, a evolução, a independência dele, ele sai, hoje em dia ele brinca, ele sai no pátio, ele brinca no pátio com as crianças, [...]. (Aline, 2016).

Nota-se que a inclusão para crianças com autismo, mesmo que a passos lentos, traz resultados positivos, tanto para a própria criança quanto para as crianças que estão à sua volta:

[...] 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).

Assim como as autoras afirmam as vantagens da inclusão para criança com autismo, na fala da professora Maria também é possível observar essas vantagens, como a evolução desse aluno que ela já acompanha há três anos, não só na socialização, mas também na aprendizagem. Dentro do seu limite, ele realizava atividades e jogos de alfabetização, sílabas, famílias silábicas e formação de frases. Ao término das observações, a professora iniciava o processo de escrita manuscrita, uma vez que ele escrevia apenas no notebook. No período pós-qualificação, ao retornar à escola para obter outras questões e questionar a professora como estava o aluno, ela revelou que ele já escrevia sobre pontilhado ou copiava letras e números que lhe eram propostos.

Sabe-se que, embora muitos estudos sobre desenvolvimento infantil tenham sido realizados, não se podem igualar todos os sujeitos, pois cada criança é única. Quando se estuda o autismo, também não se pode comparar um ao outro, mesmo que o diagnóstico que lhes foi dado permita colocá-los no mesmo quadro. A partir deste estudo e da importância de se observar cada criança como sendo única em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, percebe-se a importância do professor enquanto mediador da sala de aula em saber ouvir/ver essa criança e entender o seu modo de expressão, de comunicação e de aprendizado.

4 Considerações finais

Como no início deste artigo foi apresentado, nem sempre a inclusão tem bons resultados, pois algumas pesquisas apontaram as dificuldades dos professores. Nesta pesquisa não foi diferente, pois uma

das professoras, que não trabalhava no ano da pesquisa com o aluno, trabalhou no ano anterior e demonstrou que não estava preparada para esse trabalho com aluno autista, além de ter considerado difícil trabalhar com a inclusão de crianças com necessidades especiais em sala de aula regular.

A partir de toda literatura e da pesquisa realizada, observa-se que não basta apenas fazer uma adaptação mecânica para atender às necessidades dos alunos. Na verdade, realizar uma prática pedagógica diferenciada exige ir além de questões burocráticas, pois, pensar no interesse do aluno, atuar como mediador/a, é uma atitude de um/a professor/a responsável com a inclusão escolar universal.

Embora muitos professores se sintam despreparados para lidar com alunos autistas de inclusão, na presente pesquisa se pôde observar que a professora Maria tem procurado, além de uma atitude responsável de ir atrás do interesse, de mediar relações, ouvir, olhar e se preocupar com a aprendizagem do seu aluno, fazendo-o a partir de adaptação curricular, atividades diferenciadas para ele, avaliação diferenciada, mostrando que, ao final, é possível observar como a aprendizagem de seu educando vem evoluindo. Dessa forma, essa professora seria a mais próxima de atingir práticas que de fato promovam a aprendizagem de criança com autismo.

As demais professoras assumem o papel de mediadoras para com essas crianças, conforme Vygotsky (1989) relata em sua teoria, mas ainda estão presas a questões burocráticas ou ainda não conseguiram de fato olhar esse aluno individualmente, para promover a aprendizagem. Sendo assim, esses alunos também entendem esse papel e conseguem se desenvolver socialmente, mas

ainda pouco demonstram evolução na questão da aprendizagem acadêmica.

Outros conceitos na teoria de Vygotsky (1989) que nos fazem refletir sobre a aprendizagem das crianças com autismo em classe regular são os níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, proveniente do nível de desenvolvimento efetivo da criança. Ao falar do nível de desenvolvimento potencial em que a criança atingirá resolução de problemas com auxílio de pessoas mais experientes, verifica-se a importância da figura do professor mediador e, através da observação com um dos alunos, é possível fazer essa relação da teoria de Vygotsky com a prática em sala de aula, como relatado anteriormente.

Para tanto, observa-se que, a partir desta pesquisa, como as autoras Camargo e Bosa (2009) relatam, a inclusão de crianças com autismo em classes regulares tem mostrado benefícios, tanto para a criança com autismo como para as demais crianças, pois os professores têm tentado trazer práticas diferenciadas para a sala de aula, mesmo que ainda precisem observar mais e entender que as práticas vão além do que é colocado à sua frente para trabalhar, pois ultrapassam a sala de aula. São práticas que visam observar e conhecer esses alunos na sua totalidade. Esses professores, em muitos momentos, assumem esse papel de mediador sem ao menos saber que estão realizando esse papel, porém observam que, ao final de um tempo de trabalho, o resultado aparece, não só com as práticas diferenciadas, mas com a aceitação do desafio de ensinar a criança com autismo.

É possível pensar que ainda são necessárias mais pesquisas sobre as práticas pedagógicas efetivas de professores que

trabalham com crianças com autismo em sala regular. Certamente é necessário observar mais acuradamente que práticas de fato trazem resultado na aprendizagem acadêmica dos alunos especiais, para que mais professores as possam realizar em suas escolas, em suas salas de aula.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 1º ago. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de jul de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 1º ago. 2019.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre/RS, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CRUZ, Talita. **Autismo e inclusão:** experiências no ensino regular. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 70.

D'ARÓZ, Marlene Schussler. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados.** 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Eniceia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.16, n.3, p.375-396, set./dez. 2010.

HEREDERO, Eládio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá/PR, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KUBASKI, Cristiane. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose:** das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mara Rúbia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular:** concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF.

MELO, Kilma Gouveia de. **O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular:** das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola.** Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.53-65, maio 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.

AudiolCommun Res. v.19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PRAÇA, E. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular.**

2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina.

A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular: quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1 n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.

SILVESTRE, C. C.; VESTENA, C. L. B.

Levantamento de teses e de dissertações publicadas sobre a temática do autismo, no período de 2009 a 2014, no Brasil. In: XIII Congresso Nacional de Educação - Curitiba.

Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores, complexidade e trabalho docente - EDUCERE 2015, Curitiba, PUCPress, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V**. Madri: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.