



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DO  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

TACIELLE COSTA DOMINGUES

**O PROCESSO DE ESCOLAR DE UM ESTUDANTE DIAGNOSTICADO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O ESTUDO DE UM CASO**

BAURU-SP

2023

TACIELLE COSTA DOMINGUES

**O PROCESSO DE ESCOLAR DE UM ESTUDANTE DIAGNOSTICADO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O ESTUDO DE UM CASO**

Dissertação apresentada como requisito para defesa de obtenção do título de Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Linha de Aprendizagem, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU – SP

2023

Domingues, Tacielle Costa.

O Processo Escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso, Tacielle Costa Domingues, 2023

117 f.: il.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão. 3. Educação Especial. 4. Aprendizagem. 5. Psicanálise. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. O Processo Escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso.

## FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TACIELLE COSTA DOMINGUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 29 dias do mês de novembro do ano de 2022, às 14:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TACIELLE COSTA DOMINGUES, intitulada **Processo Escolar do Estudante Diagnosticado com Autismo: o estudo de um caso**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias de Bauru, Profa. Dra. ANA PAULA ZERBATO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Prof. Dr. SILMAR DE SOUZA ABU GANNAM (Participação Virtual) do(a) Vice-coordenador do curso de medicina / Universidade Cidade de São Paulo. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu conceito final **Aprovada**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Dedico a presente dissertação à minha admirada orientadora, Vera Messias Fialho Capellini, pois sem ela o presente trabalho não teria sido possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por guardar o meu coração, por falar comigo, por ter me dado a vida e por sua infinita misericórdia. Tudo o que eu faço é para Ele e por Ele, reconhecendo que nem uma folha cai do céu sem que seja da vontade do Criador. Que Ele continue sendo o meu princípio e o meu fim em todas as coisas.

Agradeço meu confidente, companheiro e melhor amigo, João Pedro, pois a finalização desse trabalho aconteceu porque ele esteve ao meu lado me lembrando o tempo todo do meu potencial.

Agradeço também à minha família originária, minha mãe (Roberta) e meu pai (Carlos) que me concederam a educação e os valores que eu decidi manter. Meus irmãos (Vitor, Maria Eduarda e Emilly) e meu primo (João) que me ensinam a cada dia o que é amor e me surpreendem com o quanto de amor eu posso sentir.

Agradeço também aos meus tios – Zepina, Maluf, Elisângela e Fábio - que foram presentes em vários momentos da minha vida, me acompanhando, me reforçando e me orientando. Algumas coisas não seriam possíveis sem eles e esse trabalho é uma delas.

Gostaria de conseguir citar cada pessoa que passou pela minha vida e aos que estão comigo até hoje, pois cada um teve uma colaboração única para que esse trabalho fosse possível ou que possibilitaram percursos anteriores a esse, mas que de alguma forma me trouxeram até aqui.

Um agradecimento especial à minha avó Neide que muito me amou e assim me ensinou amar, é esse amor que me manteve viva nos momentos escuros.

Agradeço à minha orientadora, professora Vera, exemplo de uma mulher para mim, de uma professora e cuja perspectiva sobre a educação me faz acreditar na possibilidade de mesmo que pequenas, significativas mudanças. Agradeço também por ter me dado a honra de trabalhar no caráter de orientanda

apostando na minha potencialidade. Se eu pudesse gritaria ao mundo a sua visão ética e viva sobre a educação e seus desdobramentos.

Agradeço também a minha colaboradora nesse trabalho e na prática da psicanálise, Mariana, meus agradecimentos são da ordem do indizível. Qualquer palavra não seria suficiente. Na tentativa, agradeço a maneira espetacular em que transmite a psicanálise e que eliciou em mim a vontade de estudar e percorrer caminhos que me permitam conhecer mais sobre Lacan. Além de ter me apresentado uma possibilidade poética de atuação, é de fato emocionante e honroso tê-la em minha vida.

Por fim e não menos importante, meus agradecimentos à Lúcia e ao Francisco que me apresentaram a oportunidade emancipatória dos estudos e do conhecimento. E que tiveram uma importância crucial para que estudar me libertasse e me fizesse a cada dia querer saber mais.

Agradeço à FAPESP com parecer aprovado e subsidiado pela sob processo 2020/05200-1.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Um novo mandamento vos dou: Que vos ameis uns aos outros; como eu vos amei a vós, que também vós uns aos outros vos amei. Nisto todos conhecerão que sois meus discípulos, se vos amardes uns aos outros.”

João 13:34-35

Domingues, Tacielle Costa. **O Processo Escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso**. 2023, 115f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023

## RESUMO

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) decorre de um diagnóstico médico que engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento, a maioria relacionada à dificuldade no relacionamento social. Com o aumento desse público no contexto de classes comuns, as escolas precisam repensar suas práticas pedagógicas de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o objetivo do estudo foi descrever e analisar como ocorreu o processo de escolar de um estudante com diagnóstico de TEA matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino. Para alcançar o objetivo geral seguiu-se os seguintes objetivos específicos: revisar a produção científica dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticados com TEA; descrever e analisar as práticas pedagógicas utilizadas junto a um estudante diagnosticado com TEA e frequente em uma escola municipal no Ensino Fundamental anos iniciais; avaliar o rendimento acadêmico desse mesmo estudante no início e no fim da pesquisa e, por fim, analisar a percepção dos participantes envolvidos direta e indiretamente no processo escolar, a saber, o estudante em questão, os 20 colegas de sala, os pais, a professora de sala de aula regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica atuante na escola. Para tanto, como instrumentos de coleta de dados, foram analisados o prontuário escolar do estudante e uma de suas avaliações bimestrais, bem como os registros feitos no diário de campo, com base em um roteiro de observações previamente elaborado. Também foram feitos registros de imagem, utilizada a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos foi dividida em quatro eixos, em acordo com os objetivos específicos acima apresentados. Essa análise se deu a partir de uma articulação dos conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva com contribuições possíveis da psicanálise de orientação lacaniana. O conjunto total dos dados obtidos podem colaborar como parte do arcabouço teórico psicanalítico e como fundamento para embasar a elaboração de intervenções técnicas, institucionais e mesmo clínicas no processo de escolar de estudantes com diagnóstico de TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Aprendizagem; Educação Especial; Psicanálise.

## ABSTRACT

Currently, Autism Spectrum Disorder (ASD) stems from a medical diagnosis that encompasses different conditions marked by developmental disorders, all related to difficulty in social relationships. With the increase of this audience in the context of common classes, schools need to rethink their pedagogical practices in order to ensure the learning of all students. Thus, the aim of the study was to analyze how the school process of a student diagnosed with ASD occurred. To achieve the general objective, the following specific objectives were followed: to review the scientific production of the last five years regarding pedagogical practices with students diagnosed with ASD; describe and analyze the pedagogical practices used with a student diagnosed with ASD and frequent in a municipal school in elementary School early years; evaluate the academic performance of this same student at the beginning and end of the research and, finally, analyze the perception of the participants directly and indirectly involved in the schooling process, namely the student in question, the 20/21 classmates, the parents, the regular classroom teacher, the teacher of specialized educational care (AEE) and the pedagogical coordinator working in the school. For this, as data collection instruments, the student's school records and one of his bimonthly evaluations were analyzed, as well as the records made in the field diary, based on a previously elaborated observation script. Imaging records were also made, the application of the School Performance Test (TDE) was used and semi-structured interview scripts were elaborated. The analysis of the obtained data was divided into four axes, accordance with the specific objectives set out above. This analysis was based on an articulation of knowledge related to Inclusive Education with possible contributions of lacanian-oriented psychoanalysis. The total set of data obtained can collaborate as part of the psychoanalytic theoretical framework and as a basis to support the elaboration of technical, institutional and even clinical interventions in the schooling process of students diagnosed with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Apprenticeship; Special education; Psychoanalysis.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Registro de Imagem 1 – anotação de João Antônio

Registro de Imagem 2: intervalo entre atividades

Registro de Imagem 3: o livro didático de João Antônio

Registro de Imagem 4 – atividade numérica

Registro de Imagem 5 e 6: brincadeiras de João Antônio

## **LISTA DE QIADROS**

Quadro 1: caracterização dos participantes da pesquisa profissionais do local de pesquisa

Quadro 2: Estratégias de Busca Bibliográfica

Quadro3: Fluxograma de Revisão Integrativa

Quadro 4: Revisão Integrativa dos últimos cinco anos

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM-V – Dicionário de Saúde Mental V

ERIC – *Educational Resources Information Centre*

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PEPISC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDE II – Teste de Desempenho Escolar II

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## SUMÁRIO

<b>RELAÇÃO COM O TEMA</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	21
<b>II PSICANÁLISE, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO</b> .....	26
<b>III PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	30
<b>IV UM CASO</b> .....	42
<b>V RESULTADOS</b> .....	47
<b>V.I Revisão Integrativa</b> .....	47
<b>V.II A prática pedagógica junto ao estudante com diagnóstico de TEA</b> .....	58
<b>V. III Rendimento acadêmico do estudante diagnosticado com TEA</b> .....	70
<b>V.IV O lugar do estudante diagnosticado com TEA no discurso dos outros e o lugar da escola no discurso do estudante diagnosticado com TEA</b> .....	77
<b>VI Considerações Finais</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>ANEXO A – TESTE DE DESEMPENHO ESCOLA II</b> .....	100
<b>APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO DIRIGIDO AOS RESPONSÁVEIS</b> .....	109
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR</b> .....	111
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MAIOR</b> .....	113
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	115
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b> .....	116

## RELAÇÃO COM O TEMA

Pretendo fazer um recorte aqui da minha jornada acadêmica e profissional, a fim do leitor apreender algo dos caminhos que percorri para a realização deste trabalho. Acredito que “a coisa” começou quando eu tinha 9 anos. Em 2005, iniciei um tratamento psicológico que me atravessou de tal forma que, desde então, considero ter ficado obcecada no que diz respeito à psicologia. O “bichinho da psicologia” havia me picado e com 17 anos, no ano de 2014, ingressei no curso de psicologia.

Durante a graduação, percurso do qual a psicanálise de Freud já tinha muito da minha atenção e curiosidade, eu tive a oportunidade de estagiar por dois anos na função de cuidadora de um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi uma experiência desafiadora e conflitiva para mim. Nesse momento, o que se referia ao estudante diagnosticado com TEA e ao ambiente escolar se tornaram foco das minhas angústias, do meu descontentamento e, conseqüentemente, do meu trabalho intelectual.

Ainda na graduação, realizei uma Iniciação Científica sobre estressores no ambiente escolar e realizei também meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o *Burnout* de professores da rede pública municipal.

Finalizando a graduação tive meu primeiro contato com Lacan, a partir de indicação de professores que sabiam do meu apreço e curiosidade a respeito do fenômeno do autismo. Realmente tive uma identificação imediata com a psicanálise de orientação lacaniana e desde então tem sido o meu binóculo.

Ingressei no mestrado no ano de 2020, na segunda vez que passei pelo processo seletivo e após ter sido aluna especial da Profa. Dra. Vera, que honrosamente me aceitou, me indicou lacunas na formação para que o sonhado mestrado se fizesse possível. Esse trabalho é fruto de algumas perguntas que fiz durante anos de análise pessoal, de supervisões teóricas, leituras, experiências profissional e acadêmica.

Com esse trabalho, aqui eu deixo algo que, por enquanto, eu consegui fazer com as minhas questões.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é articulado a um projeto maior intitulado “*Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*”, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2019/05068-9), cujo objetivo foi efetivar a parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de educação básica, com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas (CAPELLINI, 2019). Este projeto teve origem a partir da necessidade de intervenções que promovam a construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante envolvido na trama relacional da ação educativa (CAPELLINI; MACENA, 2018). Um dos objetivos deste projeto é o planejamento, implementação e avaliação de ações pedagógicas junto ao estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Uma vez que o projeto maior, por sua dimensão, aborda um diagnóstico abrangente e numeroso sobre a qualidade do ensino para todos, a presente pesquisa, a fim de contribuir com esses dados de forma qualitativa, buscou coletar, analisar e descrever os dados obtidos no contexto onde o projeto maior se realizou. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo mista, objetivou-se descrever e analisar como ocorreu o processo de escolar de um estudante com diagnóstico de.

A pesquisa em campo ocorreu durante o período de dois semestres, e foi realizada em uma escola municipal, em salas de ensino regular. Durante o segundo semestre de 2021, acompanhou-se o primeiro ano do Ensino Fundamental e, durante o primeiro semestre de 2022, o segundo ano do Ensino Fundamental, em que o estudante diagnosticado com TEA estava matriculado.

Sendo assim, em concordância com o projeto maior, o conceito principal no presente trabalho é o da Educação Inclusiva com enfoque no estudante diagnosticado com TEA. Para tanto, é necessário compreender que, no Brasil, a proposta de Educação Inclusiva é amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante nas políticas educacionais em nível municipal, estadual e federal (FERREIRA; GLAT, 2003). A Educação Inclusiva é a proposta da escola regular que proporciona através da metodologia, avaliação e estratégias de

ensino, uma educação de qualidade independente da raça, cor, religião, sexo, deficiência e outros (CAPELLINI, 2016; CARVALHO, 2013) e que, no caso do presente trabalho, direciona-se a um público específico: o estudante diagnosticado com TEA.

A pesquisa parte da noção sabida de que, embora garantida por lei no Brasil (BRASIL, 1988, 1994, 1996, 1998, 2001, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2019, 2020; UNESCO, 1990, 1994, 1999), quando se trata da prática da educação inclusiva, enfrenta-se muitas dificuldades em sua implementação, não basta a garantia legislativa, é preciso que se torne vigente e efetiva na realidade escolar.

Para elaboração da proposta inicial de pesquisa, foi realizado um breve levantamento bibliográfico, para que as questões aqui apresentadas não fossem redundantes no campo de pesquisa em que se insere. Buscou-se artigos publicados no período de 2015 – 2020, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como palavras-chave “TEA” e “TGD”, combinadas com as palavras-chave “escola”, “aprendizagem” e “inclusão”, em português e/ou inglês.

O principal critério de busca foi que as pesquisas tivessem como participantes mais de um agente do processo de escolar – professor, equipe gestora, responsáveis, colegas de sala, além do estudante com diagnóstico de TEA. Nessa busca inicial, notou-se uma escassez de pesquisas que incluíssem em seu processo de estudo diferentes participantes escolares, principalmente pesquisas que incluíssem as concepções de estudantes sem deficiência acerca das vivências em contexto escolar de estudantes com diagnóstico de TEA.

A partir da verificada escassez de estudos que incluam e, conseqüentemente, compreendam a equipe escolar como responsável pela efetivação da Educação Inclusiva, pode-se refletir acerca da compreensão geral que o campo científico tem estabelecido acerca dessa responsabilidade.

No entanto, uma pesquisa com estudantes sem deficiência sobre as vivências do convívio com um colega diagnosticado com TEA foi encontrada (AGRIPINO-RAMOS et al., 2019), contudo, esta não incluía outros participantes e se limitava à inserção social. O estudo discute a importância de estudar a Educação Inclusiva, abarcando as perspectivas de estudantes sem deficiência e

ênfatiza que é necessário que essa variável seja atrelada ao método observacional, buscando apreender além da perspectiva, as vivências do contexto escolar do estudante diagnosticado com TEA.

Lourenço e Leite (2015), em um outro estudo, com nove turmas que incluíam um estudante com diagnóstico de TEA, apontam que sem a perspectiva dos professores sobre as suas práticas não é possível compreender a complexidade da realidade educativa. Além de concluírem que o estudo, realizado a partir de cinco observações, é de resultado provisório, uma vez que, salientam que o número de observações não foi suficiente para compreender a realidade inclusiva.

Por outro lado, pesquisa realizada com 20 familiares de indivíduos com diagnóstico de TEA (MINATEL; MATSUKURA, 2015) evidenciou a necessidade de estudos que abordem o processo escolar por completo, em suas distintas facetas, que incluam as famílias e o processo inclusivo social e educacional.

As pesquisas encontradas ressaltam que o processo escolar inclusivo é incerto e que os estudos devem analisar se a aprendizagem do estudante está contida nesse processo. Posto que as pesquisas se atentam a processos inclusivos e às diretrizes de inclusão escolar, faz-se importante entender que não basta deixar a criança em sala fazendo parte do grupo escolar (BRITO, 2015; LIMA; LAPLANE, 2016; NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016).

Nesse sentido, Santos (2019) confirma que, para que a análise da educação inclusiva seja ainda mais efetiva, ela deve levar em consideração todos os envolvidos no processo escolar, incluindo os pais, docentes, funcionários não docentes e os próprios estudantes. Por fim, Shibukawa (2013), a partir de sua pesquisa, salienta que as intervenções realizadas, como por exemplo, o uso de alfabeto móvel, além das observações, potencializou a aprendizagem do discente com diagnóstico de TEA. A autora conclui, em sua pesquisa, que os demais estudantes da sala também acabaram sendo atingidos pelas intervenções, o que evidencia a importância da participação do pesquisador no decorrer do estudo.

Supondo que, em se tratando de TEA, o saber científico guarda um mistério a ser decifrado, pois não há consenso da causa, o assunto convoca os

psicanalistas a desenvolverem percursos sobre a questão já que a psicanálise desde Freud busca articulações para questões da humanidade. Para isso, se faz necessário a construção de um arcabouço teórico rigoroso, partindo de pesquisas consistentes que possam sustentar a direção da atuação junto ao estudante diagnosticado com TEA, nesse caso, no contexto escolar. A investigação, à luz da psicanálise, parte das premissas de que há um sujeito no autista, ainda que não apareça como tal - esse sujeito em que a direção do tratamento só pode ser decidida na singularidade de cada caso - e de que há a importância de se fazer emergir a singularidade no sujeito, por detrás dos manuais classificatórios (AVILA, 2000; LAURENT, 2012).

No que diz respeito aos estudos encontrados considerando o arcabouço teórico utilizado no presente estudo, a breve pesquisa bibliográfica evidencia a crescente produção científica em estudos literários e bibliográficos, no entanto, foram encontrados poucos estudos com criança diagnosticada com TEA enquanto participante sob um viés psicanalítico. As pesquisas que contêm esse participante, tratam-se de estudo clínico, limitando a compreensão científica desse fenômeno a compreensão clínica. Nesse caso, a pesquisa na escola sob a luz da psicanálise proporciona uma compreensão do espaço escolar como território fértil para o crescimento e a expressão desses sujeitos e da escola enquanto instituição.

Desse modo, o presente trabalho trata-se de um recorte do processo de escolar de um estudante diagnosticado com TEA, considerando a produção científica publicada nos últimos cinco anos, as práticas didático-pedagógicas, o desempenho acadêmico desse estudante e a percepção da comunidade escolar sobre o estudante e a dele sobre a escola e na escola.

Para tanto, acredita-se que esse trabalho auxilia para a percepção da realidade do estudante diagnosticado com TEA e seu processo de escolar, considerando os indivíduos atuantes nesse contexto. Além disso, o caráter estritamente descritivo e interpretativo do estudo pode colaborar para a modificação da realidade escolar, mediante práticas mais inclusivas frente ao processo de educação do estudante diagnosticado com TEA.

O trabalho que segue é organizado de forma em que os dois primeiros capítulos contam com um arcabouço teórico importante para compreender toda

a elaboração do trabalho. No item I, redigido todo um percurso a respeito do saber no que se refere ao contexto da educação brasileira e da possibilidade da garantia de educação de qualidade para todos, com foco no estudante diagnosticado com TEA. Já no item II, foi feita uma breve apresentação sobre o saber da psicanálise acerca do TEA e suas possibilidades de contribuição para a Educação Inclusiva em se tratando do discente diagnosticado com TEA. Os dois primeiros capítulos visam articular esses saberes, o trabalho aqui apresentado se dá a partir da possibilidade de um encontro entre o saber da educação e o saber da psicanálise.

O item III trata do percurso metodológico do trabalho, abarcando a importância e a descrição de cada etapa em que a pesquisa foi realizada. Neste item, foi construído todo o processo de escolha e base teórica do tipo de pesquisa que aqui se apresenta, os procedimentos de coleta de dados e seus cuidados éticos, os instrumentos utilizados, o local de coleta e também os participantes da pesquisa.

O item IV é onde foi redigido a construção do caso para início do estudo de caso. Já os resultados da pesquisa estão no item V. Para leitura e melhor compreensão, o item V conta com quatro eixos que respondem as questões da pesquisa: revisão sistemática, as práticas pedagógicas junto ao discente diagnosticado com TEA, o rendimento acadêmico do discente e, por último, as percepções dos participantes, direta e indiretamente, do processo de escolar desse discente. Ainda considerando a leitura, cada eixo conta com seu objetivo, seu percurso metodológico detalhado, seus resultados e, por fim, a análise e considerações teóricas dos resultados.

O item VI apresenta as considerações finais, buscando articular os quatro estudos apresentados e discutidos no item anterior com o intuito de responder o objetivo geral da pesquisa, uma vez que o item IV responde os objetivos específicos.

Conforme brevemente mencionado, a pesquisa tem como arcabouço teórico a psicanálise de Freud e Lacan, nesse sentido é sabido que a instituição escolar tem uma função educativa. Reconhecendo essa especificidade e a distinção entre psicanálise e educação, é possível apontar que a psicanálise

pode contribuir para a formação crítica de dados e refletir os componentes envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem, considerando a singularidade.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva responder uma pergunta: como ocorre o processo de escolar de um estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental com diagnóstico de TEA? Para isso, a pesquisa visa atingir o objetivo de descrever e analisar como se dá o processo escolar de um estudante com diagnóstico de TEA matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino.

Diante disso, a pesquisa é norteada pelas seguintes perguntas: a) qual a produção científica dos últimos cinco anos a respeito das práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticados com TEA? b) quais os procedimentos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de um estudante diagnosticado com TEA? c) qual o desempenho acadêmico desse estudante? d) qual o lugar que esse estudante diagnosticado com TEA ocupa no discurso dos outros? E e) a escola e a comunidade tem um lugar na narrativa do estudante com diagnóstico de TEA?

Nesse sentido, os objetivos específicos foram: (a) revisar a produção científica dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticado com TEA; (b) descrever e analisar as práticas pedagógicas utilizadas junto a um estudante diagnosticado com TEA e frequente em uma escola municipal no Ensino Fundamental anos iniciais; (c) avaliar o rendimento acadêmico desse mesmo estudante no início e no fim da pesquisa; e, por fim, (d) analisar a percepção dos participantes envolvidos direta e indiretamente no processo escolar, a saber, o estudante em questão, os 20 colegas de sala, os pais, a professora de sala de aula regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica atuante na escola

## I INCLUSÃO ESCOLAR

Aqui é apresentado o referencial teórico sobre o conhecimento produzido a respeito da Educação Inclusiva, o qual deu subsídio a pesquisa. Para tal, leva-se em consideração o amparo legal da garantia de direitos à educação vigente no Brasil, um amparo de acesso à aprendizagem a que todos os estudantes têm direito. Esse acesso à aprendizagem não exclui estudantes PAEE, nesse caso, o estudante diagnosticado com TEA.

Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL,1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as orientações para as práticas pedagógicas já vêm sinalizando para ações pautadas em uma perspectiva inclusiva, orientando-as para uma educação para todos e garantindo que as escolas têm o dever de ofertar educação de qualidades aos estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. Essa Declaração advoga a pedagogia centrada na criança, entendida como uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os estudantes, pautando-se principalmente na prerrogativa de que todos se beneficiam quando as escolas e professores promovem respostas às diferenças individuais (BRASIL, 2008; CAPELLINI, 2018, 2019; MARTÍNEZ; PORTER, 2018; SANCHEZ FUENTES, 2019).

Está posto por diferentes documentos legais e orientadores (BRASIL,1988, 1990, 1996, 1999, 2001, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2016; UNESCO, 1990; ONU, 1948, 1989, 2006) que o Brasil, assim como o mundo, mudou a sua perspectiva legal e teórica sobre a educação especial que segregava, para uma concepção de inclusão escolar, no qual as escolas precisam enfrentar o desafio de promover práticas, culturas e políticas mais inclusivas, que visem construir um novo cenário e quebrar o antigo. Diante desses documentos e de alterações legais, faz-se necessário novos movimentos, produção de conhecimento para a mudança atingir as salas de aula e assim haver a implementação de novos paradigmas e práticas menos segregativas.

Com efeito, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil optou por construir um sistema de educação mais inclusivo,

dando início a um processo de, pelo menos legalmente, transformação no sistema educacional. O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, define a educação especial como mais uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na sala de aula regular para estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trata-se de um amparo legal de acesso à educação de qualidade para todos, voltada à inclusão escolar. Embora esse documento coloque o professor da educação especial como foco, pesquisas evidenciam a insuficiência desse serviço para que a inclusão escolar seja prática na sala regular de ensino, ou seja, o processo de escolar do estudante PAEE não pode ser considerado única e exclusiva responsabilidade desse profissional, mas uma preocupação de toda a comunidade escolar (FONSECA, 2021; OMOTE, 2013; PASSIAN; MENDES; CIA, 2017; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

O decreto Nº 6.949, assinado para retificar em território brasileiro (BRASIL, 2009) aquilo estabelecido pela ONU e do qual o Brasil é assinante, estabelece a asseguuração de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. O decreto determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e, mais importante, que tenham acesso ao ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, de iguais condições aos estudantes sem deficiência.

Embora haja decretos e diretrizes, ainda se enfrenta empasses na efetivação da educação inclusiva. Então, é necessário questionar se a legislação é suficiente para garantir que os sistemas educacionais se organizem para trabalhar com a heterogeneidade, oferecendo um ensino de qualidade e potencializado a todos, para além da matrícula e da frequência (BRASIL, 1996; CAPELLINI, 2018; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Assim, a partir da sinalização legislativa para a Educação Inclusiva, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) apontam que a escola tem a responsabilidade do atendimento à heterogeneidade humana. Desta forma, é preciso adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes e não segregar, o que reflete na garantia do acesso ao ensino e à aprendizagem.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva é indissociável das práticas pedagógicas que estejam embasadas na perspectiva inclusiva. Pois, o processo de inclusão demanda muito mais do que a frequência do estudante no sistema regular de ensino, uma vez que a inclusão contempla a participação efetiva desse estudante com o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2019; MACEDO; NUNES, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2014; SANTOS; ELIAS, 2018).

Deve-se considerar que cada um é um, o currículo pode ser um só para todos, mas é preciso que as práticas pedagógicas, ou seja, as estratégias de ensino sejam diversificadas. É um trabalho que não se faz só com a boa vontade, mas com uma política engajada, comprometida com a educação de qualidade para todos (SANTOS, 2019; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar o que as diretrizes educativas nomeiam de PAEE, que são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para estes é previsto a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de aplicar a Educação Inclusiva nas escolas regulares (BRASIL, 2011).

Especificamente no que se refere ao estudante diagnosticado com TEA, a Lei Berenice Piana (2012) determina que indivíduos com diagnóstico de TEA usufruam dos mesmos direitos das outras pessoas com deficiência, sendo esses direitos garantidos pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, para dar os devidos amparos e suportes legais, que legitimam a Lei Federal nº 12.764/2012.

Considerando então que estudante diagnosticado com TEA é amparado pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), o estudante que recebe o diagnóstico de TEA se enquadra como PAEE e tem garantido seu direito legal de acesso ao ensino regular e ao AEE.

A concepção médica atual é de que o TEA é um diagnóstico realizado a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), denominado de Transtorno do Espectro Autista baseado em um conjunto

específico de características, como padrões restritos de atividades, comportamentos estereotipados e interesses limitados, que causam comprometimentos na área de habilidades sociais e linguísticas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Outros autores apontam dificuldades em manter o contato visual e dificuldades com a linguagem verbal e não verbal, além de falhas simbólicas relacionadas à linguagem (LAWTON; KASARI, 2012; VELLOSO, 2011; VOLKMAR; WIESNER, 2019; WETHERBY, 2009).

O número de casos de TEA diagnosticados vem crescendo anualmente, Luz (2014) aponta que a cada 68 crianças nascidas, uma possui o laudo do transtorno. A partir disso, autores como Cabral e Marin (2017) sugerem que o TEA se apresenta como um desafio e um assunto a ser desmistificado, apontando a importância de haver inclusão nos contextos sociais e institucionais.

Para crianças com diagnóstico de TEA é fundamental o convívio social – nesse caso, escolar. Sousa (2015) denota que o ambiente escolar pode ser satisfatório quanto aos ganhos de desenvolvimento social e de aprendizagem da criança. Por outro lado, Locatelli e Santos (2016) destacam que, no processo de inclusão, é crucial que exista inserção, ou seja, é preciso que a equipe escolar esteja preparada para receber o estudante em seu espaço físico e pedagógico, com ações que valorizem a heterogeneidade.

Sendo assim, o ambiente escolar é considerado significativo para o desenvolvimento e as escolas e os professores estão enfrentando grandes desafios ao receber estudantes diagnosticados com TEA, devido à necessidade de uma adequação do ambiente escolar, das atividades e da utilização de diferentes métodos de ensino, junto às diferenças subjetivas desses estudantes (BRANDE; ZANFELICE, 2012; COSTA, 2019).

Além da escolar, o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes exige novas metodologias por parte dos atores da esfera educacional, por isso o estudante com diagnóstico de TEA presente em sala de aula é considerado um desafio para os professores (CORREIA, 2012; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Por conseguinte, é possível afirmar que a inclusão requer consciência e preparo a respeito da funcionalidade, por parte dos adultos, para lidar com a heterogeneidade. No entanto, Gomes (2007) percebe que, na

narrativa dos docentes, há fragilidade no que se refere à formação e à prática docente, resultando no déficit da garantia de educação para todos.

Desse modo, as práticas pedagógicas fazem toda a diferença com as crianças com diagnóstico de TEA e devem receber a mesma preocupação que a inserção social. O estudante deve ter um currículo adaptado e práticas adaptadas, a literatura aponta que é importante que o professor apoie o estudante, estimule, mantenha contato visual e, quando necessário, faça a mediação dos contatos sociais realizados em sala. É importante que a inclusão ocorra também no ambiente da participação, do desenvolvimento e da aprendizagem (COSTA, ZANATA, CAPELLINI, 2018; GIARDINETTO, LOURENÇO, CAPELLINI, 2013; MATOS; MENDES, 2015).

Em sua pesquisa, Macedo e Nunes (2016) notaram que inexistia no contexto escolar estudado, um planejamento específico para o estudante com diagnóstico de TEA. Decorrente disso, os estudantes apresentavam déficits como a falta de comunicação e socialização. Conseqüentemente, havia pouca participação nas atividades acadêmicas propostas. O autor concluiu que, na verdade, esses estudantes ocupavam apenas um lugar físico na sala de aula e, nesse sentido, aponta a importância de avaliar o contexto acadêmico, além do social, nos estudos de inclusão escolar.

Para tanto, os estudos realizados por Gomes (2011) indicam não só a possibilidade de aprendizagem com compressão de habilidades básicas de leitura por estudantes com diagnóstico de TEA, mas também a oportunidade da aprendizagem complexa, desde que as situações adequadas de ensino sejam estabelecidas. Outros autores demonstram em seus trabalhos diferentes possibilidades de atuação, considerando questões subjetivas do TEA e corroborando que é possível acreditar no potencial de qualquer estudante, buscando formas diferenciadas que favoreçam a sua aprendizagem, além de ressaltarem a possibilidade desses estudantes de aprender (CAPELLINI, SHIBUKAWA, RINALDO, 2016; PAIVA, 2019; SHIBUKAWA, 2013; SILVA; ARANTES; ELIAS, 2020;).

## II PSICANÁLISE, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO

Conforme citado, o trabalho tem como embasamento teórico a psicanálise de Freud e o arcabouço teórico de Lacan, construído a partir de uma leitura da teoria freudiana. Nesse sentido, há um cenário de pesquisa em que a proposta foi analisar os dados obtidos a partir do que a psicanálise tem a oferecer enquanto teoria. Freud e Lacan não se ocuparam, em sua obra, em criar uma nova abordagem sobre a metodologia pedagógica para o ensino, mas trouxeram colaborações para que a psicanálise pudesse ser uma ética possível no fazer docente e na instituição. A colaboração de Freud é sobre o caráter civilizatório da educação, citando ainda o educar como uma das profissões do impossível, o que demonstra que neste primórdio da psicanálise o autor não se ocupou em pensar a pedagogia, mas sim a educação.

É preciso compreender, então, que a psicanálise interroga o mal-estar na cultura, na civilização, e conseqüentemente, na educação (FREUD, 1930). Dessa forma, considera que há um mal entendido na comunicação humana, decorrente da condição da linguagem, que marca uma ruptura entre a palavra e o objeto. Ou seja, existe um desencontro entre o que é dito pelo professor e o que é ouvido pelo estudante, por um lado, o professor que transmite para além do que é apenas falado e, por outro lado, o aluno que apreende para além do que lhe é dito. Esse contexto professor e aluno envolve o desejo de ambos e o próprio equívoco da comunicação, e é nesse sentido que a psicanálise tem a colaborar.

Desse modo, a psicanálise se propõe a escutar o que insiste em se repetir e que aponta para uma dimensão humana da ordem do inacabado, da falha e do imprevisível (LACAN, 1953). Onde há pessoas, nesse caso, no contexto escolar, há, inevitavelmente, algo do inacabado, algo da falha da comunicação, há algo da imprevisibilidade em sala de aula.

Além disso, Freud apontou que no ato educativo, além da transmissão de conhecimentos formais, outra modalidade de transmissão acontece e escapa ao controle consciente – ou seja, escapa ao que o professor e o estudante controlam e percebem. Por isso, para falar de aprendizagem, em psicanálise, inclui-se o sujeito do inconsciente, nesse contexto está incluso o desejo do

professor e o desejo do aluno. Nesse sentido, nem sempre o contexto escolar se restringe a ensinar e aprender, mas está relacionado com as próprias fantasias de seus agentes. O professor, a quem se pode questionar “por que ensinar?” e o aluno, a quem se pode questionar “por que aprender?”. Sendo assim, existe uma falha entre o que ensina e o que aprende, mas falta de exatidão não é impedimento de tentar.

Na possibilidade de articular psicanálise e educação, o conceito de inconsciente é fundamental para compreender as determinações que regem a vida de uma pessoa, que nesse caso interferem no processo de ensino e de aprendizagem. Esse sujeito do inconsciente, que escapa e ao mesmo tempo constitui (FREUD, 1937; LACAN, 1992).

A psicanálise abrange a constituição do sujeito, acarretando um percurso singular e universal. Universal, na medida em que existe uma lógica e uma estrutura e, singular, na medida em que cada sujeito constrói seus próprios meios de lidar com essa universalidade, o que envolve alguns processos como a inscrição no simbólico, a instauração nos circuitos pulsionais, a articulação ao campo do Outro e uma admissão de um lugar de discurso. Sendo assim, o conhecimento construído pela psicanálise sobre TEA sugere que algo nesse percurso difere e evidencia outro modo de funcionar com a linguagem (AZEVEDO; NICOLAU, 2017).

Nessa perspectiva, de um outro modo de funcionar com alguns recursos próprios ao TEA, a psicanálise constrói um paralelismo entre sua produção sobre o assunto e os manuais classificatórios, assim, baseia seu saber tanto em conhecimentos de outras áreas quanto em produções próprias. No que concerne à psicanálise, o TEA não é um transtorno, déficit ou doença, mas uma forma de estar no mundo assim como as demais. Partindo da primícia de que não é uma doença, não se busca cura, mas possibilidades. Qual a diferença? Na cura se busca eliminar algo. Nas possibilidades se oferece melhores condições de vida. Por isso, psicanalistas usam o termo autismo, ou autismos, e não se utilizam do transtorno enquanto nome.

No entanto, é notório no TEA uma dificuldade em lidar com o mundo e com o Outro. É a partir de uma mudança subjetiva do sujeito que se faz possível

um avanço cognitivo, ou seja, a aprendizagem, dessa forma se propõe a articular o ensino e quem está submetido a ele, o que se aproveita do ensino parte das possibilidades de cada sujeito (LAURENT, 2012).

Em se tratando do TEA, há uma dificuldade em encontrar recursos para construir uma relação com o mundo, o que pode refletir no processo escolar (TENDLARZ, 2013). Nesse caso, o desafio é inventar um procedimento singular, que independe do método, adaptado a cada sujeito e a cada caso, para que a presença do outro seja suportável e para que possibilite o surgimento da voz e eventualmente, de uma enunciação própria e, obviamente, da aprendizagem, da evolução cognitiva (ALVARENGA, 2018).

Psicanalistas com experiências escolares que têm em comum a prática clínica da escuta sustentada pela transferência, podem atuar na escola, com o objetivo de promover giros no discurso (LAURENT, 2012). Mas o psicanalista trabalhando com os professores, consente em suspender seu conhecimento teórico, já que o que importa é a palavra e as leis que organizam o ambiente escolar. Portanto, a voz é dada aos professores, à equipe, aos estudantes, sendo o psicanalista um a mais no trabalho, fundamental, já que ele dirige a ética, mas não os sujeitos envolvidos (Lacan, 1958/ 1998).

A psicanálise pode atravessar a educação e, nesse atravessamento, superar os limites colocados ao problematizar o contexto escolar (KUPFER, 2007). Há também a possibilidade de contribuir no trabalho junto ao estudante diagnosticado com TEA, demonstrando que é o estudante quem, muitas vezes, ensina e demonstra sua lógica, sua dinâmica psíquica. Dessa forma, oportunizando que a escola faça uso desses aparatos do sujeito para construir condições de ensino e de aprendizagem consideradas bem sucedidas.

O importante aqui é que, desde os primórdios da psicanálise, Freud (1913) abordou o tema da educação, da transferência e da relação com os mestres. No texto "O interesse científico da psicanálise" (FREUD; 1913), defendeu a importância da psicanálise para a teoria da educação e para os educadores, apostando que estes, quando conhecessem as suas descobertas, teriam mais facilidade para lidar com questões inerentes ao universo infantil. Além disso, o tema do TEA é estudado por psicanalistas desde Rosine e Robert Lefort (1984),

que se dedicaram a pesquisas com crianças hospitalizadas e que fizeram publicações importantes sobre o tema.

Freud enfatizou o quanto a psicanálise poderia contribuir para que os educadores pudessem conviver mais facilmente com os impulsos infantis, ao invés de tentar suprimi-los forçadamente. Salaria que “[...] somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (FREUD, 1913). Essa afirmativa, ao mesmo tempo em que antecede a sua proposição da educação como uma tarefa do impossível, abre possibilidades para a interlocução entre a psicanálise e a educação, sobretudo no que diz respeito ao trabalho dos educadores.

Psicanalistas de orientação lacaniana (LAURENT, 2012; MALEVAL, 2009; AZEVEDO, NICOLAU 2017) têm produzido e contribuído sobre o tema do TEA, seus desdobramentos, suas possibilidades e uma atuação singular para inventar modos de conexão e preservar meios de controle de uma angústia, evidenciando que há tantos autismos quantos autistas há. Suas colaborações vão no sentido de produzir sobre uma ética, um modo de funcionamento do sujeito que recebe o diagnóstico de TEA. Colaborações essas que auxiliam para lidar com o sujeito e, a partir disso, ensinar e aprender com esses – e quaisquer outros – sujeitos.

O que se percebe é a dificuldade dos profissionais em acolher as diferenças dos alunos sem recorrer a discursos especializados. Ainda assim, qualquer possibilidade de aprendizagem em estudantes com diagnóstico de TEA advém de um trabalho que esteja atento aos detalhes cotidianos e aos laços no contexto de escolar (LAURENT, 2012; MALEVAL, 2009; AZEVEDO, NICOLAU 2017).

### III PERCURSO METODOLÓGICO

Aqui constam os percursos metodológicos utilizados em cada momento da pesquisa, detalhando cada etapa do seu desenvolvimento, como: tipo de pesquisa, contextualização da pesquisa, aspectos éticos, local, participantes, instrumentos de coleta, procedimentos para análise e tratamento dos dados coletados.

#### **Percurso Metodológico**

Conforme Lüdke e André (1986) é importante que a metodologia da pesquisa seja ajustada à natureza do problema. A escola para todos pode ser considerada uma realidade complexa, sendo assim, para que fosse estudada com rigor, acreditou-se que subsídios da vertente qualitativa de pesquisa fossem promissoras. Dessa forma, foi escolhida uma metodologia de pesquisa qualitativa do tipo mista: bibliográfica, estudo de caso, documental e colaborativa.

O estudo de caso foi escolhido por objetivar-se um aprofundamento da compreensão do fenômeno estudado (OLIVEIRA, SARAMAGO, DA SILVA, 2021) – a escolar do estudante diagnosticado com TEA -, e uma análise segundo as perspectivas de situações enfocadas foi importante por proporcionar uma articulação minuciosa entre teoria e prática. Nesse sentido, realizar uma revisão integrativa da literatura (ERCOLE, MELO, ALCOFORADO, 2014) referente às práticas pedagógicas junto ao estudante diagnosticado com TEA foi necessário.

Com o intuito de enriquecer o estudo de caso, a pesquisa que fez uso da análise documental do prontuário escolar do estudante participante do estudo de caso e de uma das avaliações bimestrais do 2º ano do Ensino Fundamental, preparada pela professora do ensino regular. Também foram utilizados registros de imagem de diferentes ações do estudante durante o processo de escolar para ilustrar e enriquecer a discussão do estudo.

Além disso, foi uma pesquisa considerada colaborativa, visto que foi realizada através de observações participantes em que a pesquisadora pudesse analisar a prática docente, participar e colaborar, uma vez que a pesquisa não foi realizada sobre os participantes, mas junto aos participantes. Sob o prisma

de um trabalho colaborativo, o trabalho oportunizou suporte baseado na colaboração harmônica entre os profissionais participantes e a pesquisadora (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Acredita-se que além de observar, é necessário participar para contribuir com a prática educativa e colaborar na produção e ampliação de conhecimento. A participação a partir de reflexões, sugestões e discussões com os professores, puderam construir momentos de reflexão sobre a prática educativa, como salientado por Santos (2019) em sua pesquisa.

O percurso metodológico da presente pesquisa foi dividido em eixos que buscassem se articular com os objetivos específicos e responder as perguntas norteadoras do trabalho. A escolha por essa divisão se deu na tentativa de deixar o procedimento da pesquisa e seus resultados evidentes e legíveis em se tratando de um assunto complexo como a educação, articulando-o à psicanálise.

O Eixo 1 buscou responder a seguinte pergunta: qual a produção científica dos últimos cinco anos a respeito das práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticados com TEA? Para responder essa pergunta foi realizada uma revisão integrativa da literatura dos últimos cinco anos, a fim de ilustrar o estado da arte e a busca científica em produzir trabalhos que visem o aspecto educacional do processo de inclusão, ou seja, para além da inclusão social.

O Eixo 2 buscou responder uma outra pergunta: quais os procedimentos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de um estudante diagnosticado com TEA? Para isso, foram realizadas observações em diferentes práticas utilizadas pelas professoras da sala comum e do AEE, objetivando descrever e analisar as práticas pedagógicas utilizadas junto a um estudante diagnosticado com TEA e frequente em uma escola municipal no Ensino Fundamental anos iniciais.

O Eixo 3 buscou responder a seguinte questão: qual o desempenho acadêmico desse estudante? Para tanto, foi aplicado, no início e no fim da pesquisa, um teste de desempenho, escolhido enquanto eficaz para alcançar esse objetivo. Assim, com esse teste, o estudante pode ser comparado com ele mesmo e verificar o processo de escolar e se a aprendizagem acontecia.

Ademais, uma análise de umas das avaliações bimestrais, preparada pela professora da sala de aula comum, do estudante foi realizada.

Por fim, o Eixo 4 buscou responder à questão: qual o lugar que esse estudante diagnosticado com TEA ocupa no discurso dos outros? Esse questionamento partiu da tentativa de articular a percepção dos envolvidos com as práticas adotadas. Além disso, outro questionamento se tentou responder nesse eixo: a escola e a comunidade têm um lugar na narrativa do estudante com diagnóstico de TEA? Considerando que há nesse estudante um sujeito que pode ser convocado a emergir, não seria prudente isentá-lo da participação nessa questão. A fim de responder essas perguntas foram realizadas entrevistas e colocados questionamentos ao estudante diagnosticado com TEA, às professoras do ensino comum e do AEE, à coordenadora da escola participante, aos pais do estudante e aos 20 colegas da classe comum.

### **Contexto da Pesquisa**

Conforme já mencionado, esta pesquisa é articulada ao projeto maior “*Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*”, subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2019/05068-9). Este projeto é um desdobramento de um outro projeto maior “*Avaliação da qualidade da educação ofertada aos EESEE, em escolas públicas da Comarca de Bauru*”, também subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2015/22397-5).

Ambos os projetos maiores surgiram por iniciativa da Promotoria Pública da comarca supracitada, após o aumento do número de queixas de familiares de estudantes com deficiência que, segundo as famílias, não estariam recebendo o atendimento educacional adequado (inquérito civil 6029/13-9.1).

O projeto ao qual esta pesquisa mais ampla se articula, “*Avaliação da qualidade da educação ofertada aos EESEE, em escolas públicas da Comarca de Bauru*”, teve como objetivo avaliar a qualidade da educação para os estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial, considerando os

documentos existentes, as práticas desenvolvidas e a formação continuada oferecida aos docentes. A pesquisa ocorreu entre 2016 e 2018, onde foram gerados relatórios para as escolas participantes, contendo a análise da qualidade do ensino oferecido e orientações para que se concretizasse a contrapartida das escolas em relação ao projeto.

O segundo projeto maior, ao qual esta pesquisa se articulou, surgiu do compromisso de intervir na realidade encontrada no projeto anterior. O objetivo central do projeto “*Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*” foi implementar uma parceria colaborativa, por meio de assessorias entre universidade e escolas públicas de educação básica. A escolha das escolas que receberiam essa assessoria foi mediada por um sorteio, no qual quatro escolas foram selecionadas, sendo duas municipais e duas estaduais.

Deste modo, o presente estudo, vinculado ao projeto maior “*Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*”, ocorreu em uma das escolas municipais que foram selecionadas como participantes. O projeto maior abrange quatro escolas, ou seja, tras desdobramentos de pesquisa quantitativa e numerosa, o estudo aqui apresentado buscou ampliar um recorte mais específico dessas pesquisas. Através do método de estudo de caso, a proposta foi responder minuciosamente questões que poderiam ser consideradas abrangentes, com intuito de não desconsiderar a complexidade do assunto.

### **Caracterização**

O município está localizado na região Centro-Oeste do estado de São Paulo, com uma área de 667,684 km<sup>2</sup> e uma população de, aproximadamente, 347.937 habitantes. Com relação à educação municipal, os índices demonstram que o número de estudantes no município é de aproximadamente 42.208 (2018). Além disso, os últimos números (2017) do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam para 6,3 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental e 4,4 para os anos finais (6º ao 9º ano) na rede de escolas públicas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O Sistema Municipal de Educação, no qual ocorreu a pesquisa, é composto por 16 escolas de ensino fundamental I e II. Destas escolas municipais, cinco atendem o fundamental I e II (1ºs aos 9ºs anos), as outras doze escolas atendem apenas estudantes do fundamental ciclo I (1ºs aos 5ºs anos).

No que se refere aos estudantes, o número total de crianças e jovens matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental I e II é aproximadamente 8.225, em que cerca de 401 são apontados com algum tipo de transtorno.

A pesquisa fez o seguinte recorte a fim de estudo de caso: das 16 escolas municipais, duas foram selecionadas pelo projeto maior articulado e então, uma foi escolhida, por sorteio, enquanto local de coleta de dados para este estudo. Além disso, dos 401 estudantes apontados com algum tipo de transtorno, um estudante diagnosticado com TEA e matriculado no local de coleta foi participante desse estudo de caso.

O município em que ocorreu a pesquisa, em consonância com as leis nacionais sobre a Educação Especial, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino, parte da proposta de ensino colaborativo e segue a proposta da Educação Inclusiva. Sendo assim, o município propõe legalmente a oferta, aos estudantes PAEE, o serviço de AEE, que ocorre nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e também são amparados com o Serviço de Itinerância, ambos são organizados e orientados pela divisão de educação especial do sistema municipal da cidade local em que foi realizada a pesquisa.

O Serviço de Itinerância proposto pelo município consiste em atendimento, acompanhamento, apoio e orientações inclusivas, desenvolvidos pelo professor especializado na área da educação especial. O site municipal (ENSINO ESPECIAL, 2010 – 2023) onde ocorreu a pesquisa aponta o decreto nº 10.141 de 26/12/2005, que regulamenta a criação dos Serviços de Educação Especial. Nesse sentido, o AEE ofertado deve acontecer predominantemente dentro da sala de aula comum, em que as atividades devem ser planejadas conjuntamente entre o professor regular e professor especializado, de modo flexibilizado, considerando as especificidades e demandas do estudante. Vale

ressaltar que, ainda nessa diretriz, devem ser atendidos por meio da Itinerância, estudantes que demandam apoio pedagógico por condição de deficiência e/ou TEA que exija apoio.

Esse profissional da Educação Especial atua como um Agente Educacional - Cuidador de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos, que colabora para a harmonização do ambiente inclusivo, a fim de proporcionar aos estudantes a efetiva participação em todas as atividades escolares, sendo elas pedagógicas (supervisionada pelo professor de classe comum e/ou especializado), recreativas (socialização) e de vida diária (alimentação, locomoção e higiene). Porém, há um adendo: essa atuação deve acontecer em casos que apresentam necessidades para tal.

No que se refere à escola local de pesquisa, trata-se de uma escola localizada na região norte do município, que atua junto a estudantes de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, e oferece a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A instituição tem aproximadamente 850 estudantes, sendo 30% destes estudantes PAEE. A escola tem uma boa estrutura predial, com biblioteca, SRM, sala de multimídia, corredores apropriados a acessibilidade, refeitório amplo, 11 sanitários para estudantes e um sanitário para pessoas com deficiência, entre outros espaços. Além disso, possui recursos técnicos e pedagógicos como máquina de xérox, computadores, retroprojeter, televisão, aparelho de som, material dourado, recursos de material adaptado enviados pelo município e outros. A escola possui duas professoras de AEE e duas professoras itinerantes que utilizam a SRM, além de dois cuidadores que atendem tanto no período matutino, quanto no período vespertino.

Além disso, a sala de aula regular em que o estudo foi realizado conta 22 estudantes e uma professora responsável. Uma das professoras que realiza o trabalho de Itinerância acompanha o estudante diagnosticado com TEA em sala de aula e na SRM, gestando os dois trabalhos conforme calendário próprio e necessidades apresentadas pelo estudante. No ano de 2021, a sala em questão contava com um estudante diagnosticado com TEA matriculado e frequentando e, no ano de 2022, dois estudantes com o diagnóstico.

A escola local de pesquisa frequentada pelo estudante participante do presente estudo de caso é um ambiente acolhedor, com boa reforma, contendo rampas de acessibilidade e banheiro acessível.

No período de pesquisa era uma escola que aproximadamente 30 alunos com deficiência, de 850 estudantes matriculados. Cada turma tem o seu professor responsável, aulas de inglês e educação física. A escola conta com duas professoras da SEM e três profissionais de AEE que atuam como professoras itinerantes, em que duas atuam no período da tarde e uma no período da manhã.

No que diz respeito à sala de aula regular do estudante participante do estudo de caso apresentado, é uma sala com uma professora responsável e uma profissional do AEE, que participa do processo de escolar do discente. Além disso a turma têm aulas de inglês e educação física.

### **Participantes**

Participaram da pesquisa um estudante com diagnóstico de TEA matriculado no segundo semestre de 2021 no 1º ano do Ensino Fundamental e, no primeiro semestre de 2022, no 2º ano do Ensino Fundamental na escola anteriormente caracterizada. A fim de enriquecer o estudo de caso participaram também os 20 colegas de sala de aula regular do estudante em questão, os seus pais, a sua professora de sala de aula regular, a sua professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica atuante na escola.

O estudante diagnosticado com TEA foi matriculado na escola no início do ano letivo de 2021, mas começou a frequentar as aulas presencialmente em julho, considerando o período pandêmico e as aulas remotas. No início da pesquisa, o discente tinha seis anos e havia sido diagnosticado há dois anos, tendo permanecido todo o tempo anterior e de pesquisa com a mesma professora do ensino regular e do AEE. Além disso, não frequentava a SRM em contraturno e fazia acompanhamento com a fono como atividade extracurricular. Além disso, o estudante frequentava o período escolar, 1º ano, equivalente à idade.

O discente participante com diagnóstico de TEA tinha, em sua sala de aula regular, 20 colegas também matriculados. No ano de 2021, devido à organização da escola para retorno do ensino presencial, o espaço contava com metade desses estudantes. Já no ano de 2022, com as devidas precauções tomadas pela escola, foram retomadas as atividades presenciais. Sendo assim, o estudante participante teve o contato em sala de aula com todos os seus colegas de turma. Os colegas de sala com idade média de 6 / 7 anos. Além disso, na sala de aula regular permaneceram os mesmos colegas durante os anos de pesquisa, com um adendo, uma outra discente com diagnóstico de TEA passou a frequentar a turma no ano de 2022.

Quanto aos responsáveis participantes, a mãe entrevistada e o pai com conversas breves em momentos que a pesquisa ocorreu. A mãe é uma mulher instruída, trabalha como motorista de aplicativo pela flexibilidade de horário, casada com o pai do estudante que trabalha em uma empresa operacional. Além do discente o casal tem uma outra filha de 12 anos.

Quadro 1: caracterização dos participantes da pesquisa profissionais do local de pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação na docência</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Formação continuada em educação especial</b>	<b>Formação continuada em outra área</b>
<b>Professora da sala de aula regular</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	<b>pedagogia</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Professora do AEE</b>	<b>38</b>	<b>12</b>	<b>pedagogia</b>	<b>Educação especial / ABA</b>	<b>Psicologia, libras e braile, análise comportamental e neuropsicologia</b>

<b>Coordenadora pedagógica</b>	<b>45</b>	<b>25 e 8 de coordenação</b>	<b>pedagoga</b>	<b>Educação, diversidade e inclusão</b>	<b>Fundamentos críticos na literatura e docência infantil</b>
--------------------------------	-----------	------------------------------	-----------------	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

### **Considerações éticas**

A aprovação junto ao Comitê de Ética responde ao processo 046017/2020, aprovado na Plataforma Brasil, com parecer aprovado e subsidiado pela FAPESP, sob processo 2020/05200-1.

Para realização da coleta de dados nos Eixos 2, 3 e 4, foram adotadas medidas éticas com participantes menores de idade, através do preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) versão para responsáveis e o preenchimento dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) para menores. Com os participantes maiores de idade aconteceu o preenchimento devido do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Além disso, visto que a pesquisa ocorreu durante o período de pandemia da COVID-19, durante os procedimentos de coleta de dados, as observações e entrevistas foram realizadas presencialmente tendo sido mantido o distanciamento social, bem como o uso de máscara e uso contínuo de álcool em gel 70%, em acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).

### **Instrumentos**

Os diferentes instrumentos utilizados para a coleta de dados são correspondentes aos eixos da pesquisa. Para a construção do caso do estudante diagnosticado com TEA, foi realizada uma análise documental do prontuário do estudante contido na escola local de pesquisa, bem como de outros arquivos do

estudante presentes no prontuário, como relatório médico enviado para a escola, laudo institucional, avaliação psicológica e relatórios de escolas anteriores. Além de breve contato com o estudante, com o objetivo de compreender suas características, seus comportamentos e sua subjetividade, a fim de colaborar com as articulações da pesquisa.

Eixo I: considerando que este eixo objetivou revisar a literatura dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto ao estudante diagnosticado com TEA, foi realizada uma revisão integrativa. Para tanto, foram selecionados artigos científicos indexados nas bases de dados (LILACS, Pepsic, Scielo, ERIC, Scopus e Web of Science) que relatassem estudos empíricos sobre práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticados com TEA (caracterização e/ou intervenção); que estivessem dentro do período estabelecido (2017 – 2022); que disponibilizassem o texto completo disponível e de acesso gratuito; que fossem realizadas no ensino regular e que estivessem nos idiomas estabelecidos de português e inglês.

Eixo 2: uma vez que o objetivo deste eixo foi descrever e analisar as práticas didáticas e pedagógicas do professor da classe comum e do professor de educação especial junto ao estudante diagnosticado com TEA, fez-se uso de observações participantes (COSBY, 2003), de caráter colaborativo (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Nesse sentido, a pesquisadora fez observações durante a prática pedagógica junto ao estudante diagnosticado com TEA, se dispondo a auxiliar e assessorar conforme necessário. As observações contaram com o uso de um diário de campo para registrar os eventos envolvendo o estudante participante do estudo de caso. O diário permitiu tomar nota das observações, informações, orientações e reflexões que surgiram ao longo do processo. Além disso, as observações foram embasadas em um protocolo de observação (APÊNDICE D), que contém ações que permeiam a prática pedagógica. Quanto aos instrumentos, aqui será analisada uma das provas bimestrais de português e matemática, elaborada pela professora de sala de aula regular para toda a turma.

Eixo 3: com intuito de responder ao objetivo de avaliar o rendimento acadêmico do estudante diagnosticado com TEA no início e no fim da pesquisa, foi utilizado o TDE (STEIN, 2018) (ANEXO A), para obter avaliação precisa das

capacidades fundamentais de desempenho escolar (escrita, aritmética e leitura). O texto foi aplicado no início e no fim da pesquisa para comparar e avaliar progressos do estudante em relação a ele mesmo. É importante destacar que o instrumento aplicado ao estudante com TEA não precisou sofrer adaptações. Além disso, com o objetivo de aprimorar os dados, foi realizada uma análise da avaliação bimestral elaborada pela professora da sala de aula regular.

Eixo 4: para responder aos objetivos de analisar a percepção da comunidade escolar envolvida direta e indiretamente com a escolar do estudante diagnosticado com TEA, bem como a percepção do estudante diagnosticado com TEA a respeito da escola, foram efetuadas as entrevistas semiestruturadas, (APÊNDICE E) com perguntas abertas, individuais e presenciais direcionadas aos indivíduos participantes do processo de escolar de maneira direta (professores e estudantes) e indireta (responsáveis e coordenação). As entrevistas possibilitaram a compreensão do discurso que permeia os significados que os indivíduos aplicam em suas realidades, tomando os relatos como fonte de investigação (DUARTE, 2004). As entrevistas não tiveram duração estipulada, suas transcrições foram realizadas pela pesquisadora, compondo o documento que foi a fonte de dados para análise. Foi a partir das entrevistas que se pode captar algo do discurso dos entrevistados que se pudesse articular com suas práticas. As entrevistas aconteceram de maneira individual e presencial, tendo como local as dependências da escola

### **Procedimento de Coleta e Análise dos Dados**

A proposta da pesquisa apresentada foi construir um estudo de caso (COSBY, 2003) de um estudante diagnosticado com TEA, para isso foi realizada uma revisão integrativa da literatura, uma descrição e análise de práticas pedagógicas, uma análise do rendimento acadêmico do estudante e uma análise da percepção dos envolvidos direta e indiretamente no processo escolar do estudante participante. Enquanto processo escolar entende-se o que é proposto por Santos e Paulino (2008), ou seja, a participação do estudante no contexto da escola, seu percurso no ambiente escolar.

Com as devidas autorizações éticas para a realização do trabalho e após o contato, convite, aceite e esclarecimento sobre a pesquisa junto à escola selecionada para participação da pesquisa, foi a escola quem indicou um estudante diagnosticado com TEA, matriculado na instituição, estudante do Ensino Fundamental e que a coordenação pedagógica considerasse que a pesquisa e a presença da pesquisadora em sala de aula pudessem ser colaborativas para a instituição e para a sala de aula.

A fim de atender aos objetivos do estudo e relacionar os eixos propostos metodologicamente, os procedimentos de coleta de dados ocorreram da seguinte forma: no que tange ao Eixo 1, uma revisão integrativa. No que se refere ao Eixo 2, um período de 120 horas de observação em sala de aula regular e na SRM. No que compõe o Eixo 3, foi realizado no início da pesquisa a aplicação do TDE no estudante diagnosticado com TEA participante, seguido da correção do instrumento e, no final do período de pesquisa, o TDE foi aplicado novamente e corrigido. Além disso, no fim da pesquisa, foi realizada uma análise da avaliação bimestral do estudante participante. Referente ao Eixo 4, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, presenciais e particulares com a professora da sala comum, com a mãe do estudante diagnosticado com TEA, com os colegas da sala comum, com o estudante foco do estudo de caso, com a professora do AEE e com a coordenadora pedagógica atuante na escola.

Para análise dos dados coletados, foram utilizados o arcabouço teórico trazidos nos primeiros capítulos. Além disso, buscou-se analisá-los à luz da psicanálise de Freud e Lacan, no sentido de utilizar termos e contribuições teóricas da psicanálise, que se articulassem com o contexto pesquisado. Além disso, nas entrevistas, buscou-se captar algo do discurso (LACAN, 1992) que denunciasse as verdades dos sujeitos que orientavam suas práticas. Considerando que, para a psicanálise, é possível realizar uma articulação entre o que se diz e o que se faz.

## IV UM CASO

Apresento um garoto, estudante do primeiro ano do ensino fundamental, que irei chamar de João Antônio, com idade de 6 anos, matriculado na escola local da pesquisa e diagnosticado com TEA. O nome fictício foi criado pela pesquisadora e trata-se de um anagrama com o nome verdadeiro do estudante.

Em análise documental realizada no local de pesquisa, notou-se que em relatórios referentes ao ano de 2017 - ano em que o estudante estava matriculado no ensino infantil II e tinha 2 anos de idade - apontam que “sua maior atenção está na realização de atividades pedagógicas”. O relatório prossegue com observações sobre uma não comunicação ou interação por parte do discente, pouco contato visual, não reconhecimento de comandos e regras e ausência de expressão de interesse por jogos e brinquedos.

Ainda segundo a análise, é neste ano de 2017 que o estudante é encaminhado pela escola a um Centro Especializado em Reabilitação da cidade, com queixas de atraso na linguagem, agressividade, comportamentos desafiadores e impulsividade. A instituição em questão o diagnosticou nesse momento com um atraso na linguagem e, segundo consta nos documentos, a partir desse momento o estudante é medicado com Neopiridin.

Em seu arquivo pessoal, disponibilizado pela escola para análise, em que obrigatoriamente constam todos os documentos realizados desde o início de sua escolar, notou-se que no ano de 2018 não há menção de atividades pedagógicas do estudante, somente comentários e relatos relacionados ao seu comportamento, principalmente de agressão aos colegas. O relatório reforça ainda o acompanhamento pela instituição que foi encaminhado no ano de 2017.

É ainda no ano de 2018, segundo relatório emitido pela instituição e presente no prontuário, levantada uma suspeita de TEA. Mas foi somente no ano de 2019 que se encaminha um diagnóstico fechado de TEA à escola. Entre 2017 e 2019 João Antônio passou por acompanhamento de terapia ocupacional, psicólogo e fonoaudiologia.

É também no ano de 2019 que os documentos apontam um desempenho muito significativo em relação ao comportamento do estudante, ainda que

mencionado que ele reagia agressivamente ao ser contrariado e demonstrava pouca identidade e autonomia.

A análise dos documentos ainda registra que, no ano de 2020, estando o aluno matriculado na educação infantil II, há menção de que ele escrevia o próprio nome, reconhecia formas geométricas, identificava as cores e que sua noção de sequência lógica estava em desenvolvimento. O relatório menciona também que o estudante conhece os numerais até o 10 e tem noção de quantidade de 0 a 5, menciona domínio de partes do corpo, frutas e animais. Vale ressaltar que no ano de 2020 ocorreu uma pandemia mundial causada pela COVID-19 e o estudante esteve à mercê do ensino remoto, no relatório consta que as atividades foram enviadas pelo ensino regular, analisadas e adaptadas.

A respeito do ano de 2021, ano em que a pesquisa foi realizada, não foram encontrados documentos referentes ao estudante em sua pasta.

João Antônio foi um estudante que comumente lanchava, durante as observações no ano de 2021, sentado em uma das mesas, sem colegas de turma por perto e acompanhado de algum cuidador ao seu lado em silêncio. Era habitual que o cuidador estivesse olhando para fora, como se não existisse um outro alguém ali. Não havia uma tentativa de contato com João Antônio.

O estudante repetia diversas vezes o que era dito a ele. Essa repetição dos sons, palavras ou frases é entendida como ecolalia, comumente presente no TEA e que pode ser compreendida como uma forma de responder fora do laço social – uma das defesas autísticas de não estabelecer um diálogo e assim manter suas defesas em relação ao outro (DIB, 2018). Nesse caso, tratava-se de uma entonação repetida com exatidão sem efeito comunicativo. Embora parecesse um estudante com pouco interesse pelos outros, quase ou nenhuma iniciativa de contato visual ou verbal se dirigia prontamente quando alguém falava com ele – com uso de repetição, mas ainda uma resposta.

Aconteceram algumas tentativas de interação com João Antônio, em busca de uma janela que se abre como uma possibilidade de comunicação, a presença da pesquisadora como uma “companhia viva” (ALVAREZ, 1994) tornou-se interessante para o estudante, chamando a atenção dele para que se pudesse compreender e construir seu caso. Dessa forma, foi realizada uma

tentativa de, além da possibilidade de tirar o estudante de uma espécie de encapsulamento, mostrar aos cuidadores, por meio de atitudes, que ali está uma pessoa – antes do TEA.

João Antônio se dirigiu à pesquisadora diversas vezes, propondo que a pesquisadora comesse suas bolachas junto a ele. Aqui uma ressalva: a pesquisadora aceita e come o que o estudante propõe, como quem aceita esse contato. Aí estão as sutilezas da possibilidade do trabalho com o estudante, um estudante que está aberto para essas possibilidades.

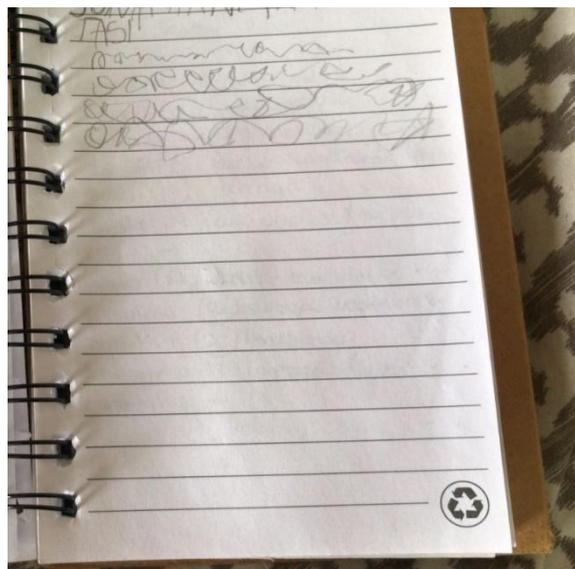
Já no ano de 2022, quando a escola retoma sua “normalidade” com todos os estudantes frequentando presencialmente o espaço, foi comum acontecer de João Antônio terminar de comer e ir brincar pelo pátio, correndo, observando, se escondendo, mas ainda sem interação direta com outros estudantes. É nítido nesses momentos que João Antônio, com seus recursos, consegue articular alguma coisa de algum jeito com a escola, demonstra alegria, sorrisos e não foram notados episódios de estresse, recusa e afins. Nesse sentido, vale questionar: será que o fato de o estudante “não dar trabalho” o torna invisível à comunidade escolar?

O estudante, quando vê um adulto, repete perguntas feitas no contexto escolar e propõe brincadeiras, a seu modo, é claro. João Antônio expressou muita afetividade, saídas extraordinárias para dar conta de sua escolaridade, demonstrando ter muito a ensinar para os envolvidos em seu processo escolar.

João Antônio demonstra sutis aberturas para algum tipo de contato que, se usadas com prudência, podem facilitar seu processo de ensino e aprendizagem, assim como surtir efeitos como tratamento de recursos para lidar com seu modo subjetivo autístico de viver neste mundo. Demonstrando assim que a escola deve cumprir seu papel de ofertar a educação de qualidade para todos com responsabilidade e que, o cumprimento desse dever, gera desdobramentos na vida do sujeito – assim como seu não cumprimento.

Quando via a pesquisadora anotando, o estudante olhava para o caderno, até que um dia a pesquisadora questionou se ele queria anotar, ao que ele não respondeu, mas pegou seu lápis – comunicando, sem verbalizar, que sim, queria essa troca. O resultado dessa cena está na Imagem 6 que se segue.

Figura 1 – anotação de João Antônio



Fonte: registro da pesquisadora

Em geral, em sala de aula, João Antônio realiza poucas trocas com os colegas, principalmente no período de observação realizado no ano de 2021. Já no ano de 2022, notou-se que o aluno buscava pegar objetos nos estojos dos colegas próximos, mas sem o uso da linguagem. Interagia com a professora pouquíssimas vezes, com palavras em tom muito baixo, às vezes dizendo que não sabia fazer ou dizendo que acabou.

João Antônio esteve inserido em uma sala tranquila, com alunos colaborativos uns com os outros e com a professora. Uma sala arejada com ventiladores, na qual ele se sentava logo na segunda mesa, próximo à professora da sala de aula regular. Foi comum ver a professora do AEE acompanhando-o em sala de aula, sentada ao seu lado e auxiliando com as atividades por meio de bastante contato, em que o estudante verbalizava algumas coisas.

João Antônio é um estudante que demonstra grande interesse por matemática e por números em geral, números que escreve repetidamente em seu caderno ou números que aponta em exposição na parede ao seu lado direito. Por outro lado, foi evidente seu desinteresse por língua portuguesa e por aquilo que correspondia à leitura e escrita, embora copiasse tudo que fosse proposto.

Outro ponto notório é que João Antônio tinha apreço por desenhar e em seus desenhos havia sempre a presença de seu cachorro Bob.

## **V RESULTADOS**

### **V.I Revisão Integrativa**

#### **Objetivo**

O presente estudo teve como objetivo revisar integralmente a literatura dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto ao estudante diagnosticado com TEA para responder à pergunta de pesquisa: qual a produção científica a respeito das práticas pedagógicas junto ao estudante diagnosticado com TEA?

#### **Método**

Foi realizada uma revisão integrativa, partindo do pressuposto de que se trata de um método que sintetiza resultados obtidos em pesquisa sobre um tema, de maneira ordenada, a fim de construir um arcabouço de conhecimentos (ERCOLE, MELO, ARCOFORADO, 2014). A revisão foi norteada pelo objetivo de pesquisa, buscando responder à pergunta norteadora do estudo.

Como critérios de inclusão estabeleceu-se artigos científicos indexados nas bases de dados, que relatassem estudos empíricos sobre práticas pedagógicas junto aos estudantes diagnosticados com TEA (caracterização e/ou intervenção); que estivessem dentro do período estabelecido dos últimos cinco anos (2017 – 2022); que tivessem o texto completo disponível e de acesso gratuito; que fossem realizadas no ensino regular e que estivessem nos idiomas estabelecidos de português e inglês.

Os critérios de exclusão, por sua vez, foram artigos cujo foco não correspondesse às questões da pesquisa; artigos publicados fora do período estabelecido - últimos cinco anos; estudos em outros idiomas que não o português e o inglês; revisões de literatura, estudos bibliográficos, teses e dissertações; artigos que não tivessem o texto completo disponível; e estudos que fossem realizados fora do ensino regular.

No que se refere às estratégias de busca, foram utilizadas as seguintes bases de dados nacionais: LILACS, Pepsic e Scielo; e internacionais: ERIC,

Scopus e Web of Science. As bases de dados foram selecionadas por sua confiabilidade científica e por se tratarem de bases que abordam o tema da educação. Nas bases de dados nacionais foram empregados os descritores “TEA”, “Transtorno Autístico”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Deficiências de Aprendizagem”, “Ensino”, “Aprendizagem”, “Educação Especial” e “Docência”. Enquanto nas bases de dados internacionais foram utilizados os descritores: “Autism” “Autistic Disorder”, “Autism Spectrum Disorder”, “Learning Disabilities”, “Teaching”, “Learning”, “Education, Special”, “School Environment” e “Teaching Practices”. Também foram utilizados os operadores booleanos *and* e *or* nas bases de dados nacionais e internacionais. O quadro 2 demonstra detalhadamente a combinação dos descritores empregados.

Quadro 2: Estratégias de Busca Bibliográfica

<b>Base de dados</b>	<b>Combinação Empregada</b>
LILACS	("Transtorno do Espectro Autista" OR "Transtorno Autístico" OR "autismo") AND ("ensino" OR "aprendizagem" OR "educação especial" OR "deficiência de aprendizagem")
Pepsic	("autismo" OR "transtorno do espectro autista" OR "transtorno autístico") [Todos os índices] AND ("ensino" OR "aprendizagem" OR "deficiência de aprendizagem" OR "docência")
Scielo	("autismo" OR "transtorno autístico" OR "transtorno do espectro autista") AND ("ensino" OR "aprendizagem" OR "educação especial" OR "deficiência de aprendizagem" OR "docência")
ERIC	("autistic Disorder" OR "autism" OR "autism spectrum Disorder") AND ("Teaching" OR "learning" OR "Education Special" OR "learning Disabilities")
Scopus	("autistic Disorder" OR "autism" OR "autism spectrum Disorder") AND ("School Environment")
Web Of Science	("autistic Disorder" OR "autism" OR "autism spectrum Disorder") AND ("Teaching" OR "learning" OR "Education Special" OR "learning Disabilities" OR "School Environment")

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

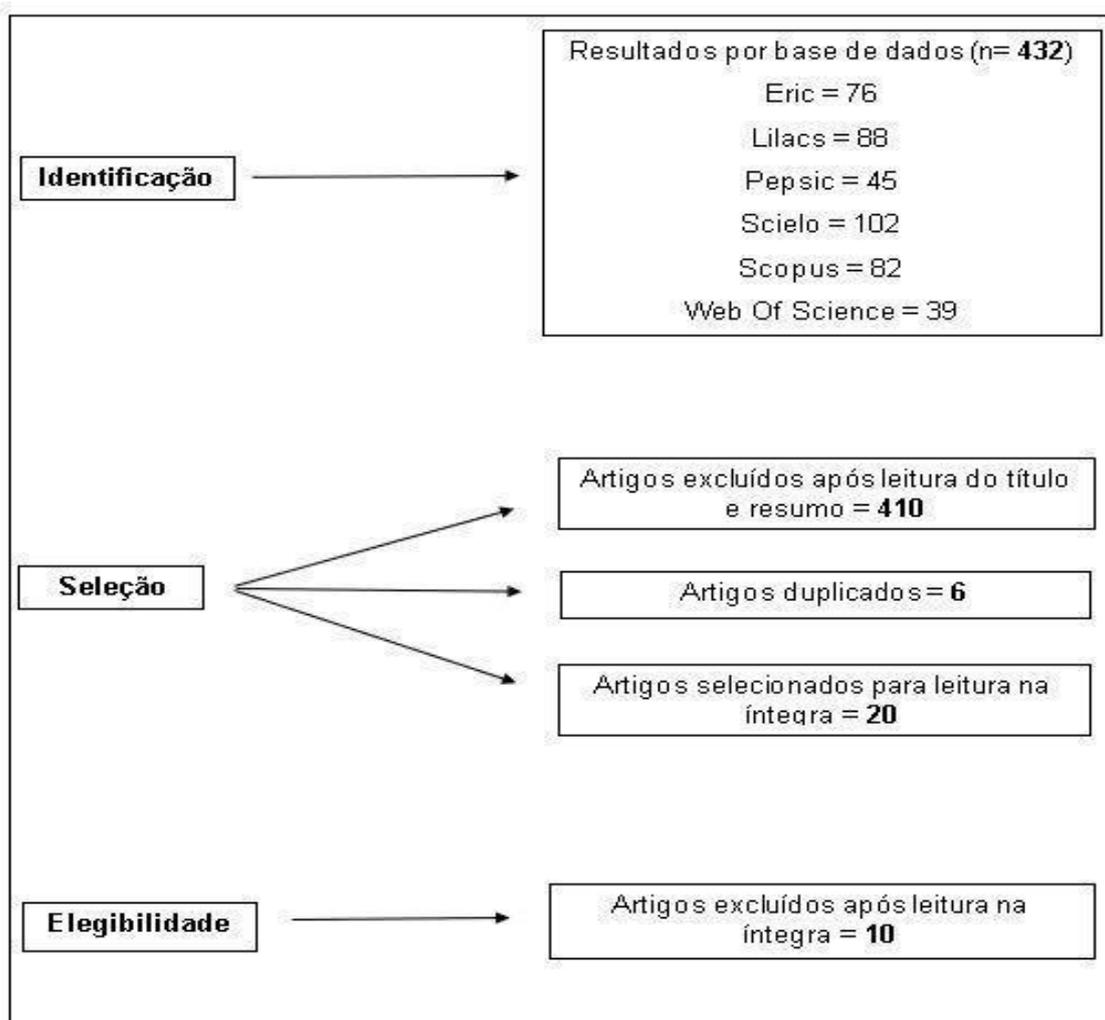
Os resultados encontrados após a busca nas bases de dados foram exportados para o *software Mendeley*, um gerenciador de referências de uso gratuito que auxilia na organização, agrupamento e leitura dos artigos científicos.

Primeiramente, foi feita a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos encontrados, a fim de aplicar os critérios de inclusão e exclusão. Após a aplicação dos critérios, foram excluídos os repetidos e aqueles que fugiam do foco da pesquisa para, enfim, realizar-se a leitura minuciosa.

## Resultados

Os resultados dessa revisão integrativa estão apresentados em uma figura e um quadro, e se apresentam na seguinte ordem: 1) Fluxograma (Figura 2) descrevendo o percurso metodológico; 2) o Quadro 3 contém informações sobre os autores, ano de publicação, país em que a pesquisa selecionada foi realizada, objetivo de estudo, variáveis relacionadas ao estudo, instrumentos utilizados e resultados.

Quadro 3: Fluxograma de Revisão Integrativa



Como demonstrado na Figura 2, a primeira busca nas bases de dados resultou em 432 artigos. Desses 432, foram lidos os títulos e resumos na base de dados. A partir da leitura dos resumos foram aplicados previamente os critérios de inclusão e exclusão, a fim de baixar os arquivos que fossem pertinentes para a inclusão no estudo. Nessa segunda etapa de seleção, foram selecionados 26 artigos para leitura na íntegra, mas desses 26, 6 eram duplicados, restando 20 artigos para leitura e análise.

A etapa seguinte consistiu em selecionar quais dos 20 artigos seriam incluídos ou excluídos da amostra final. Nesse processo, 10 foram excluídos por se tratarem de estudos realizados na universidade, por serem pesquisas que tratavam da percepção social dos docentes ou serem estudos de pesquisa bibliográfica. Finalizando, dessa forma, a amostra final com 10 estudos.

A seguir, o Quadro 4 apresenta a descrição dos artigos selecionados (n = 10) contendo nomes dos autores, ano de publicação, país em que foi realizado o estudo, objetivo da pesquisa, assim como seus participantes e local de coleta, as variáveis consideradas, os instrumentos utilizados e aos resultados.

Quadro 4: Revisão Integrativa dos últimos cinco anos

Autores Ano País	Objetivos Participantes Local de coleta de dados	Variáveis Consideradas	Instrumentos	Resultados
Benitez, P.; Gomes, M. L. de C.; Bondioli, R.; Domenicon, C. (2017 / Brasil)	Mapear as estratégias de inclusão escolar utilizadas junto ao estudante com TEA e ao estudante com DI / 10 estudantes de ensino regular e seus pais / Instituição de ensino regular municipal.	Caracterização dos estudantes; trajetória escolar; atividades acadêmicas; repertório cognitivo; vocabulário receptivo e atividades de cada estudante.	Entrevista semiestruturada, WISC-III, PPVT-; protocolos em para registro das atividades pelo pesquisador.	Os resultados corroboram com a bibliografia citada sobre o foco de preocupação com a socialização dos estudantes, relacionada às atividades de socialização; e menos frequente a preocupação com as atividades acadêmicas, sobretudo, o ensino de habilidades de leitura e escrita. Os resultados demonstram que a escola ainda carece de melhores ajustes para o desenvolvimento de <u>habilidades acadêmicas</u> , vislumbrando os conteúdos escolares que estavam sendo ensinados nas salas de aulas em que estavam matriculados, configurando, portanto, foco de preocupação de intervenções futuras.
Luz, M. H. S. da; Gomes, C. A.; Leia, A. (2017 / Brasil)	Identificar quais os desafios da prática docente e em que condições a inclusão ocorreu / Uma professora regula, seu estudante com TEA, e a auxiliar pedagógica / Escola privada.	Percepções da professora e recortes ocasionais de observações.	Entrevistas semiestruturadas e observação in loco	O estudo evidenciou uma série de fragilidades no caso da “inclusão” do estudante com TEA. Apontou uma falsa ideia das pessoas de que, por ser uma escola particular, está melhor preparada para subsidiar o estudante com TEA. A proposta de inclusão, na realidade pesquisada, ainda não saiu do papel. Apontam a importância da formação para enriquecer a formação daquele que ensina. Verificou-se fragilidades não apenas no que se refere à formação e prática docente, mas no despreparo e não aceitação dos pais e também na escola como um todo, que «transfere» a responsabilidade para a professora e não subsidia também a sua formação, não favorecem o processo de inclusão.
Santos, J. O. L. dos; Sadim, G. P. T.; Schmidt, C.; Mato, M. A. de S. (2017 / Brasil)	Caracterizar a organização e o funcionamento do AEE / Cinco professores da SRM e Cinco da sala comum / Cinco escolas municipais do interior do Brasil.	Procedimentos médicos do estudante, atividades desenvolvidas, perfil dos docentes e articulação entre os profissionais.	Entrevista semiestruturada	Os critérios de atendimento e organização ficam a cargo do professor e que esses apontam a falta de materiais e recursos. Dos cinco professores pesquisados, dois deles não têm formação específica e apenas um concluiu especialização de atuação no ensino especial. Os participantes apontam uma lacuna existente no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores de atendimento especializado.

Aporta, A. P.; Lacerda, C. B. F. (2018 / Brasil)	Apresentar propostas de atividades e analisar a aplicação realizada pela professora participante / Uma professora do ensino e seu estudante com TEA / Escola privada de Ensino Fundamental.	Atuação docente; aprendizagem; educação baseada em procedimentos especiais; e experiência de adequação de atividades.	Entrevistas semiestruturadas, observação do uso dos materiais e registros do pesquisador.	O estudo chama atenção para o fato de que conhecer as características do estudante, um procedimento especial pode ser elaborado para o desenvolvimento de novas habilidades. Os resultados interventivos do estudo apontam para o potencial de atuação do professor junto ao estudante com TEA. Além disso, o estudo evidencia a importância, e principalmente, a eficácia da <u>prática de procedimentos especiais e adequações eficazes</u> .
Vasconcellos, S. P.; Rahme, M. M. F.; Gonçalves, T. G. G. L. (2020 / Brasil)	Analisar as práticas educativas adotadas na escolar de um estudante com TEA no ETI / Um com TEA, seus pais e seus professores / Uma escola técnica Federal.	Fatores facilitadores e dificultadores, além de práticas educativas.	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas	Ao longo do percurso educativo do estudante, a instituição técnica não contou com recursos e serviços de AEE, previstos na legislação. A instituição optou por uma monitoria acadêmica individualizada, uma modalidade de mediação no processo de aprendizagem realizada por outros estudantes, menos verticalizada e, provavelmente, com uma linguagem diferenciada, em função da idade. Quanto às práticas, <u>adequações na temporalidade dos currículos e dos planos de ensino, a adoção de procedimentos didáticos diversificados, que articulem a teoria com situações práticas e utilizem uma linguagem objetiva</u> podem tornar o processo educativo mais acessível ao estudante com TEA.
Weizenmann, L. S.; Pezzi, F. A. S.; Zanon, R. B. (2020 / Brasil)	Investigar a experiência de professores em relação à inclusão de estudantes com TEA / Quatro professoras de anos iniciais do ensino fundamental / Escolas públicas de ensino Fundamental.	Sentimentos docentes diante do processo de inclusão e práticas docente.	Entrevista semiestruturada.	No que se refere aos sentimentos dos professores acerca da inclusão de um estudante com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras. As falas evidenciaram que os sentimentos estavam relacionados especialmente à falta de conhecimento sobre a temática. Após um primeiro momento, sentimento de insegurança, medo e desamparo modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo estudante. Um estudante com TEA não interferiu na dinâmica das aulas, pois, tendo algum déficit ou não, cada estudante é individual, subjetivo e, portanto, possui sua maneira subjetiva de aprender. Desta forma, o planejamento de aulas é individual e diferenciado para os estudantes – o que, segundo a pesquisa, é importante para que o ensino e a aprendizagem junto ao estudante com TEA aconteça.

Fleira, R. C.; Fernandes, S. H. A. A. (2021 / Brasil)	Compreender o sentido professoras da que atuam com aprendizes com TEA, atribuem ao termo inclusão e analisar as práticas pedagógicas em suas aulas de Matemática / Quatro professoras de matemática / Escola de ensino regular privada.	Crenças epistemológicas e as ações pedagógicas desencadeadas pelas professoras em suas salas de aula para a inclusão de estudantes com TEA	Entrevistas estruturadas gravadas em áudio.	A pesquisa demonstra que as participantes acreditam no potencial para aprender de todos os estudantes e têm experiências exitosas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. Em alguma medida, o discurso das professoras revela uma faceta da <u>inclusão vista como um produto social ou mesmo político</u> , mas isso não as impede de assumir uma postura de enfrentamento dos desafios associados à sua implementação. Os resultados apontam para a utilização de diversidade e personalização de materiais articulados ao sucesso da prática profissional inclusiva.
Silva, Wilian Gomes da; Modesti, Simone Regina Sandri (2021 / Brasil)	Discutir as implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico com crianças autistas, buscando seus sentidos e significados no fazer docente / 6 professores /Escolas municipais e estaduais.	Formação dos professores, tempo de trabalho, tempo de experiência, percepções sobre o diagnóstico de TEA e o trabalho pedagógico.	Entrevista Semiestruturada e Questionário Sociodemográfico	A pesquisa aponta para o fato de que o diagnóstico tem sido central quando se trata de falar sobre a escolar de estudantes com TEA. O que parece desautorizar o saber-fazer do professor, delegando ao saber especialista um dizer que possa delinear os possíveis e impossíveis no percurso escolar de tais crianças. Tomam o <u>laudo como condutor de suas práticas</u> , bordeando os caminhos a serem seguidos. Mais ainda, o laudo é requerido para que o estudante possa ter os recursos em sala de aula: à monitoria, a aprovação no final do ano, o uso da SRM, etc.
Santos, A. A. S. dos; Leite, D. S. (2022 / Brasil)	Como ocorre a inclusão de estudantes com TEA no ensino comum / 10 professores de Ensino Fundamental / Realizada via on-line.	Conhecimento do professor; práticas inclusivas; formação; capacitação; e percepção sobre inclusão	Formulário via <i>Google Forms</i> com perguntas abertas.	Os participantes demonstraram conhecer a temática, porém necessitam de capacitação e formação específica no trato com estudantes com TEA. Os resultados apontam para <u>dificuldade em planejar atividades, dificuldade na utilização de recursos especiais e na comunicação junto ao estudante</u> . 4 dos participantes responderam que a escola não está preparada para receber esses estudantes. O estudo aponta a importância da participação dos professores e da estrutura escolar para receber o estudante com TEA.
Alkinj, I.; Pereira, A.; Santos, P. (2022 / Jordânia)	Examinar as atitudes dos professores e outros profissionais em relação à inclusão de estudantes com TEA / 430	Conhecimentos e formação em TEA; papel educacional; experiência em TEA; qualificação	Questionário demográfico, conhecimento do TEA e	Os educadores tiveram atitudes neutras em relação à inclusão de estudantes com TEA nas escolas jordanianas. Não há diferenças significativas entre as atitudes dos professores de educação geral versus especial, diretores de escolas ou conselheiros. Além disso, as atitudes dos educadores foram correlacionadas com o conhecimento

	profissionais de escolas públicas e particulares da Jordânia / Realizada via on-line.	acadêmica; idade. Gênero; e atitudes junto à inclusão.	atitudes dos professores.	em TEA, uma vez que os participantes demonstraram <u>diferenças estatisticamente significativas em suas atitudes dependendo do nível de conhecimento sobre TEA</u> . O estudo aponta para a falta de formação a fim de mais conhecimento sobre TEA e suas implicações.
--	--	---	---------------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nota-se, a partir do Quadro 4, que as pesquisas são recentes, pois das dez pesquisas incluídas, seis são dos últimos três anos. Dentre as dez pesquisas incluídas, nove foram executadas no Brasil e por diferentes autores, o que evidencia a relevância da pesquisa científica nacional para a produção científica. Além da prevalência da ciência brasileira no que diz respeito ao interesse pelas práticas pedagógicas realizadas junto a estudantes com TEA

Entre os estudos encontrados não existe um consenso sobre as práticas pedagógicas serem eficazes para a efetivação da educação numa perspectiva inclusiva, ou seja, alguns artigos apontam a prática enquanto eficiente, enquanto outros apontam que a prática inclusiva sequer existe.

Sete dos artigos selecionados apontaram a importância do conhecimento no que diz respeito às práticas, mas também reconheceram uma falta de formação ofertada aos docentes, embora essa seja uma prática amparada pela legislação. Um dos estudos aponta para o fato de que a preocupação institucional se preocupa mais com o âmbito social da inclusão, como atividades cotidianas, deixando “de lado” a formação acadêmica ou até mesmo a preocupação com o ensino de habilidades acadêmicas junto ao estudante com TEA.

## **Discussão**

O presente estudo visou revisar a literatura dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto ao estudante diagnosticado com TEA e, para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão integrativa da literatura dos últimos cinco anos.

Dos instrumentos utilizados, oito dos dez estudos fizeram uso de entrevistas para compreender a prática pedagógica, sejam elas pessoalmente ou *on-line*, o que torna os resultados questionáveis, no que diz respeito à prática pedagógica, pois o docente pode informar o que quiser sobre o seu fazer em sala de aula. Apenas o estudo realizado por Luz, Gomes e Leia (2017) incluiu em seu instrumento de coleta de dados a observação em campo, que oportuniza avaliar e analisar o que o professor está fazendo junto ao estudante diagnosticado com TEA. Além disso, apenas o estudo de Benitez et. al. (2017) se atentou à avaliação criteriosa das atividades oferecidas ao estudante com TEA.

Do ponto de vista da identificação geral dos estudos que contemplem a educação e o TEA, generalizadamente, de 432 estudos encontrados nas bases de dados, apenas dez, ou seja, aproximadamente 2,4% dos estudos realizados nos últimos cinco anos tem como foco de interesse a prática pedagógica junto ao estudante com TEA no ensino regular e incluem, entre seus participantes, o docente. Trata-se de uma porcentagem

consideravelmente pequena, além de ser discutível em que medida esses 10 estudos analisaram o fazer docente enquanto tal.

A amostra utilizada demonstra repetidamente, em todos os estudos, a carência de conhecimento sobre o TEA e, conseqüentemente, a carência de ofertas de formação específica para o professor a fim de instrumentalizar o seu trabalho. Outro ponto em comum nos estudos é que é consenso entre eles a importância da formação dos professores, em alguns estudos é salientado que o conhecimento do docente sobre o TEA é fator decisivo para realização de atitudes inclusivas e práticas eficientes. É um ponto interessante a ser abordado nas pesquisas, mas desconsidera que com ou sem formação, existe uma responsabilidade da escola de ofertar a educação de qualidade para todos, resgatando Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Os estudos apontam e confirmam entre si a relevância do planejamento individual, de uso de recursos da educação especial, e Santos e Leite (2022) apontam, peculiarmente, a importância da comunicação, assim como Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) dão atenção ao uso da linguagem objetiva na prática pedagógica junto ao estudante com TEA, enquanto facilitadora de prática pedagógica inclusiva.

Dos dez estudos encontrados e selecionados para compor a presente pesquisa, três deles apontam que a educação inclusiva não estaria acontecendo, seja pela preocupação maior em desenvolver atividades cotidianas do que atividades acadêmicas, seja pela transferência da responsabilidade do ensino ao professor especialista, ou mesmo pelo fato do diagnóstico ser o ponto central no que se refere ao trabalho junto ao estudante com TEA, nesse sentido, apontado enquanto fator limitante e dificultador de práticas pedagógicas inclusivas.

Enquanto em nove dos estudos o profissional do AEE é citado, em algum deles até incluído na amostra, um dos estudos denuncia o fato da instituição de ensino não contar em sua equipe com um profissional de AEE, mesmo que isso seja legalmente visado na legislação brasileira (Vasconcellos, Rahme, Gonçalves 2020). A pesquisa, no entanto, relata uma saída utilizada pela instituição que é o trabalho de monitoramento de estudos, realizado por discentes e que demonstra ser uma possibilidade sucedida – mostrando que a escola por vezes precisa preencher lacunas deixadas pela falta da prática pedagógica inclusiva.

Considerando que a dissertação tem como arcabouço teórico a psicanálise, foi observado também se algum dos estudos possuíam, como base teórica para a sua

análise de dados, a psicanálise. O resultado é que apenas um dos dez estudos continha em sua base teórica a psicanálise e seus conceitos (SILVA, MODESTI, 2021).

## **Conclusão**

O intuito do Eixo 1 foi revisar a literatura dos últimos cinco anos referente às práticas pedagógicas junto a estudantes diagnosticados com TEA, nesse sentido, buscou-se revisar a produção sobre o fazer docente junto ao estudante com diagnóstico de TEA. Com base nos resultados encontrados, considera-se que a produção científica sobre a prática pedagógica junto a esses estudantes ainda é incipiente, uma vez que a quantidade de estudos encontrados é reduzida - apenas dez artigos -, e, para além da quantidade, embora esses artigos proponham a analisar a prática docente, seus resultados e procedimentos informam outros desdobramentos sobre o assunto. Ou seja, percebe-se uma lacuna na produção científica sobre as práticas pedagógicas no dia a dia escolar de fato. Ademais, considera-se que pode haver estudos que não foram alcançados com os termos empregados na busca, o que leva a questionar quais termos estão sendo empregados na produção sobre as práticas pedagógicas junto ao estudante com TEA. Além disso, acredita-se que podem haver teses e dissertações sobre o assunto, que embora sejam trabalhos relevantes, ainda não se tratam de produção científica formal e, nesse caso, aponta-se para a necessidade de converter esses estudos em artigos.

## V.II A prática pedagógica junto ao estudante com diagnóstico de TEA

### **Objetivo:**

O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas utilizadas junto a um estudante diagnosticado com TEA e frequente em uma escola municipal no Ensino Fundamental anos iniciais para responder a pergunta de pesquisa: quais os procedimentos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de um estudante diagnosticado com TEA?

### **Método:**

Para abordar uma realidade complexa como o ambiente escolar, a observação é imprescindível. Nesse sentido, para atender ao objetivo do Eixo 2 foram realizadas observações naturalísticas em diferentes práticas realizadas pelas professoras da sala comum e do atendimento especializado. As observações contaram com registros em um diário de campo, assim como registros de imagem de eventuais atividades propostas pela professora, para que a pesquisadora pudesse elaborar análises mais aprofundadas.

A observação compreendida no presente estudo é o contato direto que o pesquisador faz com o fenômeno de estudo, a fim de levantar ações dos atores em seu contexto natural. Observações essas que permitem captar a partir da perspectiva de quem pesquisa e de seus pontos de vista (CHIZZOTTI, 1995).

Foi importante que a avaliação da realidade escolar fosse acurada para que seus resultados fossem importantes no que se refere a identificar, planejar e desenvolver ações que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, e nesses todos estudantes está incluso o estudante diagnosticado com TEA.

Além disso, foi uma pesquisa considerada colaborativa, a proposta era de realizar observações participantes, nas quais, além de participar, fosse possível colaborar, uma vez que a pesquisa não foi realizada sobre ou com os participantes, mas junto a eles. Sob o prisma de um trabalho colaborativo, o trabalho oportunizou suporte baseado na colaboração harmônica entre os profissionais participantes e a pesquisadora (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Nesse sentido, então, foram realizadas 120 horas de observação no período de agosto de 2021 a junho de 2022. No ano de 2021, o estudante diagnosticado com TEA, João Antônio (nome fictício) estava no 1º do Ensino Fundamental, enquanto que no ano

de 2022, estava no 2º ano do Ensino Fundamental. Nos anos de 2021 e 2022 João Antônio permaneceu com as mesmas professoras da sala de aula regular e do AEE.

Para apresentar e analisar as observações realizadas, considerando que obviamente não é tudo que se pode relatar aqui, foram feitos recortes episódicos. O foco de atenção da pesquisa foram as práticas pedagógicas, ou seja, as atividades propostas, o caráter de comunicação utilizado, a condução da aula, a aplicação de avaliação, a linguagem utilizada, e etc. Dessa forma foram realizados recortes episódicos - recortes de um período ou uma cena de atividade realizada durante as observações (CAPELLINI, 2005) - a fim de analisar sutilmente a prática docente. Os recortes escolhidos foram de situações recorrentes, que se repetiam no período de observação para ilustrar as práticas pedagógicas adotadas.

## **Resultados**

Os resultados envolvem João Antônio inserido numa sala de aula com 20 colegas e em contato com duas professoras. A professora do ensino comum tem 46 anos, formada em pedagogia, mas o ano da pesquisa é sua primeira experiência lecionando no 1º ano, a experiência da professora em questão é com o 5º ano. Já a professora do AEE tem 38 anos, formada em psicologia, pedagogia e comunicação assistiva libras e braile.

Seguindo o percurso que foi pensado e planejado para a realização do presente estudo, no início do trabalho junto a escola, partindo de um lugar sabido de uma pesquisa articulada a promotoria pública, houveram silêncios e olhares atentos. Nos momentos citados a pesquisadora foi cordial, buscou tomar cafés, conversas descontraídas para manejar as relações do ambiente escolar e torna-lo harmonioso. Foi notório que no final da pesquisa já haviam alguns sorrisos de boas-vindas, expressões colaborativas, despedidas calorosas e até pedidos de auxílio, possibilidades de palestras para os professores e colaborações em assuntos diversos.

Além disso, depois de um período de pesquisas alguns estudantes que compreendiam que a presença da pesquisadora se destinava a ajudar os que teriam dificuldades, a pesquisadora se questionou se seria por ter um a mais em sala de aula ou por em alguns momentos estar próxima a João Antônio e os demais estudantes associarem isso como uma posição de auxílio.

Quando as posturas dos estudantes e buscar por ajuda a pesquisadora intervêm sutilmente com a professora do ensino regular “*curioso eles buscarem justamente por*

*mim, você não acha?”*, essa questão se deu para construir um diálogo e alguns questionamentos para além da prática docente, mas considerando as percepções dos estudantes que compunham esse ambiente escolar.

O trabalho aconteceu de maneira tranquila por meio da observação e participação sutil no contexto junto aos envolvidos no estudo pois em se tratando de uma pesquisa com o intuito de colaborar sem ignorar o fato que a pesquisadora domina algo do sujeito, com um saber enquanto psicóloga de orientação psicanalítica, é desse modo que se apresenta em sala de aula. Foi um trabalho que contou com conversas cordiais com professores, cuidadores e estudantes distintos.

As observações acontecerem no período de um ano, uma vez por semana. No que se refere a frequência das visitas a escola, eram previamente combinadas com a equipe, sem dias ou horários fixos. Considerando o longo período de observação participante a pesquisadora esteve presente em diversos contextos, até mesmo em dias que João Antônio faltou a escola, buscando colaborar com a equipe a pesquisadora por vezes auxiliou em colagem de recados, preparação de lembrancinhas para os alunos, sugestões prévias de atividades e práticas em sala de aula. Em alguns (poucos) momentos a pesquisadora sentava-se e tomava nota daquilo que julgasse importante, com base no protocolo de observação, a fim de também observar como a aula e as práticas aconteciam.

Inicialmente olhares receosos e cumprimentos breves eram comuns no percurso da pesquisa, aos poucos houve uma aproximação numa tentativa da pesquisadora de estabelecer simpatia, afeto e bem querer, oferecendo ajuda à professora para colar recados ou preparar lembrancinhas para a Páscoa, por exemplo.

Dessa forma, o ambiente da escola foi se tornando cada vez mais próximo, mais afetivo e o local da pesquisa foi se tornando aos poucos um ambiente que oferecia condições para a pesquisadora interrogar, sugerir e comentar conforme julgasse pertinente. Conforme mencionado, a posição do psicanalista no ambiente escolar não é de saber, mas de alguém que promove um giro no discurso, ou seja, que oportuniza o docente a pensar e repensar em suas práticas e em seu próprio dizer.

Buscou-se, a cada momento, reunir elementos que auxiliassem a compreender e interpretar o contexto numa perspectiva investigativa, consciente de que se trata de uma análise singular e de que outros contextos podem até ter algo em comum com os resultados aqui apresentados, mas há algo da heterogeneidade que se destaca em diferentes lugares, dias e pessoas. Sendo assim, a intenção não é apresentar uma

realidade generalizada ou uma análise conclusiva, um contexto em sua plenitude, mas considerações a partir do singular, da colaboração entre escola e pesquisadora, daquilo que foi observado e de quem observou.

Os registros no diário de campo foram de extrema importância, acompanhados de descrições de cenas do fazer dos professores junto a João Antônio, atividades escolhidas, condução da aula, mas também de reflexões ou articulações teóricas realizadas durante a pesquisa. Quando não foi possível registrar imediatamente, por exemplo em momentos que a pesquisadora esteve atuando junto à sala, as anotações eram feitas logo após a observação, na sala da coordenação, a fim de que os detalhes não se perdessem.

Para fins de contextualização, no início da pesquisa, devido ao cenário decorrente da COVID-19 no ano de 2021, a escola organizou uma espécie de rodízio de frequência. Sendo assim, João Antônio frequentava a escola a cada três semanas. Dos 20 estudantes matriculados na sala de João Antônio, na semana que ele frequentava, somente 6 estudantes estavam presentes. Já no ano de 2022, com os devidos cuidados sanitários, os estudantes voltaram a frequentar a escola normalmente.

A turma permaneceu a mesma na transição do ano de 2021 para o ano de 2022, a escola manteve os professores para darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem que pode ter sido fragmentado pelo cenário pandêmico. No ano de 2022, uma outra aluna diagnosticada com TEA começou a frequentar a turma da professora Edina (nome fictício) e que, no que se refere aos recortes do ano de 2022, é uma participante importante na socialização de João Antônio – a essa aluna será dado o nome de Amã.

### *SRM*

No fenômeno observado existe a seguinte logística: além da professora regular, uma outra professora, chamada pela instituição de “professora itinerante”, fica em sala de aula um período (anterior ou posterior ao recreio) com os estudantes Público Alvo da Educação Especial. No caso de João Antônio, ela senta ao seu lado durante meio período por dia. Em momentos oportunos, a professora itinerante, que aqui chamarei ficcionalmente de Priscila, retira os estudantes da sala e os leva para a SRM. Sendo assim, aconteceram observações em que a professora itinerante não estava presente e que nitidamente não alterou a prática docente e a organização da aula e da sala.

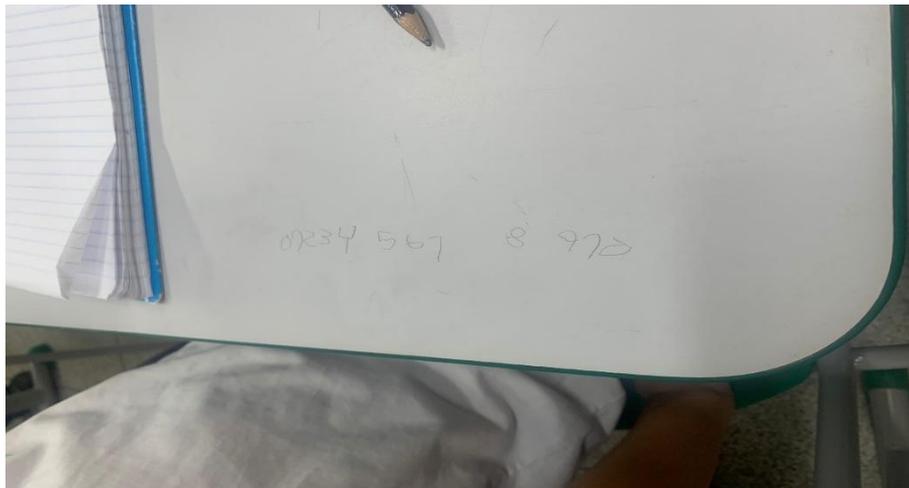
Todas as aulas observadas começaram com o cabeçalho em lousa, evidenciando uma ênfase no conteúdo formal e expositivo. No caso de João Antônio, a professora

itinerante escreve o cabeçalho em letras maiores em folha de papel (improvisado) para que ele possa copiar no caderno. Enquanto que nos momentos em que esteve somente a professora regular em sala, ela mesmo era quem fazia isso.

João Antônio habitualmente fala num tom baixo, quase inaudível, novamente falando sem a intenção de comunicar. Em situações de atividades propostas em folha xerox, o estudante repete por diversas vezes aquilo que é questionado pela professora da sala comum. Foram momentos repetidos em que isso ocorreu, oportunidade para ver como seriam conduzidas as situações.

Foi comum e recorrente que, nos momentos em que a professora itinerante não esteve presente, era como se o estudante não estivesse ali, a prática docente não atingiu a heterogeneidade da turma. Curiosamente, João Antônio acha sua saída: aguarda fazendo rabiscos em seu caderno ou na mesa (registro de imagem 2 ) até que a correção aconteça na lousa e ela possa copiar, um estudante que pode ser considerado como um ótimo copista.

Registro de Imagem 2: intervalo entre atividades



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Há aqui um recorte episódico curioso, que se repete em diferentes momentos: a professora da sala regular, diante da ausência da professora itinerante, percebe que João Antônio não consegue realizar uma atividade de palavras cruzadas sozinho, então se aproxima e diz “*espera para copiar da lousa*”.

O estudante se alegra quando a professora do AEE chega e busca sua afirmação a cada minuto da realização da atividade escolar. Cabe aqui um recorte de comentários de Priscila em diferentes atividades que eram propostas para a turma: “*faz esse ‘23’ direito*”; “*sem preguiça*”; “*faz mais forte*”; “*assim está feio*”; seguido de correções e uso de

borracha nas atividades em questão. Essas cenas demonstram uma posição de mestre no trabalho pedagógico, que, como Lacan salienta em seu 17º seminário, é o discurso no qual o agente está em posição de mando, exercendo o imperativo (LACAN, 1992).

Foi notório o interesse do estudante por números e seu empenho em realizar atividades numéricas em comparação com situações de leitura e escrita, nas quais ele estava em uma condição de copista. Ainda assim, na atuação da itinerância, foi oferecido o que a professora chamou, diante do questionamento, de “*apoio visual*”. Ou seja, em todos os momentos era colocado para o estudante copiar. Em uma situação específica é interessante descrever que, observando, notou-se que ele tinha condições cognitivas de realizar uma atividade de sequência numérica sozinho, mas ainda assim não foi excluído o “*apoio visual*”.

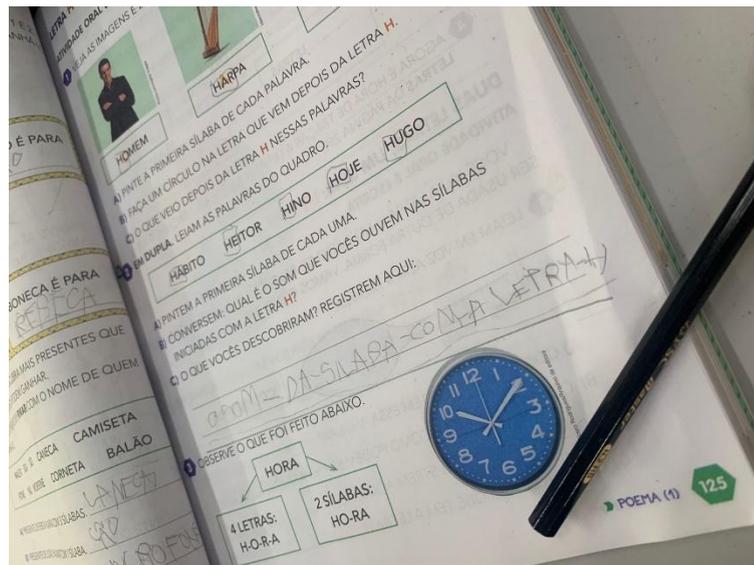
No entanto, como afirma Nery e Batista (2004) o apoio visual deve ser muito bem compreendido pelo educador e fundamentado o seu poder construtivo para não ser utilizado de forma inadequada, como acontece em alguns momentos na atuação junto a João Antônio. A pesquisadora se questiona: o que será que motiva essa docente a não deixar que o estudante tente? Que o estudante erre? Será que o resultado do estudante está articulado ao seu sentimento de uma docência bem sucedida?

Durante a aplicação de uma atividade observou-se a seguinte cena: era para João Antônio parear a letra do alfabeto com suas respectivas figuras, em que ele diz “*olha o x do café*” direcionado à pesquisadora. Priscila ouve isso e rapidamente diz “*NÃO! É x de xícara*”. Nesse momento, a relação entre pesquisadora e escola já está mais harmoniosa e possibilita intervenção, e por isso ela responde com sutileza “*sim, então é x de xícara de café, agora eu compreendi*”. Isso causa um chiste na professora e esta ri muito, aproveitando o momento foi dito pela pesquisadora “*o pensamento dele é sutil, você não acha?*”

No que se refere ao comparativo entre o que o estudante conseguia fazer com excelência e o que era proposto à turma e a ele, João Antônio não tem valor sonoro, embora reconheça e fale o alfabeto repetidamente. Reconhecia as letras do alfabeto e as falava o tempo todo, vendo-as em um quadro exposto em sala de aula. No entanto, no início das observações, a professora propunha e ensinava a família silábica da letra “V” e João Antônio passava praticamente todo o tempo sentado, esperando a oportunidade para copiar. Sendo assim, pedagogicamente, no que se refere à leitura e à escrita, João Antônio está aquém dos outros estudantes.

A seguir, um registro de imagem em que ele acompanha excelentemente a correção de atividades do livro, mesmo que pareça que não tinha muita compreensão do que estava acontecendo. Por que um estudante que não consegue realizar exercícios sem cópia permanece sendo direcionado a realizá-los?

Registro de Imagem 3: o livro didático de João Antônio



Fonte: registro realizado pela pesquisadora

Foi decidido observar até que o ambiente se tornasse amistoso e com abertura para intervenções, visto que a intenção da pesquisa não era de invadir o espaço escolar ou atuar enquanto detentora de todo saber para dizer o que era ou não certo ser feito. Novamente, não foi tarefa fácil estar ali em silêncio, percebendo como o ambiente funcionava e quais eram as práticas envolvidas deixando o julgamento de lado.

Um recorte que pode ser mencionado foi de uma atividade de escrita espontânea, em que a pesquisadora observou que o estudante não conseguia fazer, a professora do ensino regular, na ausência da professora itinerante, pede que a pesquisadora o ajude. Nesse momento, enquanto era proposto que os estudantes escrevessem palavras respectivas às imagens, para João Antônio foram alteradas as imagens e solicitado que ele mencionasse com que vogal cada uma começaria e ele conseguiu realizar a atividade. Um exemplo simples, em que foi possível manter a lição como todos da sala, mas adaptar ao processo de ensino e aprendizagem de João Antônio.

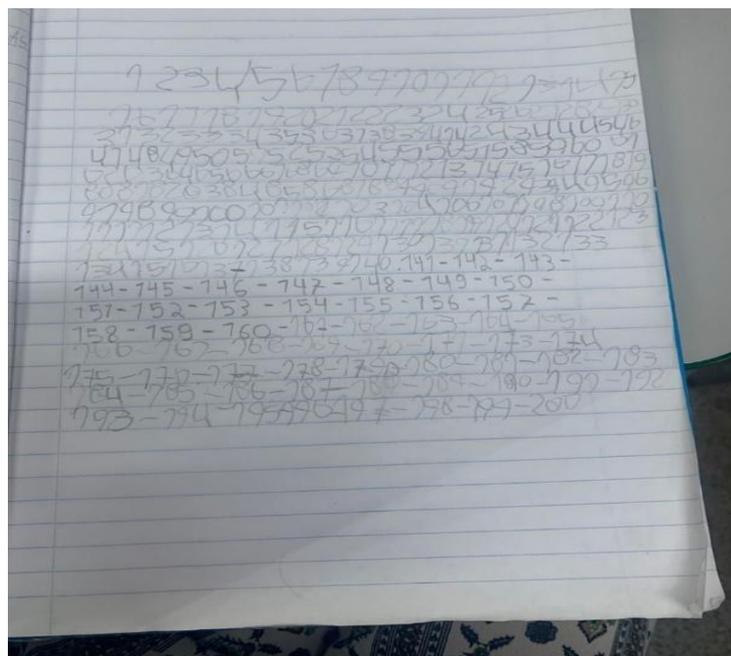
Na sutileza dessa cena com João Antônio, aconteceu de orientar a professora sobre a importância do estudante poder realizar atividades semelhantes ao currículo comum da sala, mas com estratégias que respondessem às suas capacidades e necessidades. Tentando lembrar a equipe pedagógica da singularidade que está posta,

mesmo quando se esquece dela. No entanto, essa breve sugestão não demonstrou mudanças efetivas na prática docente.

A seguir, a imagem 3 demonstra uma atividade que a professora Édina propõe à sala que escrevam os números de 0 a 200 e João Antônio fez com interesse e muito envolvimento. Aqui, novamente a professora propõe que a pesquisadora o ajude, a pesquisadora deixa que o estudante faça sozinho, sem correção, sem interrupção e quando ele busca por essa ajuda, nesse caso, foi proposto fazer um pouco enquanto ele observa. A pesquisadora foi dizendo em voz alta o número e o traço, tentando ressaltar indiretamente a importância de separar os números. O resultado disso? João Antônio continuou e desta vez fez uso do traço.

Ressalta-se que os auxílios realizados eram, na hora ou depois, conversados com a professora Édina, para compreender sua prática, a terceirização de ensino de João Antônio, tentando transmitir o conhecimento acerca do TEA sem invadi-la com informações.

Registro de Imagem 4 – atividade numérica



Fonte: Registro realizado pela pesquisadora

Em alguns momentos acontece de João Antônio e, no ano de 2022, também Amã serem direcionados à SRM.

Aqui será descrito um episódio específico, que foi o dia da avaliação de matemática e português aplicada à turma. Os estudantes diagnosticados com TEA foram, na ocasião, levados junto à Priscila para a SRM para fazer as provas lá e “*não atrapalhar os outros*”.

Constituiu-se um momento peculiar com algumas nuances. O que atrapalharia? Ou melhor, o que é atrapalhar? Talvez a explicação em voz alta por parte de outra professora, não há como saber, somente especular. Toda a avaliação foi realizada com os tais “recursos visuais”, o que, logicamente, resultou em uma avaliação respondida com plena exatidão. Se a avaliação era igual à da sala? Sim, exatamente a mesma.

Também na SRM João Antônio e Amã puderam interagir e brincar juntos, mesmo sem estarem juntos aos olhos que veem sem sutileza (registros de imagem 5 e 6).

Registro de Imagem 5 e 6: brincadeiras de João Antônio



Fonte: registros realizados pela pesquisadora

Houveram brincadeiras entre eles, com troca de blocos, pouca comunicação verbal, mas aos poucos e com incentivo da pesquisadora, as trocas puderam acontecer. As imagens 4 e 5 expressam um momento em que cada um iria construir algo com seus blocos, quando João Antônio pedia que a pesquisadora ou a professora entregasse alguma peça, foi incentivado: “*peça à Amã*”. Essa cena expressa a importância do profissional incentivar uma breve comunicação, a atuação viva do profissional envolvido de encontrar possibilidades de uma saída do isolamento autístico para a interação.

*Comentários e Questionamentos*

Uma vez que o trabalho tinha como proposta uma observação participativa do tipo colaborativa, a pesquisadora estudou e se aperfeiçoou constantemente para colaborar sempre que possível com o ambiente escolar.

Compreende-se que para que todos os estudantes aprendam e para que o processo de ensino atinja diferentes sujeitos, é necessário que a singularidade de cada um esteja em evidência. Não se pode ensinar a todos de um só modo, mas também o sistema não permite ensinar a cada um separadamente, então cabe a cada profissional encontrar saídas diferentes para alcançar seus diferentes estudantes. Nesse sentido, em vários momentos a pesquisadora ressaltou que “*nenhum autista é como o outro*” para evidenciar que, embora com um mesmo diagnóstico, o singular ainda existe. Conforme mencionado por Silva e Modesti (2021), o laudo médico pode ser foco no fazer docente e ir de encontro com isso se faz importante.

Algumas vezes foi comentada a possibilidade de que João Antônio realizasse atividades iguais aos demais estudantes, mas com outras estratégias, considerando seu momento de aprendizagem, aquilo que ele daria conta de fazer. É importante porque mesmo com as sugestões feitas, as professoras optaram por manter suas práticas. As observações, muitas vezes, resultavam em um questionamento: para quem se dá aula? Em diversos momentos aparentou que era para alguns, alguns poucos que conseguiam acompanhar as propostas. A realidade escolar é desafiadora e parece que ter estudantes que não possam acompanhar o conteúdo proposto, novamente coloca em evidência a eficiência do fazer docente.

Entre os questionamentos levantados, um deles que merece especial atenção foi o fato de a professora itinerante e a professora do ensino regular se reunirem e estarem atentas e trabalhando em conjunto. Isso não foi uma realidade da escola, embora seja legal e teoricamente proposto o trabalho colaborativo e de parceria. Essa parceria não veio a se tornar realidade, mesmo diante de diferentes tentativas e propostas da pesquisadora. Ou seja, o fazer docente não é percebido como um conjunto, enquanto um funcionamento institucional e sim como um exercício profissional de cada um.

## **Discussão**

Diante do fato de os estudantes compreenderem a presença da pesquisadora enquanto alguém que está ali para ajudar os com dificuldades, pode-se pensar: a docente está ali para dar aula para quem? A postura docente de dar atividades e, sentar-se e, em seguida, corrigir na lousa passa um aspecto de rigidez e distanciamento para com os

estudantes. Esse distanciamento é compreendido como dificultador da aprendizagem bem sucedida (BARBOSA, 2020).

Outro ponto que vale a pena ser discutido é o fato de João Antônio ter frequentado pouco a escola no ano de 2021, por conta do contexto pandêmico. Mas talvez, novamente convocando o que na psicanálise chama-se de caso a caso, fosse prudente no caso de estudantes PAEE frequentar toda semana. É indiscutível o fato de que esses estudantes foram mais prejudicados pelo cenário da COVID-19.

Em contrapartida, é considerada positiva a iniciativa da equipe escolar de manter os professores na transição de 2021 para 2022, sendo um exemplo de atuação para assim acompanhar os estudantes e seus progressos, evidenciando que a escola, quando pautada em boas fundamentações, tem a liberdade de agir conforme considere prudente. Essa atuação do singular raramente ou nunca será negativa.

Um aspecto comum observado em ambas as docentes em questão no estudo apresentado é a presença do imperativo, do mando e que pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Quando Freud se interessa pela educação, propõe que o professor atue enquanto um profissional que convoca, ou seja, que causa no estudante a vontade do conhecimento. Atuar enquanto “mestres” que corrigem, mandam, apagam e etc. pode ser repressor no que tange à vontade de conhecer mais (KUPFER, 1992).

No entanto, mesmo aquém daquilo que é proposto em sala, de algum modo e com seus próprios recursos e os do fazer docente, João Antônio pede à pesquisadora que escreva para ele. Pode-se discutir que João Antônio expressa a vontade da escrita e de que se escreva para ele. Interessantemente questionando se está certo e mesmo que não esteja, a pesquisadora prefere dizer que sim para que ele permaneça querendo tentar cada vez mais. Além disso, João Antônio encontra seu jeito de aprender e apreender algo desse contexto, mesmo não sendo o mais favorável de todos para a sua aprendizagem, imagina se assim o fosse?

Um aspecto a ser discutido aqui foi a ação de retirar João Antônio da sala para realizar as avaliações, além do fato da avaliação ser a mesma que aquela aplicada aos outros estudantes. Ficou a sensação de que a professora itinerante está ali para “apagar incêndios” e atuar quando a professora regular não pode, não ficando estabelecido qual a responsabilidade e função de cada uma no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Incluir é fazer do local o mais favorável possível para todos, e não retirar alunos diagnosticados quando julgar pertinente, na realidade isso é imergir um

estudante no contexto, não alterá-lo em prol das diferentes necessidades presentes em sala de aula.

Outro ponto a ser discutido é que as práticas adotadas se referem a práticas pedagógicas formais, prejudicando não apenas a aprendizagem de João Antônio, mas também dos demais estudantes, porque não considera que diferentes estudantes aprendem de maneiras diferentes e, portanto, é necessário ensinar de formas diferentes. Pode-se refletir se essas práticas se dão devido à idade e pouca experiência da professora do ensino comum com essa faixa etária e esse momento de aprendizagem. Quanto à professora do AEE, por razões insondáveis na pesquisa, não realiza um trabalho colaborativo.

### **Conclusão**

O objetivo do Eixo 2 foi descrever e analisar a prática pedagógica de professoras do ensino regular e especial junto ao estudante com TEA. O que se concluiu de seus resultados é que o ambiente docente de João Antônio favorece pouco a sua aprendizagem, ou seja, não se trata da prática pedagógica para todos. A professora do ensino comum parece não conseguir atender a heterogeneidade da sala, propondo atividades genéricas, fazendo uso de método tradicional de ensino. Quanto à professora itinerante, acontecem poucas colaborações entre docentes, sua atuação é improvisada, sem compreender o que será proposto ao estudante pela professora regular. No entanto, pareceu uma professora envolvida afetivamente com a causa do TEA - o que não foi o bastante para realizar sua prática visando potencializar a aprendizagem de João Antônio.

### **V. III Rendimento acadêmico do estudante diagnosticado com TEA**

#### **Objetivo:**

O presente estudo teve como objetivo avaliar o rendimento acadêmico do estudante diagnosticado com TEA no início e no fim da pesquisa, respondendo à pergunta de pesquisa: qual o desempenho acadêmico desse estudante?

#### **Método**

Fazendo referência ao objetivo de avaliar o desempenho acadêmico do estudante diagnosticado com TEA, o presente estudo visa apontar se houve no processo de escolar desse estudante, um compromisso com o ensino. Ou, melhor dizendo, se houve aprendizagem. A questão que se coloca aqui é: esse estudante está aprendendo? Para compreender a importância da aprendizagem no processo escolar de João Antônio e não limitar um estudo sobre a educação inclusiva apenas a seus aspectos sociais.

Quando se fala em rendimento no contexto escolar pode-se compreender como a obtenção de uma média para aprovação ou reprovação. O que não é o caso do estudo. Aqui a intenção é comparar João Antônio com ele mesmo depois de um período de tempo, para discutir se houve ou não progressos em termos da aprendizagem formal.

Para avaliar se há aprendizagem nesse processo, foi aplicado no início e no fim da pesquisa um teste de desempenho escolhido enquanto eficaz para alcançar esse objetivo. Assim, o estudante pode ser comparado a ele mesmo e pode-se compreender se no processo de escolar a aprendizagem acontece.

Sendo assim, foi utilizado o TDE (STEIN, 2018), para obter avaliação precisa das capacidades fundamentais de desempenho escolar (escrita, aritmética e leitura), no início e no fim da pesquisa para comparar e avaliar progressos do estudante com ele mesmo. É importante destacar que o instrumento aplicado ao estudante com TEA não precisou sofrer adaptações, embora fosse feito caso necessário.

A aplicação do instrumento escolhido aconteceu da seguinte forma: (1) aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) no estudante diagnosticado com TEA participante; (2) correção do instrumento; passados oito meses, nova (3) aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) no estudante participante; e (4) correção do instrumento.

O TDE (STEIN, 2018) é um instrumento psicométrico de aplicação individual ou coletiva, que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho

escolar em três dimensões: leitura, escrita e aritmética. Na fase de leitura é dado ao estudante uma lista de palavras e pedido que o mesmo leia. Na fase de escrita é realizado o ditado de algumas palavras ao participante e solicitado que o mesmo as escreva. Enquanto que na fase de aritmética são aplicadas questões sobre quantidade, valor numérico e equações simples de soma e subtração. Trata-se de um instrumento direcionado ao ensino fundamental, ou seja, pertinente para uso na atual pesquisa.

Embora a proposta do TDE, em se tratando de um teste psicométrico, dê resultados numéricos e periódicos em relação ao desempenho acadêmico, a aplicação na presente pesquisa e sua correção aconteceram de maneira qualitativa. Isso quer dizer que os números de acertos ou erros não foram o foco da pesquisa, mas sim o que o estudante conseguia fazer, qual seu processo no decorrer da aplicação e, principalmente, se isso mudou da primeira aplicação do teste para a segunda.

Para melhor discutir o Eixo 3 a pesquisadora solicitou à professora do ensino regular que fotografasse uma avaliação realizada pelo estudante no fim da pesquisa. Além disso, uma das questões avaliativas foi conduzida pela pesquisadora com aceite das professoras.

## **Resultados**

O que diz respeito ao rendimento acadêmico do estudante com diagnóstico de TEA, será apresentado em dois momentos: a aplicação realizada em setembro de 2021 e a aplicação realizada em maio de 2022. O Eixo 3 permitiu incluir no trabalho uma variável que corresponda à aprendizagem do estudante, permitindo compreendê-la para além do âmbito social da inclusão, pois conforme mencionado no estudo de Benitez et. al. (2017), é comum a preocupação da escola e da ciência com o que envolve a socialização, enquanto que as habilidades acadêmicas ficam em segundo plano ou são esquecidas.

### *Primeira aplicação*

Leitura: conforme anteriormente citado, essa etapa do TDE consistiu em expor à João Antônio uma prancha com um total de 70 palavras, em que o estudante foi solicitado a lê-las. O estudante as apontava e dizia “*o que está escrito aqui?*”. Notoriamente repetindo o que a pesquisadora perguntou, ou repetindo “*você pode ler para mim?*”. Diante disso, o teste foi suspenso, questionando-se se tratava de um estudante que não sabia ler ou se a ecolalia presente ali o impedia de expressar essa habilidade. Ele também dizia “*olha! Olha! A letra*” de forma animada e contente, como alguém que gosta daquilo que envolve o ambiente acadêmico.

Escrita: na etapa de escrita, o participante foi convocado a escrever o seu próprio nome e, em seguida, realizou-se um ditado de palavras isoladas, totalizando 34 palavras. João Antônio não escreveu seu nome ou quaisquer palavras, apenas fez rabiscos, o estudante sequer escreveu letras. Mas curiosamente, aqui João Antônio escreve alegremente, sempre buscando o olhar da pesquisadora, numa expressão de quem espera uma aprovação ou reprovação.

Nessa etapa de escrita a pesquisadora diz “*muito bem!*” - mesmo ele expressando a inabilidade de escrever palavras ou letras aleatoriamente - com a intenção de, inicialmente, incentivá-lo a continuar expressando o que consegue exercer e, depois, diminuir entre estudante e pesquisadora um papel de reprovação ou aprovação. Afinal de contas, a pesquisadora não estava ali para isso.

Aritmética: nessa fase do instrumento, o estudante teve que contar objetos em pranchas, resolver problemas de forma oral, realizar cálculos de operação de soma e subtração por escrito, além da possibilidade de escrever números com um e dois algoritmos. João Antônio fez o subteste de aritmética ainda mais alegre, com facilidade – mesmo que errando -, demonstrando dominar noção de quantidade, representação numérica e escrita de números, exceto soma e subtração, operações que ele não conseguiu executar com sucesso, mas realizou.

### *Segunda aplicação*

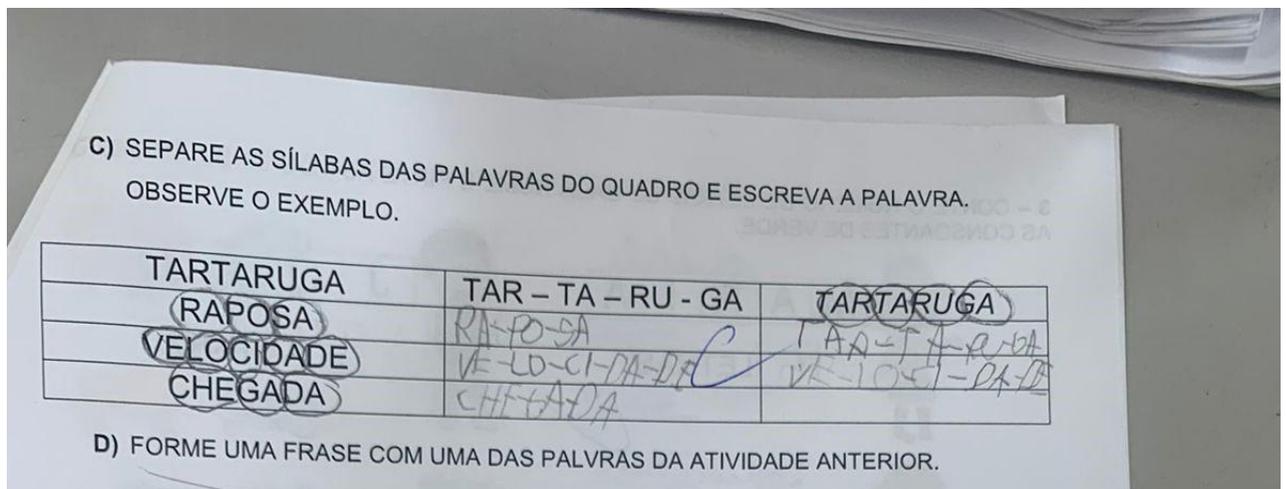
Leitura: aqui não houveram mudanças ou alterações que merecem ser mencionadas. A ecolalia e repetição das perguntas permaneceu, é um aspecto estrutural do TEA e do estudante, que demonstra a necessidade de outros métodos para identificar se existe ou não a habilidade de leitura em João Antônio.

Escrita: já no que se refere à escrita, João Antônio escreveu seu próprio nome, com tranquilidade e um certo perfeccionismo. Novamente e ainda buscando o olhar da pesquisadora, percebendo se a pesquisadora estava sorrindo para que pudesse continuar.

No que se refere à escrita, João Antônio obteve progressos, agora não rabiscou a folha de resposta do teste, mas escreveu letras aleatórias. Algumas vezes repetindo as palavras que eram pedidas por mera repetição, sorrindo. É importante ressaltar que no segundo momento de aplicação do TDE, a pesquisadora e o estudante estavam em uma dinâmica diferente, mais descontraída e com jogos e brincadeiras.

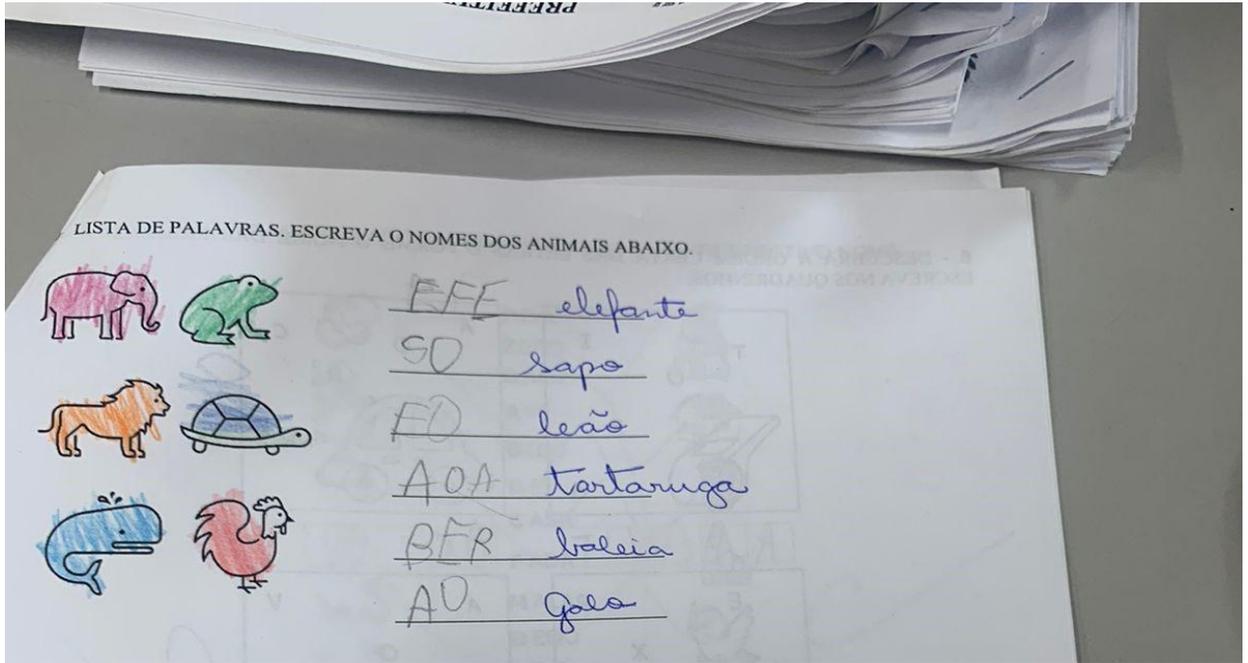
Aritmética: João Antônio demonstra um interesse por números e matemática, mais facilidade em realizar o que é proposto nessa área, sendo assim, novamente realizou o teste rapidamente e tranquilo. Com uma ênfase dessa vez: ele acertou todas as questões de aritmética.

Para melhor compreender o rendimento acadêmico de João Antônio e com autorização da professora, serão apresentadas algumas imagens de avaliação do estudante em que, conforme citado, foi aplicada, em partes, pela pesquisadora, e que será melhor detalhado.



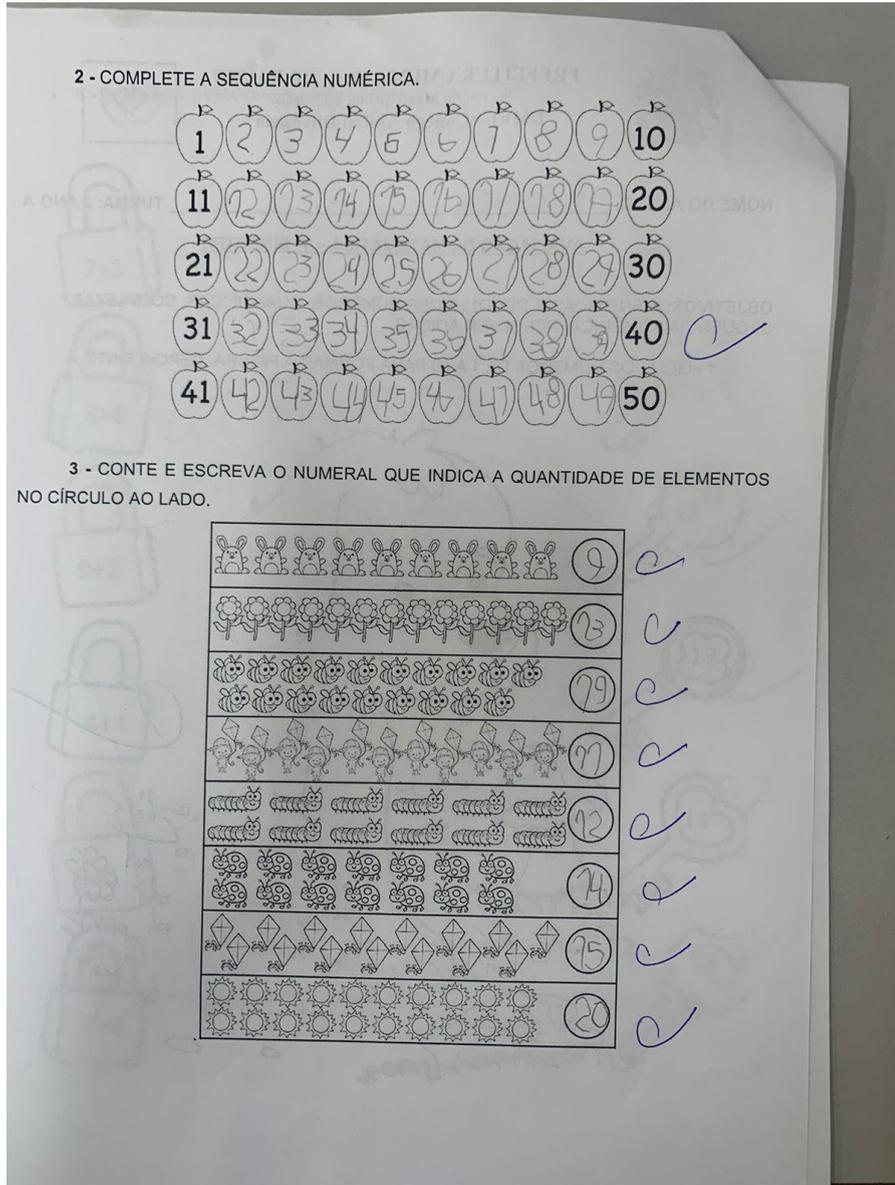
A Imagem 8 é uma das questões presentes na avaliação, considerando que no teste de escrita João Antônio apenas escreveu palavras aleatórias, aqui é questionado: foi pensado se ele conseguiria realizar essa questão dessa forma? Essa é uma das atividades em que isso ocorreu.

Entretanto, como pode-se verificar na imagem, ele conseguiu realizar o exercício. Também é notável na imagem que a professora itinerante, responsável por aplicar avaliação a João Antônio, auxiliou, circulando para melhor compreensão e cópia do estudante.



Na Imagem 9 consta uma questão em que a pesquisadora pediu que a professora não fizesse uso do “apoio visual”, a fim de registrar aquilo que João Antônio sabe, explicando que esse seria um dado relevante para a presente pesquisa. O resultado na imagem 9 é que João Antônio, depois de, na primeira aplicação do TDE ter se esquecido de escrever letras e na segunda aplicação ter escrito algumas letras, demonstra estar iniciando o seu processo de alfabetização. Mais uma vez corroborando com a ideia de que o estudante diagnosticado com TEA tem condições de aprendizagem e pode ser incentivado a evoluir em seus interesses.

A imagem 10 consta a fim de caracterizar e comparar o desempenho de João Antônio no tocante à matemática, ele realizou as atividades sozinho, sem apoio visual, da professora ou da pesquisadora.



### Discussão

Com intuito de avaliar o desempenho acadêmico de um estudante diagnosticado com TEA, o presente trabalho demonstra que não foi necessária a adaptação do instrumento utilizado (TDE). Isso deixa em evidência que o estudante em questão não precisa de grandes e exageradas adaptações de currículo ou até mesmo de atividades.

No entanto, conforme demonstrado em algumas imagens, que expressam as avaliações utilizadas para averiguar o rendimento de João Antônio, o fato de se tratar de um estudante articulado que consegue, a seu modo, lidar com a vida acadêmica e não se tratar de um estudante com comprometimentos cognitivos que impeçam sua aprendizagem, pode falsamente passar a impressão de que ele pode fazer exatamente o que os outros fazem.

A questão posta aqui é que João Antônio não compreende algumas questões, fazendo uso da repetição das palavras por muito tempo ou sequer compreendendo o que está sendo pedido – como no exemplo da imagem 8, em que a professora precisa praticamente dar a resposta a ele. O que pareceu é que João Antônio é um estudante que precisa de poucas adaptações, mas elas ainda se fazem necessárias, seja para seu momento de aprendizagem e etapa em que está em sua alfabetização, seja no tipo de abordagem utilizada.

Outro ponto a ser considerado é que se trata de estudante com perfeitas condições de aprender, tendo-se, novamente, mais uma pesquisa evidenciando a capacidade de um estudante diagnosticado com TEA aprender. Aqui estão relatados dados coletados com uma metodologia precisa, que evidencia que, em se tratando de um estudante diagnosticado com TEA, este não é inábil.

### **Conclusão**

Na avaliação do rendimento acadêmico do estudante diagnosticado com TEA, notou-se que ele tem potencial de aprendizagem com preferência e, logo, evidência de conhecimento em números. Os resultados demonstram o interesse e prontidão do estudante pela escola e por atividades acadêmicas propostas. No período de um ano, João Antônio, segundo dados do TDE, demonstrou uma sutil evolução em relação a seu próprio desempenho, dado as práticas pedagógicas não inclusivas presentes em seu processo de escolar. Em se tratando da evidência de evolução cognitiva de João Antônio, ficou claro que o estudante aprende, mas, considerando o compromisso da equipe envolvida com o estudante, pode-se considerar que não há o compromisso com sua aprendizagem.

#### **V.IV O lugar do estudante diagnosticado com TEA no discurso dos outros e o lugar da escola no discurso do estudante diagnosticado com TEA**

##### **Objetivo**

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção da comunidade escolar, envolvida direta e indiretamente, a respeito da escolar do estudante diagnosticado com TEA, além de analisar a percepção do estudante diagnosticado com TEA a respeito da escola, para responder às perguntas de pesquisa: qual o lugar que esse estudante diagnosticado com TEA ocupa no discurso dos outros? E a escola e a comunidade tem um lugar na narrativa do estudante com diagnóstico de TEA?

##### **Método**

O interesse no Eixo 4 é responder qual é o lugar que o estudante diagnosticado com TEA ocupa no discurso dos envolvidos no processo de escolar; seguido da análise de qual o lugar da escola no discurso do estudante com TEA. Esse objetivo partiu da tentativa de articular a percepção dos envolvidos com as práticas adotadas. Além disso, há também aqui descrita uma tentativa de articular a percepção do estudante com TEA sobre a escola, bem como suas atitudes nesse contexto. Considerando que há no estudante diagnosticado com TEA um sujeito que pode ser convocado a emergir, não seria prudente isentá-lo da participação dessa questão.

Para tanto, a fim de responder essas perguntas foram realizadas entrevistas e realizados questionamentos ao estudante diagnosticado com TEA, às professoras do ensino comum e do ensino educacional especializado, à coordenadora da escola participante, aos pais do estudante e aos colegas da classe comum.

Correspondente ao Eixo 4 foram efetuadas as entrevistas individuais, presenciais e semiestruturadas com os participantes que compõem o processo escolar direta (professores e estudantes) e indiretamente (responsáveis e coordenação). Considerando que as entrevistas possibilitariam a compreensão do discurso que permeia os significados que os indivíduos aplicam em suas realidades, tomando os relatos como fonte de investigação (DUARTE, 2004). As entrevistas não tiveram duração estipulada, suas transcrições foram realizadas pela pesquisadora compondo o documento que foi a fonte de dados para análise. Foi a partir das entrevistas que se pôde captar algo do discurso dos entrevistados, que se pudesse articular com suas práticas.

Tratando de diferentes pessoas que estão relacionadas direta ou indiretamente no processo escolar, embora as entrevistas sejam em torno desse processo, os dados visaram alcançar, nos diferentes participantes, o singular de cada um. Além disso, esses dados permitiam captar algo do discurso que denuncie o lugar que o estudante com diagnóstico com TEA ocupa para os professores, para a gestão (coordenador), para os pais e para os colegas, assim como o lugar que a escola ocupa para o estudante foco do estudo. A partir das entrevistas, do desfile das narrativas e então da possibilidade da escuta do sujeito do inconsciente, será possível fazer especulações acerca do que se questiona no presente estudo.

## **Resultados e Discussões**

Aqui deu-se preferência a expor pontos sobre as entrevistas realizadas seguidas de discussões, considerando a leitura.

Em entrevista com a **mãe de João Antônio**: a mãe expressa sua expectativa em relação à escolar do filho:

“quero que ele tenha oportunidade de socializar e encontrar acolhimento para o seu ‘problema’”

Nesse recorte da entrevista fica evidente a preocupação primordial da mãe, corroborando com os dados de Benitez et. al. (2017), segundo os quais a preocupação primordial quando o assunto é a inclusão do estudante diagnosticado com TEA corre o risco de ser sobre sua socialização, sendo esquecidos os aspectos relacionados à aprendizagem. Essa fala pode resultar em uma não “cobrança” por parte da família em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante, o que foi o caso da família de João Antônio.

Além disso, a mãe expressa o diagnóstico do filho enquanto um “problema”, um problema que pertence a ele, quando ela utiliza a palavra “seu”. Aqui talvez, sutilmente, a mãe tenha expressado que seu filho tem um déficit e que, sendo acolhido, já é suficiente, sem pensar que o diagnóstico não é o suficiente para se dizer de um sujeito, existe muito mais ali (MOREIRA, TEIXEIRA, 2018) e também, nesse caso, a mãe opta por falar do diagnóstico e não do ser de seu filho, corroborando com os dados de Silva e Modesti (2021) que concluem o diagnóstico como resumo desse processo que é mais complexo do que uma lista de sintomatologia ofertada pelo DSM.

A mãe menciona que, inicialmente, ele frequentou uma instituição com avaliação e acompanhamento regular com psicólogo, educador físico e terapia ocupacional. Com o passar do tempo, o estudante foi recebendo alta desses profissionais e atualmente faz acompanhamento com fonoaudiólogo e equoterapia.

“ele já fez muitas terapias, já foi no psicólogo, já fez educação física, foi muito tempo na TO que ele gostava muito. Mas agora ele só faz fono e équo.”

Existe um cuidado evidente por parte dessa mãe de entregar seu filho para os tratamentos, o que pode ter potencializado o fato de João Antônio ter tantos recursos para lidar com o ambiente escolar. No que diz respeito à psicanálise, a família tem um lugar muito importante no tratamento de uma criança, principalmente a mãe, que pode atuar como dificultadora ou como facilitadora para esse processo (FINDEL, 2009). Ou seja, quando se trata de receber um estudante ou um paciente, há que se considerar o lugar da mãe nesse processo.

Outra questão abordada na entrevista com a mãe de João Antônio foi sobre seus processos medicamentosos, em que ela relata que inicialmente foi receitado neopiridin, do qual fez uso por um ano. Após isso foi mudado para rispirona, em que ela percebeu que o deixou agitado, relata que tirou o remédio por uma semana e observou melhoras, após 30 dias conversou com o médico que ele não tomaria mais. Ou seja, no momento da pesquisa o estudante não fazia uso de nenhum tipo de fármaco.

“no começo a pediatra passou neopiridin, mas depois mudaram para rispirona porque ela achou melhor, mas eu não gostei, ele ficou mais agitado sabe? Não obedecia, tinha mais ‘coisa de autista’, um dia eu decidi tirar para testar sem contar pra ninguém. Ele melhorou muito, sabe? Daí no retorno já avisei a médica que ele ia parar de tomar porque não precisa mais.”

Aqui há algo de interessante que chamou a atenção da pesquisadora, uma mãe que numa intervenção medicamentosa percebe que seu filho, o sujeito, João Antônio se modifica com o medicamento. A mãe que abre mão do “saber médico”, a produção farmacêutica que vem para normalizar sujeitos, mesmo diante disso essa mãe opta por retirar.

A mãe ainda comenta que a importância da escola no desenvolvimento do filho diz respeito à socialização, para que possa brincar e ser acolhido – emociona-se nesse momento e fala do medo de que ele seja maltratado e sofra preconceitos e “que ele possa aprender algumas coisinhas”.

“eu quero que ele brinque, que as pessoas o tratem bem, não quero que ele seja maltratado de jeito nenhum – se emociona- tenho muito medo dele sofrer preconceitos, eu sei que aqui ele é tratado bem porque ele ama vim na escola, ele pode ‘até aprender uma coisinha ou outra”

Interessante? Curioso? A contradição presente no ser humano e como a psicanálise nos permite captar algo disso é de fato indagador. A mesma mãe que entrega o filho para o tratamento, possibilitando que seu filho obtenha recursos para lidar com a sua vida é a mãe que espera somente esse lugar de aconchego. Que por uma razão ou outra, vê João Antônio ainda como alguém que só pode aprender “uma coisinha ou outra”. Limitando, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem e assim demonstrando o não conhecimento da legislação brasileira acerca do lugar do estudante diagnosticado com TEA na escola.

Foi questionado à mãe o que ela considera ser inclusão, cabe mencionar que não era uma pergunta presente no roteiro da entrevista, mas que foi feita diante da questão anterior, numa tentativa de provocar a mãe para algo além desse lugar materno. E a resposta dela foi:

“ser aceito”

Reitera-se que, para a mãe de João Antônio, a escola se resume ao lugar que pode acolher e aceitar o filho como ele é. Fato interessante é que, realmente, quando for aceito enquanto singular é quando a escola poderá ofertar algo de interessante como “saída” para João Antônio e promover um ambiente que possibilite não só o ensino, mas a aprendizagem. Mas reitera:

“sinto falta da escola me dizer o que está acontecendo, se ele faz a lição, sempre que eu pergunto eles só dizem que está tudo bem”

Em uma associação livre, ela confessa que o que espera da escola é aceitação. Demonstrando um processo psíquico existente no humano, em que, após confessar, outras coisas vêm à tona, produções, de que o que se diz não se esgota ali. Essa mãe, numa transferência interessante com a pesquisadora, diz sutilmente seu mal estar em relação à escola. Essa demanda não dita, que não é respondida. E que, a partir disso, vale questionar se o processo de escolar de João Antônio está fragmentado, faltando a articulação entre os envolvidos.

Foi questionado sobre as atividades remotas, com o objetivo de compreender como a mãe lida com o ensino do filho, se há uma preocupação ou comprometimento com esse aspecto do desenvolvimento de João Antônio, ao que ela diz:

“ele não consegue fazer o que mandam, eu já disse que ele não dá conta, que são atividades difíceis e eu não vou forçar que ele faça. Prefiro que ele não faça do que fique irritado comigo para fazer.”

É interessante aqui que a mãe de João Antônio se queixa de como está acontecendo o processo de ensino do filho, mas também não comunica ou dialoga com a escola sobre isso. Mais uma vez, demonstra a ausência de articulação entre esses vários participantes, que, de uma forma ou de outra, dificulta ou até atrapalha o que se compreende enquanto educação numa perspectiva inclusiva. Afinal de contas, como incluir um sujeito dito autista sem conseguir incluir aqueles ditos iguais?

Por fim, a mãe menciona suas dificuldades com o filho:

Eu quero que ele aprenda fazer as coisas sozinho, por exemplo, tudo eu tenho que mandar. Ele tá mais calmo, espera a vez dele, mas ainda não toma iniciativa pra nada, eu tenho que ficar ‘em cima’”.

Há algo estrutural concernente ao TEA, a noção de duplo (MALEVAL, 2009), em que o sujeito autista peculiarmente faz uso enquanto possibilidade de laço social. Um sujeito que de alguma forma se duplica no outro - nesse caso, a mãe - para que possa dar conta de algumas coisas. Trata-se de uma mãe angustiada com algo da estrutura, da possibilidade, dizendo de alguma forma que às vezes um filho autista pode causar certas angústias. É interessante que aqui, a pesquisadora ressalta se um processo de análise ou até de orientação poderia dar lugar para essa angústia.

Quanto ao **pai do estudante**, este não pode comparecer aos convites da entrevista por problemas de horário de trabalho, mas é válido mencionar que em dois momentos a pesquisadora se encontrou com ele ao fim do horário escolar. Uma delas, em que foi mencionado sobre a pesquisa, ele diz:

“que bom você ter escolhido ele. Ele gosta muito da escola e na semana que não pode vir fica pedindo por favor”

É curioso a forma com que o pai de João Antônio fala sobre o filho e sua escola, como um menino que não tem só um aparato físico ou um diagnóstico, mas também um garoto que experimenta sentimentos, um menino que tem uma vontade. Um sujeito.

E reitera:

“Ele ama vim na escola”.

Um filho que ama ir pra escola. Essa resposta indica algo do questionamento sobre o lugar da escola no discurso de João Antônio. Primeiro, o pai expressa algo do comportamento, que o filho pede “por favor” para ir à escola. Não se pode fazer grandes especulações, mas pode-se afirmar que a escola tem um lugar de importância para João Antônio. Um dado que pode e deve ser explorado, um ponto que possibilita o processo de ensino e de trabalhos escolares com esse estudante.

No que se refere à **professora profissional da educação especializada**, foi questionado como acontece seu trabalho, como ela expressa, em suas próprias palavras, o seu fazer:

“um atendimento individualizado, visando a equidade e eu avalio ele por ele mesmo.”

A professora responde algo similar com o que formalmente é mencionado sobre o trabalho do profissional de AEE. Aponta a individualidade, o que pode ser interessante se trabalhado com seriedade, caso a caso, a singularidade. No que se refere a equidade, pensando na possibilidade de tentar ao máximo equiparar estudantes, saberes, conhecimentos. Menciona também a avaliação.

Pergunta e resposta aqui se esbarram, pensando na formação do professor e na formação da pessoa professor. A primeira se refere à formação formal, aos livros, autores, artigos, à gestão, enquanto a segunda se refere ao processo interno, ao jeito singular de fazer sua profissão. A busca da pesquisa aqui apresentada diz desse segundo fazer.

Outra questão abordada foi sua motivação para trabalhar com educação especial e, mais ainda, para trabalhar com um estudante diagnosticado com TEA. Aqui o que se pretendia abordar era se a professora tinha sido designada para esse lugar e fazer ou se ela havia escolhido.

“Eu tenho muitos casos autista na família. Meu pai, tio, sobrinho e primo distante – contando nos dedos.”

O trabalho é escolhido e motivado por sua relação transferencial. Uma relação peculiar, carregada de questões subjetivas, que um sujeito faz com seu trabalho. O trabalho pode ser um sintoma, fonte de sofrimento, estresse e reclamação, às vezes acarretando em um *Burnout*, mas também pode ser um fazer interessante com algo disso. Aqui, a professora de João Antônio expressa uma razão particular da sua escolha de trabalho: a família. Muitos casos. Alguém próximo, até um primo distante.

E sobre o que ela pensa como inclusão?

“eu quero que esses estudantes sejam vistos, notados e luto para que todos percebam que eles estão aqui”.

Motivações particulares, cheias de energia levam um profissional a trabalhar. Mas também podem levá-lo a um fazer cego por suas próprias questões, questões não trabalhadas ou até mesmo não ditas. O que resulta disso é um fazer docente cego para o próprio estudante, para aquilo que ele quer, aquilo que ele precisa, fator que aparentemente pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Mas na realidade, a proposta da educação inclusiva é que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Esses estudantes precisam ser vistos para quê? Com potenciais de aprendizagem? Como existe a possibilidade de a legislação sair do papel e acontecer no contexto escolar?

Quantos aos impasses da ocupação:

“não existem recursos, os professores – não todos - não tem vontade e não recebem as dicas pra inclusão. Todos esses materiais que você vendo aqui – mostrando os materiais – eu comprei com o meu dinheiro”

Existem dois pontos na colocação da professora profissional do AEE. A falta de recursos pedagógicos, jogos diferentes, E.V.A., material de madeira, recursos. Mas ela disse “não existem recursos”, não finalizou de qual recurso de trata. Curioso. Mais importante do que a falta, seria interessante pensar, ou melhor, elaborar o que dá para fazer com essa falta. Porque no que se refere ao local de coleta, existe a falta, mas também existem alguns recursos.

Ela menciona que todo o material foi comprado com seu dinheiro. Com seus recursos – nesse caso, monetários. Deixa evidente o desamparo do professor, uma solidão inerente ao humano de que aquilo que se quer fazer com seu fazer é da ordem do singular. Sem amparo. Sem alguém que pague pelo seu recurso.

Existe aqui a instituição, que deve e, de alguma forma, pode viabilizar o trabalho do professor. Mas existe algo interessante que somente o professor pode fazer com seu trabalho.

Como o foco do estudo é o caso de João Antônio, isso foi mencionado no decorrer da entrevista, a professora relata conhecê-lo há pouco tempo, uma vez que o ensino estava remoto e a escola ficou sem energia até o mês de abril de 2021. A falta de energia, a impossibilidade de dar aula, o “não contato” por alguma razão, mas aqui é dito

decorrente da COVID-19, é interessante, porque parece que existe algo impedindo o fazer bem sucedido.

“quando ele chegou eu fiz avaliação e percebi que ele não tem atenção nas atividades.”

Em seguida:

“eu trabalho autonomia e atividades diárias. A importância do professor especializado não é de passar conteúdos, mas trabalhar funções. (...) função de memorização, audição, velocidade, discriminação e atenção, é isso que eu faço com ele”

O trabalho docente pode ter sido engolido pela formalização. O discurso docente pôde expressar a importância dos papéis, dos documentos e do conhecimento sobre o que é o trabalho do AEE. Mas fez falta para a pesquisadora ouvir sobre o caso específico de João Antônio, ouvir o que ele está aprendendo, o que precisa aprender, em que ele tem dificuldade e em que ele tem facilidade. Aquilo que demonstrasse na professora a importância de João Antônio, um estudante, e que de alguma forma acarretaria no ensinar bem sucedido.

“eu sempre tenho que usar ‘um apoio visual’ ele não faz lição de casa porque não tem apoio (visual) lá”

Aqui a pesquisadora notou uma razão possível para o uso do apoio visual, que João Antônio faça sua lição. Que o estudante obtenha êxito naquilo que ela propõe que ele faça. De alguma forma estão relacionados o sucesso da docência e o falso êxito do estudante nas atividades.

Outro ponto abordado é sobre o trabalho em conjunto, importante e com evidência legislativa, que deve acontecer. O trabalho do AEE é atuar, também, de forma colaborativa com o professor do ensino regular, oportunizando orientações, informações e sugestões do que pode ser feito ou até sobre a melhor postura a ser tomada.

“ela é receptiva, mas ele fica bravo quando não consegue fazer a lição, então não dá pra passar qualquer coisa. Pra casa ele leva a mesma lição só que colorido, mas ele não faz porque não tem ‘apoio visual’”

A adaptação curricular, a adaptação de conteúdo e o trabalho colaborativo não estão acontecendo. São pontos fundamentais para uma Educação Inclusiva eficiente,

para a garantia da oferta de uma educação de qualidade para todos, com foco no presente estudo do estudante diagnosticado com TEA. Evidente aqui é que imprimir lições coloridas e oferecer um apoio visual nada tem a ver com oferta de educação qualificada.

Por fim, foi questionado sobre os relatórios de 2021, a professora diz que estão com elas e que ela deixa guardado em seu armário pessoal. Itera que outro impasse é que a professora não envia as atividades que serão trabalhadas com antecedência, novamente um obstáculo, um impasse para que o fazer docente com qualidade seja executado, menciona que isso acarreta em que ela realize seu trabalho de maneira improvisada. Também foi questionado sobre as orientações recebidas e ela declara que são comandos diretos da secretaria de educação da prefeitura em que há departamento específico da educação especial e que “é a eles que respondo”.

Ou seja, não há trabalho com a gestão da escola. Responder a um órgão fora do contexto do local de trabalho e de pesquisa, parece que pode reforçar um trabalho fragmentado, em que cada um faz sua parte sem a promoção de articulação entre esses vários saberes – o que enriqueceria muito o processo de escolar de João Antônio.

A **coordenadora** também foi entrevistada, as perguntas foram breves e as respostas surpreendentes. Inicialmente foi abordado sobre a conduta diante dos estudantes PAEE.

“ah, bem simples, normalmente a gente manda para as instituições parceiras da prefeitura que fazem avaliações. A gente que sempre manda os estudantes problemas com algum transtorno. Depois o AEE que toma as medidas cabíveis”

Aqui pode-se comentar que a coordenadora apresentou uma resposta breve, no sentido de uma informação sobre a condução burocrática. Aquilo que é burocrático e pertinente ao trabalho escolar existe, mas e o além disso, existe também?

Novamente os agentes da escola confirmam o dado da inexistência de articulação e troca entre os pares, da impossibilidade de existir alguma produção num local tão rico no quesito diversidade de conhecimento. Mas por alguma ou algumas razões isso fica esquecido.

Um dos pontos a ser abordado também foi sobre orientações quanto à inclusão e processo de colaboração entre os pares:

“o AEE responde direto à secretaria de educação. (...), mas elas sempre trazem orientação, formação no ATPC. Uma

vez elas trabalharam um texto super legal com a gente sobre adaptação de material.”

Nesse trecho da entrevista a coordenação expressa e até mesmo confirma uma espécie de desamparo sentido pela professora do AEE, demonstra que a responsabilidade do estudante PAEE é do profissional do AEE. E mais ainda, demonstra também que tudo que concerne ao assunto educação especial fica a cargo das professoras do AEE.

Na entrevista não poderia deixar de mencionar João Antônio, em busca de algo da singularidade e do caso a caso, de algo que fosse além do burocrático e do trabalho de gestão tradicional escolar.

“não conheço ele muito bem, ele é novo na escola, tem muito trabalho e muitas crianças. (...), mas não acho que tenha impasse pra inclusão acontecer aqui, corre tudo bem”

Nesse ponto, finaliza-se a conversa com a coordenadora, numa espécie de negação quanto ao processo real de inclusão escolar. Além da evidência de que o trabalho é tomado por questões quantitativas e que, às vezes, pode acontecer em detrimento de questões qualitativas. Uma coisa é fato: a posição neurótica, de nada querer saber sobre sua implicação, ou seja, a evidência aqui de uma coordenadora que prefere não se envolver para não precisar se implicar no processo de educação inclusiva.

A **professora do ensino regular** também foi entrevistada, ela comentou sobre a dificuldade em falar de João Antônio devido ao contexto da COVID-19.

“por causa da pandemia nós não nos conhecemos direito, o trabalho com ele é novo, mas agora é importante que ele seja alfabetizado”.

Edina foi a primeira pessoa entrevistada que comentou algo do singular, do caso de João Antônio especificamente, que mencionou algo do ensinar. Lamentou sobre a COVID-19, demonstrou lamento por não conseguir realizar seu trabalho conforme gostaria, mas ao mesmo tempo retoma sua responsabilidade docente e inclui João Antônio como um estudante, ali, sem desvantagem e com potencial para ser alfabetizado.

Reintegra:

“quando eu dividi os grupos para frequentarem no rodízio eu percebia nele, não acho que ele esteja muito atras dos outros estudantes, tenho estudantes com mais dificuldade e mais ‘atrasado’ que ele”

Novamente, a professora do ensino regular demonstra acreditar no potencial de aprendizagem do estudante, deposita ali a expectativa de um estudante que pode aprender e que, portanto, ela pode ensinar. Menciona também um fazer peculiar, interessante e promissor, ao dividir o rodízio de estudantes frequentantes frente ao cenário pandêmico por áreas de dificuldade ou aprendizagem, olhando o aspecto singular da aprendizagem de seus estudantes e também uma outra saída com as dificuldades inerentes ao cenário.

Ao dizer como atua com João Antônio, especificamente, relata:

“trabalho de maneira individualizada, focada no que ele precisa aprender”

Essa resposta não corrobora com as 120 horas de observação realizadas, demonstrando aqui algo do humano: seu desencontro entre o que é dito e o que é feito. A professora diz trabalhar de forma individualizada, mas a maioria das atividades realizadas em sala foi geral, sem grandes adaptações e orientações no que diz respeito à heterogeneidade da sala.

No que diz respeito ao ensino remoto e às tarefas de casa, a professora relatou que o material enviado a João Antônio é diferente dos demais estudantes, tratando-se de exercícios “mais tranquilos” e de “enriquecimento”. Nesse ponto existe um descompasso entre o que é dito pela professora regular e pela professora do AEE, muito se pode extrair disso, mas aqui fica o mais curioso: não há trabalho em conjunto.

Sobre a inclusão:

“são crianças como todas as outras, não tenho dificuldade de trabalhar com ele.”

Nenhuma criança é igual à outra. Na generalização não há espaço para mais ninguém. O que se pretendia com a presente pesquisa era justamente tentar refletir sobre o que é feito e o que é dito, nas observações. Aqui, novamente, a pesquisadora se pergunta: as aulas são dadas para quem?

Por um lado, é importante que se tenha um estudante diagnosticado com TEA e que ele não seja reduzido ao seu diagnóstico ou à sua sintomatologia. Por outro lado, ao esquecer que se trata de um jeito de ser diferente em relação aos demais, pode-se negligenciar as orientações, o direcionamento e a condução da aula, nesse caso, das atividades também. Fingir que a heterogeneidade não existe é um jeito de negá-la, mas ainda assim não é uma forma de lidar com ela.

Já questionada sobre os impasses da inclusão:

“não tem recursos direito, sem contar que a escola não ta preparada pra isso. Eu por exemplo acho que é uma demanda diferente, eu vou fazer coisas ‘legais’ para ele e outros estudantes vão ficar querendo também. Então prefiro não fazer para ninguém”

É interessante que não há nenhuma legislação ou orientação que não permita que o docente trabalhe o “lúdico” da educação especial ou seus diversos recursos com toda a sala. Acredita-se que, ao fazer isso, o professor ainda dá oportunidades para que os outros aprendam, que a heterogeneidade não seja esquecida, que algo que poderia ficar em suspenso pelos discentes seja apreendido.

Para finalizar a entrevista, comentei sobre o que ela nota que pode e precisa ser trabalho com o estudante e ela prontamente respondeu que grafemas e fonemas.

Os **estudantes** que frequentavam o ensino presencial junto a João Antônio foram entrevistados também – 23 estudantes, foram chamados um a um, perguntando algo sobre a família para descontrair e não criar um ambiente de suspense, pensando em criar um ambiente que favorecesse a sinceridade nas respostas.

O importante a ser questionado foi “quem é o amigo que você mais gosta de brincar?” e depois “tem algum amigo que você não gosta de brincar? Qual?” Não se faz importante aqui mencionar estudante por estudante, porque o foco da pesquisa era encontrar o lugar de João Antônio no discurso desses colegas, se ele apareceria, principalmente.

João Antônio não foi mencionado em nenhuma fala de seus colegas. O sujeito autista de alguma forma age para que não seja notado, para que passe despercebido, assim pode se proteger desse outro que o assusta por ser percebido como ameaçador. Para isso, cria em torno de si uma espécie de cápsula. Nesse sentido, o que João Antônio, um estudante diagnosticado com TEA, quer é mesmo não ser notado.

No entanto, as possibilidades de um contexto de socialização como a escola é não deixar que esse sujeito se feche nessa espécie de isolamento, que não se fixe nesse lugar invisível. Mas que também não sofra com a obrigatoriedade de uma socialização “goela abaixo”. É possível que algo intermediário seja feito, que sutilmente um laço seja feito, porque o sujeito autista faz laços, a seu modo, é claro.

Dessa forma, acredita-se que há falta conhecimento por parte dos profissionais envolvidos com João Antônio acerca do TEA e das possibilidades que o ambiente escolar traz.

Por fim, o estudante diagnosticado com TEA, foco do estudo de caso, João Antônio, foi entrevistado também. Tratando-se de um estudante com a fala muito baixa e quase inaudível, sem o intuito de comunicar. Tudo que lhe foi questionado foi repetido, no mesmo tom, na mesma entonação.

No entanto, no meio dia, ele apontava constantemente à janela e dizia “olha, olha, olha, olha”. Em que olhava sorrindo e dizia “é a escola! é a escola!”. Sem grandes especulações, parece que João Antônio tem apreço pela escola, pontuação perspicaz realizada pouco depois pelo pai.

## **Conclusão**

Nas entrevistas pôde-se captar que João Antônio expressa emoções positivas sobre a escola, sendo assim, a escola tem um lugar em sua vida. Corroborando com a opinião do pai que o estudante gosta muito de ir à escola, fato facilitador para seu processo de aprendizagem. A mãe de João Antônio expressa sua preocupação materna sobre aceitação e acolhimento do filho e, por isso, acredita que o filho pode aprender algumas “coisinhas”, talvez por isso não exija da escola a garantia da oferta de educação de qualidade para João Antônio. A professora do AEE demonstra em seu discurso sentimentos afetivos em relação ao seu trabalho, no entanto, captou-se que João Antônio é um estudante com TEA dentre outros. Já em relação à professora do ensino comum, notou-se que a mesma tem uma compreensão antiga sobre a inclusão, de que todos somos iguais, quando na realidade, são exatamente as diferenças que nos tornam iguais e que possibilitam o ensino para todos. Por fim, os colegas não mencionam João Antônio, demonstrando que não há no discurso dos colegas, no que foi captado, lugar para João Antônio.

## VI Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo geral analisar e descrever como ocorre o processo escolar de um estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental diagnosticado com TEA, considera-se que o objetivo foi alcançado. Conforme mencionado no decorrer do estudo a pesquisa gerou questionamentos e novos desejos quanto a pesquisa e a possibilidade de articular a educação e psicanálise. Nesse sentido, ao fim da pesquisa a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer a instituição belga *Le Courtil*, local em que o TEA é tratado pelo viés da psicanálise de orientação lacaniana, por um período de dois meses para um estágio em pesquisa exterior e uma formação.

Ademais, no que tange o estudo de caso realizado, pode-se concluir que as práticas pedagógicas são permeadas por culturas inclusivas, acredita-se que as entrevistas das percepções dos envolvidos no processo escolar do estudante e as práticas docentes e escolar adotadas demonstram essa hipótese. Além disso, durante a pesquisa corroborou que o estudante com o diagnóstico de TEA aprende e ainda mais, se interessa pela escola. Nesse caso, o ambiente escolar é um lugar promissor para que esses estudantes desenvolvam a aprendizagem formal e possibilidades de laços sociais.

O estudo tem suas limitações em se tratando de uma dissertação de mestrado, uma delas é o fato da pesquisa ter ocorrido em apenas uma sala, acredita-se que colaborações com toda a escola podem gerar estudos e resultados mais promissores. Afinal de contas, uma andorinha não faz verão.

## REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. B.; LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 453-468, 2019.
- ALKINJ, I.; PEREIRA, A.; SANTOS, P. *Educators' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Jordanian Public Schools*. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 28 2022
- ALVARENGA, E. A especificidade do TEA. **Observatório de Políticas do TEA**, EBP/FAPOL, v. 1, 2018.
- ALVARENGA, E. ; LAIA, S. (org) **O que é o autismo, hoje ?** Fórum de Debates. Observatório de Política do Autismo da EBP/Fapol, 2018.
- Alvarez, A. (1994). **Companhia viva**: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, "borderline", carentes e maltratadas. Porto Alegre: Artes Médias
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, 26 (2), pp. 67-82.
- Aporta, AP, & de Lacerda, CBF (2018). Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um estudante com TEA do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24 (1), 45–58.
- ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtornos do Espectro do TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.
- Ávila, L. A. (2000). Psicanálise, educação e TEA: encontro de três impossíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 3(1), 11-20.
- AZEVEDO, M.; NICOLAU, R. TEA: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem. **Estilos Da Clínica**, v.22, n.1, p. 12-28, 2017
- BARBOSA, E. dos S. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 2020.
- BENITEZ, P., GOMES, M., BONDIOLI, R., DOMENICONI, C. Mapping of inclusive strategies for students with intellectual disabilities and autism. **Psicologia em Estudo**, 22(1), 2017.
- BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 42, p. 43–56, 2012.
- BRASIL, **Lei Berenice Piana (12.764/12)**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- BRASIL, **Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial de 2020**.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL, **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**.

BRASIL, Decreto, nº 9.465 de 2019 Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE 1998

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) LEI No – 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2016. 651p.

BRASIL, **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2014.

BRASIL, **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (1994). Brasília: MEC/SEESP

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018**: Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e

seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

BRASIL. **Presidência da República. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Ministério da Educação (1996). Brasília, DF.

BRITO, E. **A inclusão do autista a partir da educação infantil:** um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso. Eventos Pedagógicos, 2015

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da Literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba-PR: **Appris**, 2018

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos estudantes Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru.** São Paulo: FAPESP, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACENA, J. O. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Educação e Fronteiras**, v. 8, n. 22, p. 160-176, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação, Porto Alegre**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do estudante com transtorno do espectro autista, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94 2016. doi:10.5747/ch.2016.v13.n2.h256

Capellini, V. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência mental.** São Carlos, UFSCAR 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, 45(Educ. Real., 2020 45(4)).

CHIZZOTTI, A. (1995). **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais** (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

CORREIA, H. C. **A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (TEA) sobre seu processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil.** 186LF. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, 2012.

- Cosby, P. C. (2003). **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas.
- COSTA, F. A. S.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. A educação infantil com foco na inclusão de estudantes com TEA **Revista Eletrônica Pesquiseduca** v. 10, n. 21, p. 294 – 313, 2018.
- COSTA, F. A.S. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.
- COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- Departamento de Educação Especial, disponível em <  
[https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/ensino\\_especial.aspx](https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/ensino_especial.aspx) >
- DIB, M. C. A procura de uma intenção comunicativa na ecolalia: estudo de um caso. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 51, n. 94, p. 213-222, jun. 2018.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p. 213- 225, 2004.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista** [online]. 2004, n. 24.
- ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus revisão sistemática. **REME rev. min. enferm** ; 18(1): 09-11, jan.-mar. 2014.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. et. Al. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.
- Finkel, L. A. . O lugar da mãe na psicoterapia da criança: uma experiência de atendimento psicológico na saúde pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2009, 29(1), 190-203.
- FLEIRA, R. C. F.; ALI, S. H. A. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2021, v. 27.
- FONSECA, K. de A. **Formação de professores do AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 180. 2021.
- FREUD, 1937 Si. **Prefácio à “Juventude Desorientada”** de Aichhorn. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. Volume 19.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1930

- GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018.
- GIARDINETTO, A. R. S. B.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 385-400, 2013.
- GOMES DA SILVA, W.; SANDRI MODESTI, S. R. Implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico com crianças autistas: sentidos e significados no fazer docente. **Barbarói**, n. 58, p. 122-140, 26 jan. 2021.
- GOMES, C. G. Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do TEA **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007.
- GOMES, C. G. TEA e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2011.
- KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In J. Lacan, Escritos (pp. 238- 324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1953)
- LACAN, J. **O Seminário: livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio Janeiro: Zahar, 1992. Proferido em 1969-70.
- LACAN, J. **O sujeito e o outro (I): a alienação**. In: O SEMINÁRIO — Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979b. Cap. VI, p.193-204.
- LAURENT, E. **A batalha do TEA: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 224
- LAWTON, K., KASARI, C. (2012). Intervenção de atenção conjunta implementada pelo professor: estudo piloto randomizado controlado para pré-escolares com TEA. **Jornal de Consultoria e Psicologia Clínica**, 80 (4), 687-693, 2012.
- LAWTON, K.; KASARI, *Teacher-implemented joint attention intervention: Pilot randomized controlled study for preschoolers with autism*. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.8, n.4, p. 687-693, 2012. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028506>
- Lefort, R. ; Lefort, R. (1984). *O nascimento do Outro* (A. Jesuíno, trad.). Salvador, BA: Fator. (Trabalho original publicado em 1980).
- LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Schooling of Students with Autism. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.

- LOCATELLI, P. B.; SANTOS, M. F. R. TEA: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, n. 8 p. 203 – 220 2016.
- LOURENCO, D.; LEITE, T. Práticas de Inclusão de Estudantes com Perturbações do Espectro do TEA. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 63-86, 2015.
- LÜDKE, M.; André, MEDA (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- LUZ, M. G.; CÂNDIDO & LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**. 26. 123-142, 2017.
- LUZ, M. H. S. **Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafio à prática docente**. 2014. 27 f. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
- MACEDO, C. R. S.; NUNES, D. R. P. Aprendizagem mediada na escolar de educandos com TEA, **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 135-160, 2016.
- MALEVAL, J-C. (2009). *L'autiste et sa voix*. Paris: Éditions du Seuil.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, 2011.
- MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. Familiares de crianças e adolescentes com TEA: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 429-442, 2015.
- MOREIRA, I. G. T.; ANTÔNIO M. R. Diagnóstico em psicanálise: da estrutura ao discurso. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [online]. 2018, v. 21, n. 4 [Acessado 9 novembro 2022], pp. 739-760.
- MUÑOZ, M. Y. ; PORTER, GL. Planejamento para todos os alunos: promovendo o ensino inclusivo. **Jornal Internacional de Educação Inclusiva**, 24 , 1552-1567, 2018.
- NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Processo Escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro do TEA a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na Scielo Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 24, No. 125, 2016.
- NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2004, v. 14, n. 29, pp. 287-299.
- NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com TEA no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 557-572, 2013 <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178>.
- OLIVEIRA DA SILVA, G.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; DA SILVA, M. M. Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 78-90, 25 dez. 2021.

OMOTE, S. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 153-169 2013

OMS. **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID19-March 2020**. Acesso em: 17 nov. 2022.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos das Crianças**, 1989.

ONU. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ONU. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 1948. UNICEF.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**

PAIVA, M. A. F. **Escolar da criança com TEA a partir do uso do Alfabeto Móvel Organizado**. 2019. 169f. Dissertação (Mestra em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista**, v. 33, 2017.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.627-640, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

SANCHEZ, F. S. et al . Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago , v. 13, n. 1, p. 89-103, 2019 .

SANTOS, A.; LEITE, D. Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. 2022

SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao estudante Público-Alvo da Educação Especial**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SANTOS, D. A. N. et al. Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática Pesquisa: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas**, v. 21, n. 1, 2019.

SANTOS, E.C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolar de uma criança com TEA no ensino comum**. 194f. Dissertação (Mestra em Educação) – UFES, Vitória, 2012.

- SANTOS, J. L. DOS ; SADIM, G. P. T. ; SCHIMIDT, C. ; MATOS, M.A DE S. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 102(Rev. Bras. Estud. Pedagog., 2021 102(260).
- SANTOS, J. O. L. et al. O atendimento educacional especializado para os educandos com TEA na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2021, v. 102, n. 260.
- SANTOS, M. P., & PAULINO, M. M. (2008) **Inclusão em educação: uma visão geral**.
- SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Estudantes com Transtorno do Espectro do TEA por Regiões Brasileiras. **Revista brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 465-482, 2018.
- SHIBUKAWA, P. H. **Inclusão escolar de um estudante com TEA**: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.
- SILVA, M. C.; ARANTES, A.; ELIAS, N. C. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com TEA. **Psicologia Em Estudo**, 25.2020
- SILVA, W. G. DA; MODESTI, S. R. S. Implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico com crianças autistas: sentidos e significados no fazer docente **Barbarói ; (58): 122-140, jan.-jun. 2021**. Artigo em Português | LILACS, Index Psicologia - Periódicos |
- SOUSA, L. L. L. et. Al. Os desafios da inclusão de estudantes autistas nas escolas públicas da cidade de picos. **Anais do Colóquio Internacional. Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**. Rio de Janeiro, 2015.
- STEIN, L.M. **Teste de Desempenho Escolar**: Manual para Aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. 2018.
- TENDLARZ, S. E. Crianças Autistas, **AMPBio**, 2014.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Brasília, CORDE, 1994.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Brasília, CORDE, 1999
- UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990.
- VALLADÃO, H. M. **Trabalho docente na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards**.151f. Dissertação (Mestra em Educação) – UFES, Vitória, 2017.
- VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Autism Spectrum Disorder and Educational Practices in Professional Education. **SciELO journals. Dataset**, 2020.
- VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **TEA**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F.; ZANON, R. School inclusion and autism: teachers' feelings and practices. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2020.

WEIZENMANN, LS, P., FA ; ZANON, , RB. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2020.

WETHERBY, **Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life**. V. 52, n. 5. 2009.

**ANEXO A – TESTE DE DESEMPENHO ESCOLA II**

SUJO	TEMPESTADE
MAU	OLHAR
VERMELHO	PINGADO
COMER	SOBREVIVER
MESA	CAMINHÃO
ARTE	BRUTO
PALAVRA	BANDEJA
QUERIDO	GLOBO
ATEU	GIZ
VELA	TRAZER
BOM	APLICADO
CADEIRA	FLORESTA
PERFUME	ARDER
ISCA	GUITARRA
RIR	CRER
MOEDA	SAGUÃO
AZEDO	FRATERNAL
EVOLUIR	ESCRIVANINHA

# SUBTESTE LEITURA - VERSÃO 1º A 4º ANO



## PROTOCOLO DE REGISTRO E AVALIAÇÃO

Parte integrante do Livro de Avaliação (vol. 8) da Coleção TDE II

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Examinador(a): \_\_\_\_\_ Data aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Ano escolar: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada  
 Repetência: ( ) Não ( ) Sim Quantas e quais? \_\_\_\_\_

Esta folha está impressa em VERDE e PRETO. Se lhe apresentarem impressa em qualquer outra cor ou de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a utilizá-la.

Avaliação Quantitativa		Pontuação 0 = errado 1 = certo x = não sabe	Número de tentativas	Como foi lida a palavra
Item				
1	sujo			
2	mau			
3	vermelho			
4	comer			
5	mesa			
6	arte			
7	palavra			
8	querido			
9	ateu			
10	vela			
11	bom			
12	cadeira			
13	perfume			
14	isca			
15	rir			
16	moeda			
17	azedo			
18	evoluir			
19	tempestade			
20	olhar			
21	pingado			
22	sobreviver			
23	caminhão			
24	bruto			
25	bandeja			
26	globo			
27	giz			
28	trazer			
29	aplicado			
30	floresta			
31	arder			
32	guitarra			
33	crer			
34	saguão			
35	fraternal			

## SUBTESTE ESCRITA - VERSÃO 1º A 4º ANO



### PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Parte integrante do Livro de Avaliação Qualitativa (Vol. 5) da Coleção TDE II

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_ Data de aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Repetência: ( ) Não ( ) Sim Quantas e quais? \_\_\_\_\_

Item	Pontuação 0 = errado 1 = certo x = não sabe	Como escreveu	CFG	RC	IL	ENP
1			Su-So S I T O A	Ac Nas		
2			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u		
3			Su-So S I T O A	Ac Nas		
4			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u ç		
5			Su-So S I T O A	Ac Nas g-gu		
6			Su-So S I T O A EC	Ac Nas		
7			Su-So S I T O A	Ac Nas		x-ch
8			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas		lh-li
9			Su-So S I T O A	Ac Nas n-m g-gu		
10			Su-So S I T O A	Ac Nas u-o		
11			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas		
12			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas		g-j
13			Su-So S I T O A EC	Ac Nas o-u qu-q		
14			Su-So S I T O A	Ac Nas		ç-/s/
15			Su-So S I T O A FSs	Ac Nas o-u qu-q		
16			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas m-n		j-g
17			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u		l-u
18			Su-So S I T O A	Ac Nas		ch-x
19			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u		l-u
20			Su-So S I T O A	Ac Nas ç		c-/s/
21			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u		ch-x
22			Su-So S I T O A EC FSr	Ac Nas m-n		
23			Su-So S I T O A	Ac Nas		ss-/s/
24			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u		ch-x
25			Su-So S I T O A	Ac Nas ç m-n		c-/s/
26			Su-So S I T O A	Ac Nas ç		
27			Su-So S I T O A	Ac Nas rr-r g-gu		
28			Su-So S I T O A EC	Ac Nas o-u ç		s-/s/
29			Su-So S I T O A	Ac Nas gu-g		
30			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas n-m		z-s
31			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u n-m r-rr		
32			Su-So S I T O A	Ac Nas		
33			Su-So S I T O A	Ac Nas		x-/z/
34			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u n-m		u-l
35			Su-So S I T O A EC FSr	Ac Nas		x-/s/
36			Su-So S I T O A	Ac Nas ç g-gu		c-/s/
37			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas sc		sc-/s/
38			Su-So S I T O A FSr	Ac Nas		H
39			Su-So S I T O A	Ac Nas o-u g-gu ç		ss-/s/
40			Su-So S I T O A	Ac Nas e-i		j-g
<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL POR TIPO DE ERRO</b>				

Tempo: \_\_\_\_:\_\_\_\_

\* Ver capítulo 10 do Livro de instruções - Vol.1

**LEGENDA**



**PROTOCOLO DE APLICAÇÃO**

Parte integrante do Livro de Aplicação (vol. 3) da Coleção TDE II

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_ Data de aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Esta folha está impressa em VERDE e PRETO. Se lhe apresentarem impressa em qualquer outro cor ou de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a utilizá-la.

1		21	
2		22	
3		23	
4		24	
5		25	
6		26	
7		27	
8		28	
9		29	
10		30	
11		31	
12		32	
13		33	
14		34	
15		35	
16		36	
17		37	
18		38	
19		39	



## LIVRO DE EXERCÍCIOS

Parte integrante do Livro de Aplicação (vol. 6) da Coleção TDE II

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_ Data aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

1

\_\_\_\_\_

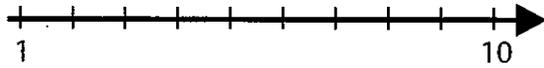
2

\_\_\_\_\_

3

\_\_\_\_\_

4



5

3 + 1 = \_\_\_\_\_

6

\_\_\_\_\_

7

\_\_\_\_\_

8

\_\_\_\_\_

9

\_\_\_\_\_

10

\_\_\_\_\_

11



Esta folha está impressa em VERDE e PRETO. Se lhe apresentarem impressa em qualquer outra cor ou de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a utilizá-la.

**Subteste Aritmética – Versão 1º a 5º ano**

\* Questões de 1 a 3 – Utilizar o composto de pranchas do subteste aritmética.

1. Quantas abelhas têm aqui?

2. Olhe esta linha (passar o dedo na primeira linha) e me mostre qual quadrado representa o número 5. Agora olhe esta linha (passar o dedo na segunda linha) e me mostre qual quadrado representa o número 5.

3. Quantas frutas têm aqui?

\_\_\_\_\_

4. Este pontinho é o número 1 (apontar) e vai até este outro pontinho, que é o número 10 (apontar). Então, nesta reta (passar o dedo sobre a reta), onde fica o pontinho do número 3?

5. Qual é o resultado desta conta?

6. Nesta linha (apontar para a linha), faça o número 13 (formato arábico).

7. Nesta linha (apontar para a linha), faça o número 27 (formato arábico).

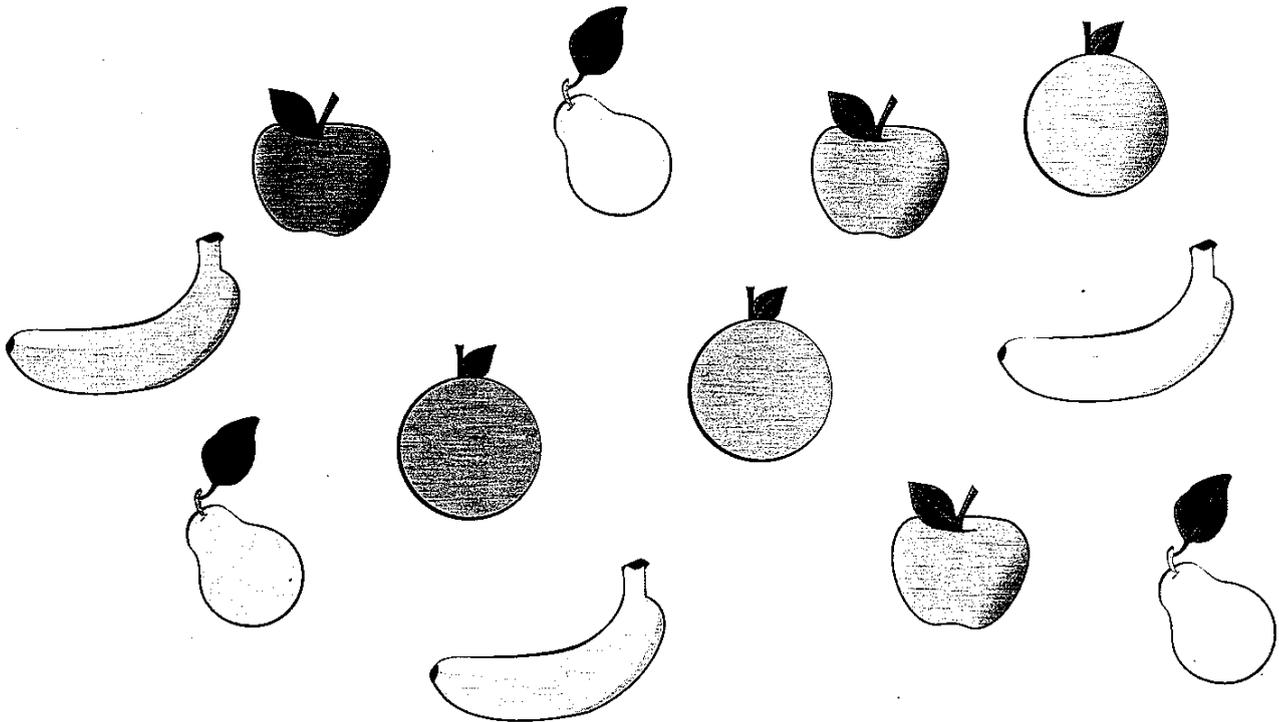
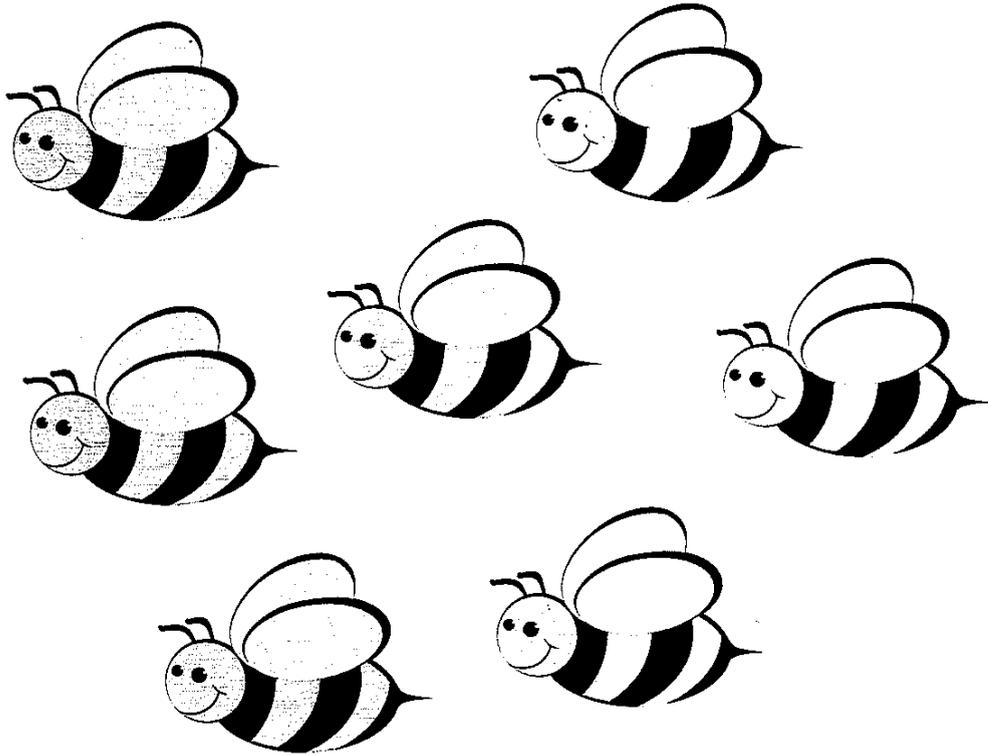
*“Agora vou fazer algumas perguntas a você.”*

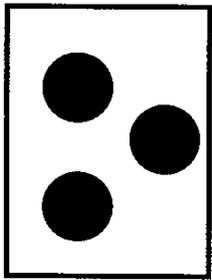
8. Que número é maior, 42 ou 28? (Registrar a resposta dada na linha correspondente).

9. Maria tinha 3 balas. Ganhou mais 4. Com quantas ela ficou?

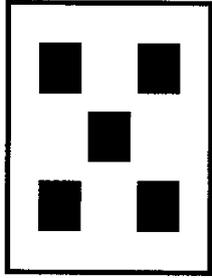
10. João tinha 8 figurinhas e perdeu 5. Com quantas figurinhas ele ficou?

11. Esta reta vai do número 1 até o número 100 (apontar). Faça um ponto onde fica o número 50.

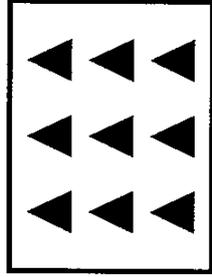




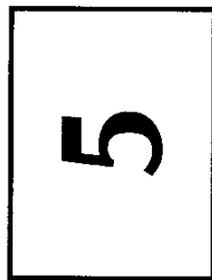
(A)



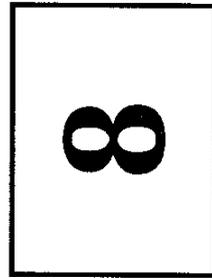
(B)



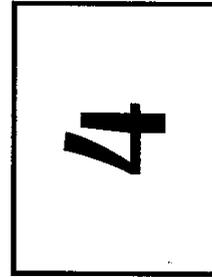
(C)



(A)



(B)



(C)

**ESCRITA**                      **ARITMÉTICA**                      **LEITURA**



**PROTOCOLO DE LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO - INDIVIDUAL**

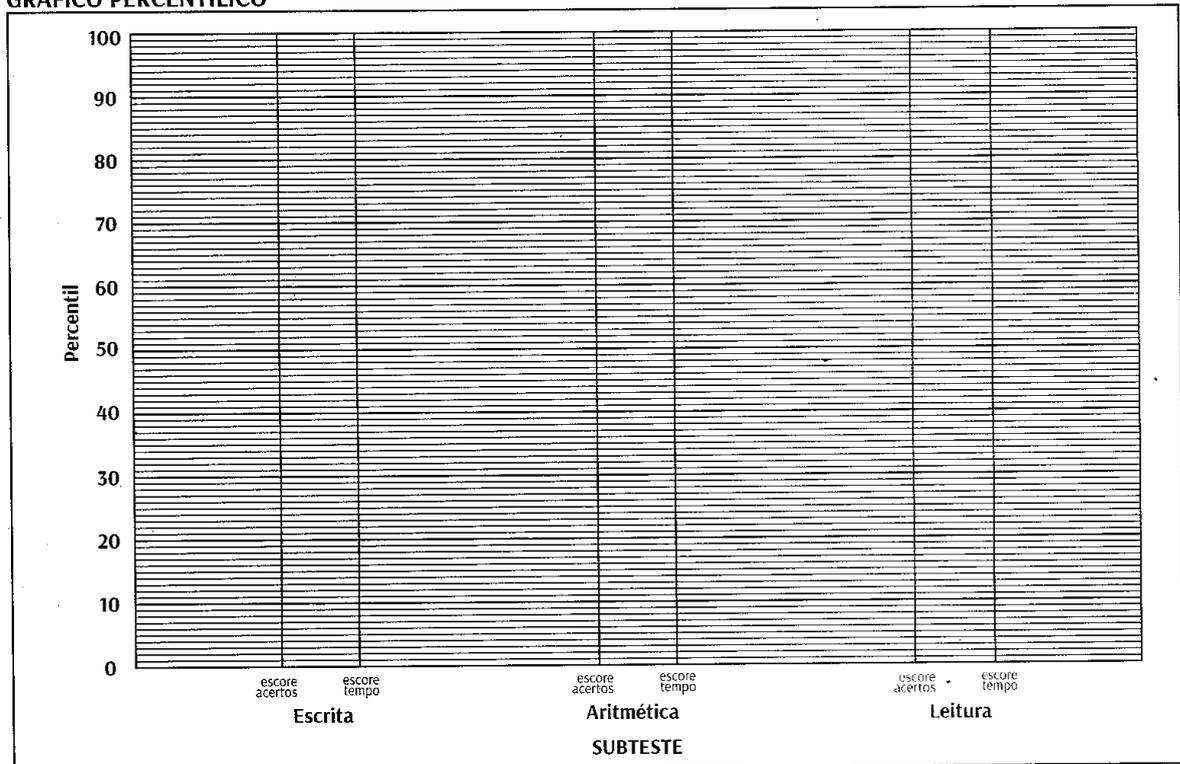
Parte integrante do Livro de Avaliação Geral (vol. 14) da Coleção TDE II

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Examinador(a): \_\_\_\_\_ Data aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Ano escolar: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada  
 Repetência: ( ) Não ( ) Sim Quantas e quais? \_\_\_\_\_

**LEVANTAMENTO DE DADOS BRUTOS E PERCENTÍLICOS**

Ano Escolar	SUBTESTES		
	Escrita	Aritmética	Leitura
Score Bruto			
Tempo Total			
Percentil			

**GRÁFICO PERCENTÍLICO**



Score de eficiência de aprendizagem de escrita \_\_\_\_\_  
 Interpretação: ( ) abaixo do esperado, ( ) dentro do esperado, ( ) acima do esperado  
 Score de eficiência de aprendizagem de aritmética \_\_\_\_\_  
 Interpretação: ( ) abaixo do esperado, ( ) dentro do esperado, ( ) acima do esperado  
 Score de eficiência de aprendizagem de leitura \_\_\_\_\_  
 Interpretação: ( ) abaixo do esperado, ( ) dentro do esperado, ( ) acima do esperado

**INTERPRETAÇÃO GERAL**

Esta folha está impressa em VERDE e PRETO. Se lhe apresentarem impressa em qualquer outra cor ou de qualquer outro modo, trata-se de uma reprodução ilegal. Recuse-se a utilizá-la.

## **APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO DIRIGIDO AOS RESPONSÁVEIS**

**Título da Pesquisa:** O Processo escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso

**Pesquisador (a):** Tacielle Costa Domingues

### **Orientadora:**

Prezada(o) Responsável,

O seu filho (a) está sendo convidado para participar de uma pesquisa que tem como objetivo descrever e analisar o processo escolar de um aluno do Ensino Fundamental anos iniciais diagnosticado com TEA. Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e a identidade de seu filho será preservada anonimamente; usaremos apenas os resultados finais do estudo, para fins acadêmicos.

A participação é totalmente voluntária, assim como a sua autorização e se, em qualquer momento você não se sentir confortável em autorizar, pode entrar em contato com a pesquisadora, sem nenhum prejuízo. Não haverá pagamento pela participação, nem ônus financeiro para você. A coleta de dados será realizada na escola, priorizando o dia e horário mais conveniente.

Sua autorização e colaboração, assim como a participação de seu filho (a) é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação inclusiva, contribuindo futuramente para a qualidade de vida da comunidade escolar. Caso seu filho (a), mesmo com a sua autorização, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, isso será completamente respeitado.

Os danos envolvidos na pesquisa envolvem possíveis desconfortos físicos em relação à luminosidade, temperatura (relacionados ao ambiente físico) e emocionais – talvez as questões podem suscitar emoções desconfortáveis ao serem respondidas. Caso isso aconteça, seu filho pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar em sua resposta. Ela (a) pode interromper a entrevista a qualquer momento e iremos respeitá-lo (a), acolhê-lo (a) e, se ele (a) desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com a pesquisadora ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante!

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação:

( ) CPF \_\_\_\_\_ ou ( ) RG \_\_\_\_\_, autorzo meu filho \_\_\_\_\_ portador do documento de identificação ( ) CPF \_\_\_\_\_ ou ( ) RG \_\_\_\_\_ a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “VULNERABILIDADES E FORÇAS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E AOS DEMAIS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO” e concordo com os termos do presente termo de consentimento.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

**Pesquisador(a) Responsável:** Tacielle Costa Domingues ([tacielle.domingues@unesp.br](mailto:tacielle.domingues@unesp.br))

**Pesquisadora Orientadora:**

**Endereço da Instituição:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DEMESQUITA FILHO”

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube,  
14-01 Bairro: Vargem Limpa CEP:  
17033-360 - Bauru, SP

**Comitê de Ética em Pesquisa:** Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo ([cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br))

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR

**Título da Pesquisa:** O Processo escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso

**Pesquisador(a):** Tacielle Costa Domingues

**Orientadora:**

Prezada(o) aluna(o),

Você está convidado para participar de uma pesquisa que tem como objetivo descrever e analisar o processo escolar de um aluno do Ensino Fundamental anos iniciais diagnosticado com TEA. Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e sua identidade será preservada anonimamente; usaremos apenas os resultados finais do estudo, para fins acadêmicos.

A sua participação é totalmente voluntária e se, em qualquer momento você quiser desistir de participar, pode entrar em contato com a pesquisadora, sem nenhum prejuízo. Não haverá pagamento por sua participação, nem ônus financeiro para você. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, priorizando o dia e horário mais conveniente.

Sua colaboração é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação inclusiva, contribuindo futuramente para a qualidade de vida da comunidade escolar. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Os danos envolvidos na pesquisa envolvem possíveis desconfortos físicos em relação à luminosidade, temperatura (relacionados ao ambiente físico) e emocionais – talvez as questões podem suscitar emoções desconfortáveis ao serem respondidas. Caso isso aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar em sua resposta. Você pode interromper a entrevista qualquer momento e iremos respeitá-lo(a), acolhê-lo(a) e, se desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo a você.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com a pesquisadora ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante!

Circule a figura que representa o jóia para cima, se você aceita participar ou o jóia para baixo se não deseja participar.



Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura do pesquisador

**Pesquisador(a) Responsável:** Tacielle Costa Domingues (tacielle.domingues@unesp.br)

**Pesquisadora Orientadora:**

**Endereço da Instituição:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DEMESQUITA FILHO”

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube,  
14-01 Bairro: Vargem Limpa CEP:  
17033-360 - Bauru, SP.

## **APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MAIOR**

**Título da Pesquisa:** O Processo escolar do Estudante Diagnosticado com TEA: o estudo de um caso.

**Pesquisador(a):** Tacielle Costa Domingues.

**Orientadora:** Olá,

Você está convidado para participar de uma pesquisa que tem como objetivo descrever e analisar o processo escolar de um aluno do Ensino Fundamental anos iniciais diagnosticado com TEA. Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e sua identidade será preservada anonimamente; usaremos apenas os resultados finais, para fins acadêmicos.

A sua participação é totalmente voluntária e se, em qualquer momento você desistir de participar, pode entrar em contato com as pesquisadoras, sem nenhum prejuízo. Não haverá pagamento por sua participação, nem ônus financeiro para você. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, priorizando o próprio local de seu trabalho, em dia e horário mais conveniente.

Sua colaboração é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação e dos impactos da COVID-19, contribuindo futuramente para a qualidade de vida da comunidade escolar.

Os danos envolvidos na pesquisa envolvem possíveis desconfortos físicos em relação à luminosidade, temperatura (relacionados ao ambiente físico) e emocionais – talvez as questões podem suscitar emoções desconfortáveis ao serem respondidas. Caso isso aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar em sua resposta. Você pode interromper a entrevista qualquer momento e iremos respeitá-lo(a), acolhê-lo(a) e, se desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo a você.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com a pesquisadora ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante!

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação:

( ) CPF \_\_\_\_\_ ou ( ) RG \_\_\_\_\_, aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada “VULNERABILIDADES E FORÇAS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E AOS DEMAIS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO” e concordo com os termos do presente termo de consentimento.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

**Pesquisador(a) Responsável:** Tacielle Costa Domingues ([tacielle.domingues@unesp.br](mailto:tacielle.domingues@unesp.br))

**Pesquisadora Orientadora:**

**Endereço da Instituição:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube,  
14-01 Bairro: Vargem Limpa CEP:  
17033-360 - Bauru, SP

**Comitê de Ética em Pesquisa:** Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo ([cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br))

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### O que acontece em sala de aula?

Atitudes do professor; emoções expressas; tom de voz; expressões; relação entre professor e estudante; expressão de dificuldades.

### Quais são as práticas pedagógicas?

Atividades desenvolvidas; material utilizado; organização da sala; gestão da sala de aula; propostas de atividades; atitudes diante das dificuldades dos estudantes em realizar atividades.

### Como ocorre a didática docente?

Níveis de explicação; mesmo conteúdo de formas diferentes; construção da aula; intencionalidade nas atividades; utilização de auxílios e suportes para o ensino.

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

### **Coordenador:**

Qual é a função do coordenador na inclusão?

Para você, o que é inclusão escolar?

Em que sentido você atua aqui na escola para que a inclusão aconteça?

Você fez formação continuada?

Se sim, em que percebe que ela colabora para que você atue em prol da educação inclusiva?

Quais são os impasses que você encontra no cotidiano para fazer da inclusão uma realidade?

Conta um pouco sobre o Jonathan, sobre as ações da coordenação nesse caso específico.

### **Professor regular:**

Conta um pouco sobre o seu trabalho com Jonathan.

Como você lida com a heterogeneidade em sala de aula?

Eu vi que as apostilas estão no site da prefeitura, no caso do Jonathan, ele recebe algum material complementar ou substitutivo?

Você fez formação continuada?

Se sim, em que percebe que ela colabora para que você atue em prol da educação inclusiva?

Quais são os impasses que você encontra no cotidiano para fazer da inclusão uma realidade?

Como você percebe o Jonathan em sala de aula

### **Professor AEE:**

Como é o seu trabalho para que a inclusão aconteça?

Me conta os impasses desse percurso.

Me fala sobre a sua atuação com o Jonathan

Como você percebe o Jonathan

**Colegas:**

Você gosta de vir a escola?

Com quem você mais gosta de brincar? E do que?

Tem algum colega que você não gosta muito?

**Pais:**

Quais as expectativas ao matricular o Jonathan na escola?

Como foi o percurso do diagnóstico dele?

Como você percebem a escola no processo de desenvolvimento do Jonathan?

Vocês conhecem a inclusão escolar?

Acham que ela acontece no caso dele? Por quê.

**Estudante com diagnóstico de TEA:**

Você gosta da escola?

O que você acha da escola?