

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

FERNANDA OSÓRIO MENDINA NILES

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA:
CONDIÇÕES CONCRETAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIVADA

ITATIBA
2018

FERNANDA OSÓRIO MENDINA NILES – R.A. 002201600994

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
CONDIÇÕES CONCRETAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

ITATIBA
2018

376.11
N613i

Niles, Fernanda Osório Mendina.
A inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: condições concretas no contexto da escola privada /
Fernanda Osório Mendina Niles. – Itatiba, 2018.
94 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista.
3. Educação. 4. Educação Básica. 5. Ensino Fundamental.
5. Escolas Particulares. 6. Perspectiva Histórico-Cultural.
I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Fernanda Osório Mendina Niles defendeu a dissertação "A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONDIÇÕES CONCRETAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIVADA" aprovada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 22 de agosto de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Ana Paula de Freitas

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Adair Mendes Nacarato

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Evani J. Amaral Camargo

Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo
Examinadora

A minha vó lolanda (*in memoriam*),
exemplo de professora e de mulher.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela saúde, sabedoria e perseverança para seguir sempre em frente e por ter colocado no meu caminho as pessoas certas e que fazem a diferença na minha vida.

À professora Ana Paula de Freitas, pelo acolhimento, por estar sempre disponível, por compartilhar seus conhecimentos, por (re)significar a minha prática. Seu exemplo e ensinamentos foram essenciais.

Às professoras Adair Mendes Nacarato e Evani Amaral Camargo pelas considerações, incentivo e apoio na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco por terem contribuído para a minha formação como pesquisadora.

Aos colegas de turma do mestrado, os que estavam fisicamente ou virtualmente presentes, por tornarem nossos dias mais produtivos, leves e divertidos.

Às professoras, ao Carlos e aos colegas de trabalho que fizeram parte dessa pesquisa, sem vocês, esse trabalho não existiria.

À AFESBJ pelo apoio financeiro e por proporcionar a oportunidade de realizar um sonho.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu marido pelo apoio incondicional.

À minha filha pelo exemplo mútuo de quanto o estudo exige empenho.

A todos da família pela compreensão pelos momentos de ausência.

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos e tem como foco a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil há dispositivos legais que garantem a inclusão desses alunos nas salas de aula de ensino comum, com isso o aumento do número de alunos com TEA matriculados nas escolas comuns demanda que as escolas e seus educadores mobilizem ações a fim de lidar com esse alunado. Tendo isso em vista, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são as condições concretas oferecidas por uma escola comum para o acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA e como objetivos específicos: 1. Identificar quais desafios os professores enfrentam diante das condições reais que a escola oferece no trabalho com o aluno com TEA. 2. Investigar se as estratégias didáticas possibilitam (ou não) ao aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar. O referencial teórico-metodológico da pesquisa baseia-se na perspectiva histórico-cultural que compreende o desenvolvimento humano como um processo dialético, de natureza social. O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2016, em uma escola de Educação Básica da rede privada do município de Curitiba, capital do Paraná. O aluno focalizado estava no 7.º ano do ensino fundamental. Como procedimentos, a pesquisadora realizou observações de práticas pedagógicas durante as aulas de matemática e de língua portuguesa, intervenções com o aluno durante as aulas de matemática e entrevistas semiestruturadas com as professoras das referidas disciplinas e com a psicóloga responsável pela organização da inclusão escolar da instituição. Todos os dados foram registrados em diário de campo e/ou audiogravação. As análises indicam que mesmo a escola buscando alguns meios para incluir o aluno com TEA, tais como ter a presença de um tutor durante as aulas, fazer algumas flexibilizações curriculares e avaliativas, percebe-se que o processo de escolarização do aluno ainda não ocorria como o esperado, entretanto, as intervenções intencionais que aconteceram nas relações intersubjetivas favoreceram as possibilidades do aluno desenvolver o domínio real de conceitos científicos.

Palavras-chave: perspectiva histórico-cultural; educação inclusiva; transtorno do espectro autista; anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This study is inserted in the Education, Languages and Interactive Processes research line and its focus is the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In Brazil there are legal provisions which ensure the inclusion of these students in regular classes, thereby the increasing of ASD students enrolled in regular school demands that the schools and the educators mobilize actions in order to deal with this group. With this setting, this research has as a general goal understanding what are the real conditions regular schools offer to the ASD student school knowledge assessment and as specific goals: 1. Identify which challenges teachers face against the real conditions that the schools offer working with the ASD student. 2. Investigate if the teaching strategies enable (or not) the ASD student have knowledge assessment. The research theoretical-methodological reference is based in historical-cultural perspective which understands the human development as a dialectical process, from social nature. The fieldwork happened in 2016 2nd term, in a Private Secondary School in Curitiba county, capital city of Paraná state. The student was set in the 7th grade of Middle School. As procedures, the researcher realized pedagogical practice observation in math and Portuguese language classes, interventions with the student during the math classes and semistructured interviews with the two subjects teachers and the school psychologist, who is responsible for the inclusive education in the institution. All data were registered in a field journal and/or audio recording. The analysis indicate that even though the school searches for some ways to include the ASD student, like the presence of a tutor during the classes, make some evaluation and curriculum flexibilities, it is perceived that the student schooling process did not yet occur as it is expected, however, the intentional interventions that happened in the intersubjective relations favored the student to develop the real domain of scientific concepts.

Key-words: historical-cultural perspective, inclusive education, autism spectrum disorder, middle school final grades.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos pesquisados no Portal de teses e dissertações da Capes.....	31
Quadro 2 - Comparativo entre os critérios do currículo e os critérios flexibilizados em 2014....	57
Figura 3 - Atividade desenvolvida com a professora de matemática.....	71
Figura 4 - Exercício sobre triângulos proposto pela professora de matemática.....	74
Figura 5 - Exercício resolvido por Carlos com a indicação das cores no triângulo	75
Figura 6 - Problema sobre porcentagem proposto pela professora de matemática.....	76
Figura 7 - Problema sobre regra de três composta proposto pela professora de matemática....	79
Figura 8 - Caderno com a resolução da inequação proposta pela professora de matemática...	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	16
1.1 <i>O trabalho de campo</i>	17
1.2 <i>Os participantes da pesquisa</i>	19
1.3 <i>Forma de apresentação dos resultados e procedimentos de análise</i>	22
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A HISTÓRIA DE UM PROCESSO EM IMPLANTAÇÃO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS.....	24
2.1 <i>Uma recente história de educação inclusiva</i>	24
2.2 <i>Alunos com TEA nas séries finais do ensino fundamental: o que as pesquisas nos revelam?</i>	30
3 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	37
3.1 <i>Vigotski e o processo de desenvolvimento cultural</i>	37
3.2 <i>Mediação Semiótica e as implicações nas relações de ensino</i>	39
3.3 <i>Ensino e aprendizagem na dinâmica da intersubjetividade</i>	41
3.4 <i>O desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência: contribuições para as reflexões sobre a escolarização de alunos com TEA</i>	43
4 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DO AMBIENTE ESCOLAR: (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA.....	48
4.1 <i>Eixo 1 - Percepções sobre a escola, a sala de aula e suas (im)possibilidades</i>	48
4.1.1 <i>A escola</i>	48
4.1.2 <i>A sala de aula</i>	59
4.1.3 <i>O professor e seus desafios</i>	66
4.2 <i>Eixo 2 - Intervenções nas aulas de matemática: em busca de relações intersubjetivas</i>	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve presente na minha vida, já que venho de uma família de educadores. Cresci ouvindo a história de que meus avós maternos, quando moravam no Mato Grosso do Sul, organizaram na fazenda em que viviam uma sala de aula em que os dois lecionavam para algumas crianças da fazenda vizinha. Quando a família veio para o Paraná, minha avó deu continuidade a profissão, lecionando nas séries primárias. Algumas tias também seguiram a mesma profissão, assim como primos e por esse motivo nas rodas de conversa nos domingos só se falava de escola. Como poderia ser diferente? Me encantei por essa profissão. E foi durante o curso de magistério que tive a convicção de que a matemática era a disciplina que mais gostava de lecionar, por isso cursei licenciatura em matemática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Minha experiência profissional teve início em 2002, na educação infantil, como professora do maternal e jardim I. Depois, em uma escola privada, lecionei para uma turma de 1º ano na qual tive a grande responsabilidade de alfabetizar. Na sala, tinha uma aluna com deficiência, diagnosticada com a síndrome de *Prader-Willi*¹. Dei aula para ela no 1º e, na sequência, no 2º ano do ensino fundamental. A aluna não tinha alteração no processo de aprendizagem, apenas na coordenação motora fina e grossa.

No ano em que iria concluir o curso de matemática, em 2004, comecei a lecionar para o 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba-PR, onde trabalho atualmente como professora de matemática nos 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental.

De 2007 a 2016, também atuei nessa mesma instituição de ensino como coordenadora de matemática das séries finais do ensino fundamental, por isso acompanhava tudo o que estava relacionado com a matemática, além de ter a sala de aula.

Chama a atenção o fato de, após 10 anos, eu voltar a ter contato direto com aluno com deficiência em uma sala de aula comum. E nesse momento, tive duas experiências diferentes, uma como professora e outra como coordenadora.

Em 2014, recebi o desafio de trabalhar com um aluno com deficiência intelectual ao lecionar matemática para uma turma de 8º ano dessa escola, e as inquietações em relação a esse aluno tiveram início, sobretudo se esse educando realmente teria acesso ao conhecimento escolar. Assim, surgiu o interesse pessoal em pesquisar sobre o assunto. Em um primeiro momento busquei informações sobre o laudo desse aluno e tive a certeza da

¹ A síndrome de Prader-Willi é uma doença congênita, que afeta o sistema nervoso central, causando um atraso leve ou moderado no desenvolvimento físico e mental, distúrbios de aprendizagem, alteração no comportamento, no desenvolvimento sexual e uma necessidade involuntária e constante de comer. Esse apetite compulsivo, associado ao gasto reduzido de calorias também caracteriza a doença, levando à obesidade. Disponível em: <http://www.fleury.com.br/saude-em-dia/dicionarios/doencas/pages/sindrome-de-prader-willi.aspx>. Acesso em: 25 jan. 2018.

necessidade e da importância do trabalho colaborativo entre professores e uma equipe multidisciplinar com psicólogo, psicopedagoga, pois ao ler um laudo, nós professores nos deparamos com termos técnicos e informações que não são tão explícitas. A partir do laudo de deficiência intelectual, o médico responsável indicou que a escola fizesse adaptações curriculares, flexibilização nas avaliações e nas atividades em sala de aula, já que o conteúdo trabalhado com ele deveria ser relativo ao do 4º ano. Então, veio a grande preocupação em como trabalhar os conteúdos da matemática no 8º ano, no qual têm o foco voltado para a parte algébrica, com um aluno cujo desenvolvimento cognitivo, segundo o laudo, era de um aluno de 4º ano, que dominava apenas as quatro operações com números naturais até a classe das unidades simples. Contudo, com o decorrer dos dias percebi um empenho muito grande e uma vontade cada vez maior desse aluno em fazer parte das aulas. Ele sabia a tabuada como poucos, se destacava nas aulas e foi mostrando que teria condições de aprender mais do que apenas as quatro operações. Iniciamos com a pré-álgebra, na qual ele resolvia equações simples em que, ao invés de letras para representar as incógnitas, utilizávamos outros símbolos. Dessa forma, enquanto os alunos do 8º ano resolviam equações mais complexas, ele também estava trabalhando o mesmo conteúdo, porém considerávamos o que ele já sabia e a partir desse ponto apresentávamos um desafio. O mesmo ocorreu com a raiz quadrada, conteúdo que ele tinha muita vontade de aprender e que teve muita facilidade, já que dominava a tabuada. Iniciamos o uso da calculadora em sala de aula, até chegarmos ao momento em que ele já estava realizando operações com polinômios. A equipe multidisciplinar que atendia esse aluno como apoio externo à escola também foi fundamental para o desenvolvimento dele.

E nesse mesmo ano, além de acompanhar o meu aluno, passei a acompanhar os casos de outros três alunos com deficiência que cursavam o 5º ano do ensino fundamental, devido à função de coordenadora da disciplina de matemática do 5º ao 8º ano do ensino fundamental. Um deles era um aluno com Síndrome de Down, que saiu da escola em 2016, após concluir o 7º ano, e outros dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ambos ainda matriculados nessa escola.

Carlos, um desses alunos, foi o que motivou a realização desta pesquisa. Ele apresenta Transtorno de Espectro Autista com comorbidade de transtorno de aprendizagem. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – V (APA, 2014), o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que:

caracteriza-se por déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para a interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 31).

A minha função na coordenação era diretamente ligada ao trabalho dos professores, principalmente no que diz respeito aos encaminhamentos institucionais, por esse motivo acompanho o desenvolvimento de Carlos desde o 5º ano, por meio dos professores de matemática que já trabalharam com ele. Como coordenadora elaborava avaliações e materiais de apoio aos professores, organizava material com os encaminhamentos institucionais e era responsável pela preparação do plano curricular, que é um material que compõe o Projeto Político Pedagógico da escola. Apresenta os critérios das avaliações que são organizadas por série, e aponta as habilidades e competências previstos para os alunos ao final do ensino fundamental. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 58).

Diante desse aporte, os critérios de avaliação do plano curricular dessa instituição foram organizados de modo a expressarem o domínio real dos alunos em relação aos conteúdos, identificando os conhecimentos que são fundamentais para que eles possam continuar seus estudos nos anos seguintes.

Para os alunos com necessidades educacionais especiais da escola, esse plano foi adaptado pela equipe pedagógica da escola. Tal adaptação decorreu de uma demanda dos profissionais que os acompanhavam fora do contexto escolar, tais como, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e professores particulares.

A equipe pedagógica, formada por um psicólogo, uma assessora pedagógica e a professora representante da turma desses alunos, mantinham contato com os profissionais

para terem acesso aos laudos médicos e pedagógicos e discutirem opções de trabalho a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Ela se responsabilizava em transmitir todas essas informações aos professores dos alunos.

A adaptação curricular consistia em uma reorganização dos critérios do plano, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como uma flexibilização das avaliações, de modo que os instrumentos avaliativos escritos deveriam ter questões com comandos curtos e diretos, sem ter raciocínios interligados, no caso específico para matemática.

E, por meio dessa experiência na coordenação da disciplina de matemática, pude perceber e vivenciar a dificuldade dos professores no trabalho com esses alunos, já que além de estratégias didáticas diferenciadas que deveríamos planejar, cada um deles necessitava de uma adaptação curricular e flexibilização nas avaliações. Mais uma vez me senti desafiada, já que não me sentia preparada para realizar orientações aos professores sobre como fazer tal adaptação curricular.

No caso de Carlos, as adaptações curriculares foram realizadas pela equipe pedagógica mediante o relato e indicações dos profissionais por meio dos laudos e dos apontamentos da professora representante sobre sua aprendizagem e interação em sala, considerando o seu domínio real dos conteúdos. Analisávamos o plano curricular adaptado do ano anterior a fim de verificarmos o que ele já dominava e o que ele ainda precisava de intervenção para a realização das atividades. Assim, a equipe discutia como poderia adaptar os critérios do plano curricular atual de modo que Carlos tivesse condições de acompanhar, visando sempre que os critérios de desenvolvimento potencial pudessem ser aprofundados e que passassem a ser de domínio real. E é nesse momento que tive um contato mais próximo com as ideias de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, já que ao se tratar de domínio real, considerávamos a zona de desenvolvimento proximal:

a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar. (FREITAS A.², 2001, p. 27)

² Como há duas autoras citadas na pesquisa que tem coincidência em relação ao sobrenome Freitas optamos por acrescentar a inicial do prenome de cada uma delas em todas as citações desse texto.

Como Carlos frequentou a escola especial na educação infantil e depois foi para o 2º ano no ensino comum, quando estava no 5º ano, os critérios de matemática foram reestruturados de acordo com os conteúdos trabalhados no 3º ano. Um exemplo é que, de acordo com o plano curricular da escola, no 5º ano os alunos deveriam saber resolver problemas com uma ou mais operações com números naturais e para Carlos, o critério era resolver problemas com uma operação com números naturais até a ordem das centenas. Contudo, a equipe pedagógica, em parceria com os profissionais que o atendem, optaram por retirar a adaptação curricular a partir do 6º ano. Essa decisão se deu diante do fato de Carlos apresentar um progresso quanto ao conhecimento escolar, conseguindo acompanhar os mesmos conteúdos que os demais alunos da sala. Ainda assim, foram mantidas as avaliações flexibilizadas, cuja realização se dava em ambiente separado dos demais alunos, sob a leitura de um tutor.

Diante desses desafios, veio a decisão de iniciar o mestrado em 2015 como aluna especial. Durante o decorrer das aulas, percebi que esse era o caminho que queria seguir. Ao final de 2015, escrevi o pré-projeto, participei do processo seletivo para o ingresso como aluna regular e, em 2016, iniciei o Curso de Mestrado do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade São Francisco.

No início, o problema da pesquisa era verificar se a investigação matemática poderia auxiliar o professor de Matemática das séries finais do ensino fundamental, de modo a desenvolver situações que possibilitassem a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula comum, proporcionando de fato o acesso ao conhecimento escolar. A intenção de utilizar a investigação matemática como estratégia era de que houvesse um facilitador para a autonomia do aluno, de maneira que ele pudesse levantar hipóteses, analisar, relacionar as observações feitas com a representação matemática adequada, argumentar, verificar e interpretar resultados, comunicando suas ideias com segurança. Ponte, Brocado e Oliveira (2009, p.10) afirmam que “investigar constitui uma poderosa forma de construir conhecimento”, e para construir o conhecimento matemático do aluno são utilizadas algumas tarefas características dessa disciplina, como os problemas, porém, com enfoque na investigação matemática, na qual os exercícios, problemas, investigações e explorações se diferenciam de acordo com o grau de dificuldade, a estrutura, o contexto referencial e o tempo requerido para sua resolução.

Contudo, embora a escola tivesse concordado com o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente tivemos autorização para realizar apenas observações em sala de aula, a fim de que houvesse uma adaptação entre o aluno e a pesquisadora. Com o propósito de acompanhar o aluno em diferentes momentos, a escola também indicou a observação das aulas de língua portuguesa e de matemática. Dessa forma, não houve tempo para a efetivação da proposta de investigação matemática.

Ao discutirmos o projeto no grupo de pesquisa “Relações de Ensino e Trabalho Docente”³, ponderamos a viabilidade para investigar os modos como a escola se organizava para lidar com alunos com deficiências. Assim, estabelecemos como objetivo geral do estudo compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola comum para proporcionar acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA e, como objetivos específicos: 1. identificar quais desafios os professores enfrentam diante das condições reais que a escola oferece no trabalho com o aluno com TEA; 2. investigar se as estratégias didáticas possibilitam (ou não) ao aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar.

Com o intuito de alcançar esses objetivos, nos orientamos teórico-metodologicamente em proposições da perspectiva histórico-cultural, dialogando, especialmente, com Lev Semenovich Vigotski. Assim, metodologicamente, imergimos no cotidiano escolar do aluno Carlos, procurando compreender, nas relações estabelecidas entre o aluno, colegas e professores, as condições oferecidas para que ele tivesse acesso ao conhecimento escolar.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a contextualização da pesquisa, enfatizando os procedimentos metodológicos. No capítulo dois, trazemos a discussão sobre a educação inclusiva, situando seu aparato legal, bem como estudos que a abordam nos casos de alunos com TEA. A seguir, no terceiro capítulo, salientamos conceitos e proposições da perspectiva histórico-cultural que fundamentam o estudo, com foco para suas ideias sobre o desenvolvimento de crianças com deficiências. Dando continuidade, apresentamos no quarto capítulo os resultados deste estudo. Para isso, estruturamos o material de análise em dois eixos temáticos: um sobre as condições concretas que a escola oferece ao aluno com TEA e, o segundo eixo, referente às possibilidades do aluno com TEA terem acesso ao conhecimento escolar por meio das intervenções pedagógicas realizadas com ele. Por fim, nas considerações finais, destacamos problematizações diante da inclusão do aluno com TEA na sala de aula comum das séries finais do ensino fundamental, sugerindo caminhos a serem tomados a partir do que foi estudado.

³ Grupo de pesquisa da Universidade São Francisco, registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, cujo trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, mantendo sempre diálogo com autores de outras áreas e campos de conhecimento afins.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada tendo como aporte teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, focalizando as interações entre um aluno com TEA, os pares e a professora, buscando analisar os processos em curso, a fim de desvelar as condições concretas de uma instituição escolar para a escolarização desse aluno. A pesquisa qualitativa é assumida, pois acreditamos que:

os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. (FREITAS M., 2002, p. 26-27)

Vigotski (2007), com base no materialismo histórico-dialético, propõe uma descrição metodológica que se contrapõe à psicologia experimental. O autor considera que os acontecimentos devem ser analisados em sua dinâmica. Ao discutir o método de sua análise psicológica, ele determina três princípios fundamentais: o primeiro é que a análise deve ser realizada com base nos processos e não no objeto; outro princípio é que a análise deve ser explicativa e não descritiva, ou seja, deve-se buscar as “relações dinâmico-causais” (VIGOTSKI, 2007, p. 66) dos processos em curso e o terceiro princípio da análise é o cuidado que se deve ter com os processos automatizados. Logo, sua análise é considerada como “uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura” (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Diante desse aporte teórico, nesse estudo, buscamos, no contexto da instituição escolar, investigar modos de relação de um aluno TEA com os outros - pares, professores, tutor e pesquisadora -, a fim de compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola comum para o acesso ao conhecimento escolar desse aluno. Para a análise dos dados construídos no trabalho de campo consideramos que:

a contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (FREITAS M., 2002, p. 29)

Desse modo, mais do que descrever situações, estaremos perscrutando as condições em que elas ocorrem, procurando atribuir sentidos aos dizeres, ações e gestos dos participantes do estudo. Tendo em vista ainda que o método que subjaz a perspectiva histórico-cultural é dialético, a investigação intenciona desvelar os processos em curso, suas transformações e contradições.

1.1 O trabalho de campo

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética⁴ da Universidade São Francisco, iniciamos o trabalho de campo, que ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2016, em uma sala de aula do 7.º ano de ensino comum⁵.

O local dessa pesquisa é uma escola privada, confessional, localizada na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A escolha desse local se deu, porque eu trabalhava nessa escola e, como coordenadora da disciplina de matemática das séries finais do ensino fundamental, já tinha contato com o aluno que é o sujeito focalizado dessa pesquisa.

Para a produção dos dados, reservei as quartas-feiras e realizei⁶ um total de dez registros de aulas, tendo cada uma delas a duração de uma hora-aula com 50 minutos. Contudo, em um primeiro momento, recebi da escola o pedido de que fizesse apenas observações das aulas, sem nenhuma interferência pedagógica. Atendendo a essa solicitação, foram realizadas observações de três aulas de língua portuguesa e duas de matemática, registradas em um diário de campo. Apoiando-me em Freitas M. (2003), ao observar, não apenas descrevi os eventos ocorridos em sala, mas procurei estabelecer as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Por essa razão, fiz anotações relacionadas ao comportamento, às intervenções da professora em sala com o aluno, às

⁴ Número do processo: 1 729 794.

⁵ Usualmente utiliza-se o termo escola regular, contudo nesse trabalho utilizaremos o termo escola comum em oposição ao termo escola especial.

⁶ No texto, fazemos a opção pela primeira pessoa do plural, exceto no relato do trabalho de campo, que usaremos a primeira pessoa do singular, pois, em consonância com o método utilizado, consideramos que não há neutralidade do pesquisador.

reações que esse aluno tinha, à interação do aluno com os pares em sala, às orientações dadas pelo tutor ao aluno e ao modo como o aluno desenvolvia as atividades propostas pela professora, considerando que:

a observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórico, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, M., 2003, p. 33)

Após a observação dessas aulas e dos primeiros contatos com a turma, participei de mais cinco aulas, todas de matemática, efetuando intervenções com o aluno que é sujeito dessa pesquisa. Dessa vez, as aulas também foram audiogravadas, a fim de me manter fiel ao diálogo que fui estabelecendo com o aluno. Posteriormente, transcrevi essas gravações. Esse procedimento foi adotado, pois um dos objetivos específicos dessa pesquisa é verificar se as estratégias didáticas possibilitam ou não ao aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar. Dessa forma passei a auxiliá-lo nas atividades que a professora de matemática oferecia à turma, para que assim fosse possível compreender de que modo esse aluno apresentava mais interesse ou facilidade quanto ao conhecimento matemático. Cabe esclarecer que realizei essas intervenções apenas nas aulas de matemática, nas de língua portuguesa, fiz somente observações.

A sala de aula é composta por 38 alunos. É ampla, bem arejada, equipada com um computador para acesso do professor, possui um aparelho de projetor multimídia, uma tela retrátil fixada acima do quadro de giz, um mural com informativos, com o horário das aulas, o calendário escolar e outros calendários em tamanho grande em que os alunos podem anotar os dias de avaliações e de apresentação de trabalhos. Os alunos sentam nas carteiras escolares de forma enfileirada, distribuídos em seis filas. O aluno, sujeito dessa pesquisa, senta-se na última carteira da fila encostada na parede, na qual fica a porta da sala.

Como procedimento complementar, também efetuei entrevistas semiestruturadas⁷, considerando que:

⁷ Na entrevista semi-estruturada (sic) o entrevistador parte de um roteiro prévio, porém não rígido, que pode ser alterado no decorrer da entrevista, de modo que o entrevistador pode fazer outras perguntas dependendo das respostas anteriores do entrevistado. (CASTRO, 2010, p. 94)

a pesquisa, nessa abordagem, se desenvolve a partir da relação entre sujeitos, pesquisador e pesquisados, através da promoção da interação (que ocorre por meio das palavras). O diálogo que acontece na interação entre sujeitos lhe possibilita a construção de uma compreensão ativa acerca do fenômeno estudado. (CASTRO, 2010, p. 92)

Tendo isso em vista, entrevistei a psicóloga do departamento de saúde escolar da escola, para compreender como se dá o atendimento da escola aos alunos com deficiências e qual é o encaminhamento para que eles tenham acesso ao conhecimento escolar. Com o propósito, de verificar como as professoras percebem a inclusão na escola e como se preparam e se sentem diante de uma educação inclusiva, entrevistei as docentes de língua portuguesa e de matemática do aluno. Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas e ocorreram na própria escola, em horários previamente combinados por nós, com duração média de 45 minutos.

1.2 Os participantes da pesquisa

Como já foi registrado, desenvolvemos essa pesquisa com base na perspectiva histórico-cultural, por isso percebemos o sujeito como ser social e histórico e não como objeto. A respeito dessa percepção, Freitas M. (2003) afirma que:

considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS M., 2003, p. 29).

Cristina⁸ é a psicóloga do departamento de saúde escolar da escola e atende alunos do ensino fundamental. É formada em Pedagogia e Psicologia, tem especialização em neuropsicologia clínica, em avaliação e reabilitação de crianças, adultos e idosos. Fez mestrado com foco em avaliação e reabilitação neuropsicológica. Devido à formação acadêmica como pedagoga, trabalhou na rede Kumon de ensino e com avaliação psicopedagógica. Ao se formar em Psicologia, passou a atuar em clínica. Trabalhou em uma universidade privada de Curitiba como responsável técnica da Clínica Escola de psicologia. Há três anos trabalha como psicóloga na escola em que a pesquisa ocorreu.

⁸ Os nomes utilizados para identificar os sujeitos da pesquisa são fictícios.

Isabela é professora de língua portuguesa, formada em Letras português/espanhol. Iniciou como professora das séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Curitiba, em uma turma de 4º ano. Possui 31 anos de carreira e há 21 leciona no local dessa pesquisa.

Ana é professora de matemática, formada em licenciatura em Matemática e trabalha com educação há 26 anos. Começou atuando com turmas de ensino técnico e depois com o ensino fundamental. No momento, também é professora em curso de graduação. Tem nove anos na instituição em que ocorre a pesquisa.

Carlos é aluno do 7.º ano do fundamental, tem 14 anos e é o único aluno da turma com necessidade educacional especial. Há um tutor, estudante de psicologia, contratado pela escola, que o acompanha durante todo o período de aula, auxiliando-o quanto a organização dos materiais, fazendo intervenções relacionadas ao comportamento e à participação nas aulas sempre que necessário.

Carlos apresenta Transtorno do Espectro Autista – nível 1, com comorbidades como ansiedade, déficit de atenção e dificuldades na aprendizagem. Em relação a esse transtorno, na edição atualizada em 2013, o DSM-5, caracterizou o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Segundo o manual (APA, 2014, p. 31), “os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento” e que são caracterizados por “déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. O DSM – 5 (APA, 2014) cita também que em transtornos como o do espectro autista, por exemplo, é comum o sujeito apresentar mais de um transtorno.

No período que acompanhei Carlos, observei um menino bem educado, que sempre corresponde aos cumprimentos dirigidos a ele. No início, percebi que ele respondia aos meus questionamentos, mas não olhava diretamente para mim, até que um dia, durante a aula, me surpreendeu com uma indagação:

Carlos: “O que é um esfoliante?”

Pesquisadora: “É um produto para passar no corpo. É um produto de beleza.”

Carlos: “Eu quero passar.”

Pesquisadora: “Ah, tem no mercado para vender.”

Carlos: “É de rosto?”

Pesq.: “Tem, aí ele é próprio pro rosto. Onde que você ouviu falar de esfoliante?”

Carlos: A minha mãe falou.

Pesquisadora: “Será que ela usa?”

Carlos: “Não...eu vou pedir para minha comprar para mim.”

A partir desse dia, nosso relacionamento ficou mais próximo e quando me via pela escola, me olhava, esperando eu cumprimentá-lo, pois não tinha a iniciativa de dar “oi”. A fim de tentar encontrar uma hipótese sobre o interesse dele pelo cosmético, soube que a mãe de Carlos possui um salão de beleza e, por esse motivo, é comum ele fazer perguntas relacionadas à estética, tais como, se a pessoa pinta o cabelo, se usa maquiagem etc.. Seus pais são separados e Carlos mora com o pai, o qual está diretamente envolvido com os estudos do filho, ajudando-o nas tarefas e na organização da rotina de estudos para as avaliações.

Presenciei alguns momentos em que Carlos ficou muito bravo ou com ideias fixas de bater ou de “matar” algum colega. Os professores e o tutor estão sempre muito atentos ao comportamento de Carlos, porque houve momentos em que ele agrediu um colega. Em uma das aulas em que eu estava, percebi a professora Ana interferindo em uma dessas situações:

Durante a conversa da professora comigo, Carlos levanta-se rapidamente.

Professora Ana: “Carlos, está tudo bem?”

Carlos: “Sim”

Professora Ana: “Onde você vai?”

Carlos: “Ali.”

Professora Ana: “Você estava tão empolgado, que eu ia perguntar se podia ir junto.”

Por outro lado, durante várias vezes, notei Carlos feliz, esboçando sorrisos diante de situações que faziam com que ele fosse elogiado, solicitado para ajudar o professor ou quando um colega conversava com ele. Porém, na maior parte do tempo, durante as aulas, ele dizia estar muito cansado, se espreguiçava e bocejava bastante. Se não houvesse alguém o estimulando e incentivando a realizar as atividades, ele baixava a cabeça e ficava quieto. Esse foi um dos fatos que chamou muito a minha atenção e acredito ser pertinente discuti-lo com mais afinco no capítulo em que os resultados do estudo serão apresentados, já que esse desinteresse pode ser reflexo do local da sala de aula em que Carlos se senta.

Ao decorrer da pesquisa, observei que a maneira como realizávamos os questionamentos ao Carlos fazia muita diferença, pois sempre que a pergunta iniciava com: ‘você sabe’, ele respondia rapidamente que não sabia. Em um dos episódios em que isso aconteceu, ele me disse que era muito impulsivo e por isso respondia negando ao que lhe era perguntado.

Pesquisadora: “Você lembra o que são ângulos suplementares?”

Carlos: “Sei.”

Pesquisadora: “E o que é?”

Carlos: “Não sei o que que são.”

Pesquisadora: “ah, você está sempre me enganando. Você fala que sabe e depois não sabe.”

Carlos: “Ah, ângulos suplementares são...”

Pesquisadora: “São?”

Carlos: “é que eu falo sem pensar, sou muito impulsivo.”

Contudo, percebi que independente dele ser ou não impulsivo, é importante elaborar perguntas diretas e claras, já que ele não tem facilidade para interpretar ideias implícitas e geralmente compreende tudo na sua forma mais literal. Diante da dificuldade na compreensão de sutilezas da linguagem, as avaliações são adaptadas, com questões elaboradas de forma objetiva.

1.3 Forma de apresentação dos resultados e procedimentos de análise

Após a transcrição dos áudios das entrevistas com as professoras e a psicóloga e das aulas em que houve a intervenção com o Carlos, iniciamos as análises dos dados, buscando compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola para o acesso ao conhecimento escolar do aluno. Para isso, consideramos que:

O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um produção de linguagem, portanto, dialógica. (FREITAS M., 2002, p. 28-29)

Ao qualificar a pesquisa, a banca avaliadora indicou que separássemos em dois capítulos os resultados obtidos com os dados, um abordando as observações e outro referente ao trabalho que fiz diretamente com o Carlos. Consideramos a sugestão bastante pertinente, porém, após conversarmos e discutirmos sobre as análises, optamos por organizá-las por eixos temáticos, que fossem reveladores de diferentes aspectos das condições

concretas oferecidas pela escola para a escolarização do aluno Carlos. Por esse motivo, as análises desse estudo serão apresentadas em dois eixos. O primeiro – Percepções sobre a escola, a sala de aula e suas (im)possibilidades – relatará as impressões que tive sobre a escola e a sala de aula, e o segundo – Intervenções nas aulas de matemática: em busca de relações intersubjetivas – apresentará as análises das intervenções pedagógicas que realizei com Carlos nas aulas de matemática, buscando verificar quais as estratégias pedagógicas que possibilitam e favorecem o seu acesso ao conhecimento escolar.

A organização dos eixos decorre de um primeiro olhar analítico da pesquisadora, que buscou responder aos objetivos da pesquisa. As questões referentes ao objetivo específico “identificar quais desafios os professores enfrentam diante das condições reais que a escola oferece no trabalho com o aluno com TEA” foram contempladas no primeiro eixo, colocando as condições reais que a escola oferece e quais delas implicam na prática do professor, representando desafios para esses profissionais. Já o objetivo “investigar se as estratégias didáticas possibilitam (ou não) ao aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar” foi abordado no segundo eixo, que apresenta as intervenções pedagógicas que realizei com Carlos, procurando indícios do acesso do aluno ao conhecimento escolar.

No capítulo a seguir abordaremos aspectos da educação inclusiva no Brasil, indicando os dispositivos legais e quais são suas inferências na escola comum. Esses serão fatores importantes para avaliar as condições concretas que a escola oferece, pois será um embasamento para compreendermos como a mesma está cumprindo as leis relacionadas à inclusão de um aluno com deficiência e quais desafios enfrenta para esse fim.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A HISTÓRIA DE UM PROCESSO EM IMPLANTAÇÃO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

De 1996 a 1999, quando cursei o magistério no ensino médio, conheci a educação especial por meio de uma das disciplinas da grade curricular. Naquele momento, os alunos com deficiência estudavam, preferencialmente, em escolas especiais. No período de 2000 a 2004, durante o curso de graduação de Licenciatura em Matemática, tratamos de alunos com dificuldade de aprendizagem em uma das disciplinas que teve duração de um semestre, logo, saliento que a minha formação ofereceu-me poucos subsídios para lidar com o alunado da Educação Especial.

Como professora, ao preparar as minhas aulas, me questiono a respeito de como posso trabalhar um conteúdo com os alunos de modo que eles efetivamente compreendam o que está sendo ensinado ao mesmo tempo em que esse conteúdo faça sentido para ele, constituindo-se como ferramenta matemática que possa ser usada em situações acadêmicas e cotidianas.

Contudo, além dessa preocupação recorrente, me deparei com outra: como fazer isso com um aluno com deficiência em sala de aula? Esse é um questionamento frequente e bastante pertinente dos professores, já que as escolas brasileiras têm recebido cada vez mais matrículas de alunos com deficiência no ensino comum.

A matrícula de alunos com deficiência “é resultante de uma política denominada de educação inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003” (KASSAR, 2011a, p. 62). Entretanto, mesmo tendo dispositivos legais que legitimam o direito à matrícula de alunos com deficiências nas escolas, o processo efetivo de inclusão escolar ainda gera muitas tensões e contradições que merecem ser melhor explicitadas. Desse modo, neste capítulo, abordaremos aspectos legais da implantação da política de educação inclusiva, bem como a complexidade desse processo.

2.1 Uma recente história de educação inclusiva

A educação de crianças e jovens com deficiência em nosso país constitui-se em um longo processo, marcado por uma visão segregacionista. Estudiosos da educação apontam que, historicamente, o ensino de alunos com deficiência ocorreu em paralelo à educação comum (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2011b).

Kassar (2007, 2011b) relata que, no período da República, surgiram “sinais de atenção” às pessoas com deficiências no Brasil, provocados estudiosos brasileiros que estavam impactados com as ideias sobre o assunto difundidas na Europa. Nesse período, pessoas com deficiências eram denominadas “anormais” e, com a pretensão de manter classes homogêneas, havia a separação nas escolas públicas entre os alunos “normais” e os “anormais”.

Na primeira metade do século XX, não havia muito interesse do governo brasileiro em assumir a educação de crianças com deficiência. Os primeiros passos nessa direção foram dados pelo governo de Minas Gerais que, em 1930, traz para o Brasil, Helena Antipoff, uma educadora de origem russa, que havia estudado na Suíça com o psicólogo Claparède⁹. A educadora criou a Instituição Pestalozzi, que impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. Naquele momento, prevalecia o agrupamento de crianças em função de critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência. Tais testes ajudaram a organizar as classes homogêneas das escolas públicas e as classes especiais, que atendiam aos alunos classificados nos testes como com deficiências, com desvios de comportamento ou distúrbios de ordem orgânica.

As instituições especiais, organizadas por famílias e profissionais de pessoas com deficiência, vão se difundindo em todo o país, uma vez que as escolas públicas eram escassas e, como já mencionado, reforçavam a segregação de crianças com deficiência. Tais instituições tiveram um lugar significativo na história da Educação Especial do país.

Em 1961, o governo brasileiro assume a legislação da Educação Especial. A Lei 4.024/61 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) e garante no artigo 88 que “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Assim, pela primeira vez, há menção em um dispositivo legal sobre a inserção de alunos com deficiência na sociedade.

Em 1971, essa lei é revisada e, por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a educação de oito anos torna-se obrigatória no Brasil, estabelecendo o ensino de 1º e de 2º grau. O artigo 9 dessa lei determina que deverão receber tratamento especial “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Kassar (2011b) aponta que esse período foi importante para a educação do alunado com deficiência já que em 1973, por meio do Decreto 72.425/73 (BRASIL, 1973), cria-se o Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP, que teria a responsabilidade de regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil.

⁹ Neuropsicólogo suíço que se destacou com seus estudos a respeito do desenvolvimento infantil.

Conforme histórico relatado, o apoio de instituições privadas de caráter filantrópico foi necessário para o trabalho com crianças com deficiência. A fim de apresentar as relações entre o público e o privado na Educação Especial, Laplane, Caiado e Kassar (2016) mencionam que os presidentes da federação nacional das APAEs, nos períodos de 1963-1965 e de 1977-1981, estavam presentes no grupo de trabalho para a formação do CENESP.

Laplane (2006) aponta que a garantia de que todos os alunos com deficiência deveriam receber educação, preferencialmente na rede regular, veio por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Essa constituição universalizou o direito à educação.

Kassar (2011b) afirma que as políticas e as ações sobre a Educação Especial que foram adotadas pelo Brasil desde 1990 devem-se à Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994). O Brasil torna-se signatário dos documentos elaborados nessas conferências que tinham como princípios a universalização do ensino para todos.

Desse modo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), reiterou o direito de todos à educação. Tal lei incorpora “a noção de que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos, quaisquer que sejam as suas características” (LAPLANE, 2006, p. 703). Além disso, esse dispositivo legal cria um capítulo para a Educação Especial, que se torna uma das modalidades de ensino da Educação Básica. Nesse capítulo, há indicativos de que alunos com deficiência devem ser preferencialmente matriculados nas escolas comuns e terem acesso a serviços de apoio especializado sempre que necessário.

Após a promulgação da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma série de dispositivos legais vai sendo elaborada, a fim de regularizar o ensino para alunos com deficiência na rede pública. Laplane (2006) lembra que as Diretrizes para a Educação Especial apresentadas no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/2001), Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) fazem menção à Declaração de Salamanca como inspiração filosófica. O documento das diretrizes menciona pela primeira vez o termo “inclusão” e reafirma o direito da inclusão na escola comum:

a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". (BRASIL, 2001)

De acordo com Kassar (2011a), esses documentos impactaram o país, embasando o discurso sobre educação inclusiva, “de modo que profissionais que atuavam na Educação

Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira de integração¹⁰” (KASSAR, 2011a, p. 71).

Contudo, as diretrizes para a educação especial no PNE/2001 apresentam um diagnóstico pouco favorável sobre a educação inclusiva no Brasil e mencionam desafios ao sistema de ensino relatando que:

o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001).

Confirmando esse diagnóstico, Laplane (2015) aponta que:

a precariedade do atendimento oferecido a alunos com deficiência, a falta de acessibilidade física, as dificuldades de acesso ao conhecimento e o descompasso em relação à turma frequentada são alguns dos problemas apontados por muitos trabalhos de pesquisadores que vêm acompanhando, desde a sua implantação, a política de Educação inclusiva. (LAPLANE, 2015, p. 10)

Em 2008, o Ministério da Educação apresenta o documento denominado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ressalta-se no documento a definição do público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiências física, sensorial e intelectual, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Além disso, institui-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido em caráter complementar ou suplementar à formação do aluno, a fim de garantir sua autonomia na escola e fora dela.

Em 2009, o Decreto 6.949/09 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo o documento, “o propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades

¹⁰ O movimento integracionista surge no Brasil na década de 1970, acompanhando uma tendência mundial, que orienta que alunos com deficiência devam ser integrados às escolas comuns e se adequarem a elas, orientados pela filosofia da normalização.

fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Em tempo, no artigo 1, é definido que:

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014). Algumas mudanças são observadas ao comparar o PNE/2001 e o PNE/2014, por exemplo, o termo “necessidades educacionais especiais”, que, no documento mais recente, refere-se ao educando “com deficiência”, acompanhando a orientação da convenção acima referida. O PNE/ 2014 mantém o entendimento a respeito do público-alvo da Educação Especial, conforme a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Em relação à sala de recursos, podemos analisar uma interessante alteração, visto que o PNE/2001 orienta que “conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas” (BRASIL, 2001). Em tempo, o PNE/2014 coloca como uma das estratégias da meta “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais.” Tais salas fazem parte do AEE, explicitado anteriormente.

Laplane, Caiado e Kassir (2016) chamam a atenção para o fato de que a Meta 4 desse documento, em seu projeto de lei, estabelecia que o acesso da população com deficiência à educação deveria ser no ensino regular de ensino, contudo, na sua redação final, foi acrescentado o já histórico termo “preferencialmente”, deixando assim aberta a possibilidade do aluno ficar fora da escola comum. A Meta 4 do PNE/2014 tem a seguinte redação final:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, grifo nosso)

A nosso ver, tal fato parece retomar o sistema paralelo de ensino apontado por Jannuzzi (2006) e Kassir (2011b), uma vez que o PNE (2014) configura-se reforçando a ideia de que alunos com deficiência tenham a garantia de um sistema educacional inclusivo, ofertado no AEE.

Em 2015, foi instituída a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei n.º 13.146/15 (BRASIL, 2015). A Lei trata de diversos aspectos relacionados à inclusão, e o artigo 27 corrobora a ideia do sistema educacional inclusivo já anunciado em outros dispositivos legais:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Com isso, percebe-se que se assegura o direito do aluno com deficiência em todos os níveis escolares.

Analisando de forma cronológica os dispositivos legais, como a Constituição, as leis e os decretos que se referem à Educação Especial no Brasil, percebemos que esses estão cada vez mais detalhados e específicos quanto à educação inclusiva. Porém, a implantação desse sistema tem colocado inúmeros desafios à escola e a seus atores – educadores, alunos, gestores, familiares. Estudos indicam que há um aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, no entanto, a aprendizagem escolar ainda é um entrave a ser vencido (CAIADO E LAPLANE, 2009; KASSAR, 2011a; LAPLANE, 2014; CAIADO, 2014; MELETTI, RIBEIRO, 2014; FREITAS A., MONTEIRO, CAMARGO, 2017).

Corroborando essa afirmação, Kassar (2016) defende que:

pesquisas de caráter qualitativo oferecem elementos para entender melhor o que tais números (alta concentração de matrículas nos anos iniciais de escolaridade e grande taxa de distorção idade *versus* série) registram. Diferentes trabalhos vêm mostrando que, de modo geral, a organização escolar não possibilita a apreensão do conhecimento esperado pela escola por parte dos alunos (KASSAR, 2006; PLETSCHE, 2009, 2010; CARVALHO, 2013), ou seja, mesmo que objetivamente os elementos necessários ao “sucesso escolar” estejam presentes (alunos matriculados nas escolas, salas de aulas com número reduzido de alunos, professores com a formação legalmente exigida, atenção dos alunos às atividades propostas em sala), a relação pedagógica não se efetiva de forma adequada. (KASSAR, 2016, p. 1229-1230)

Diante disso, nos questionamos a respeito de quais são os desafios que os professores do ensino comum vivenciam, principalmente em relação a trabalhar e ensinar na diversidade, respeitando as singularidades dos alunos, de modo que todos os educandos possam interagir e aprender na escola.

Concordando com essa preocupação, Kassir (2011a, p. 75) menciona que “estes desafios se tornam evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação de espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola, etc.”.

Ao analisar esses apontamentos, percebemos a necessidade de realizar uma revisão de literatura sobre o que estudos vêm discutindo sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. No próximo tópico, apresentaremos os resultados dessa revisão.

2.2 Alunos com TEA nas séries finais do ensino fundamental: o que as pesquisas nos revelam?

Tendo em vista que este estudo busca investigar as condições de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no 7º ano do ensino fundamental, optamos por restringir a busca bibliográfica para as pesquisas que abordam as séries finais dessa etapa escolar. Para tanto, consideramos as publicações do catálogo de teses e dissertações do Portal da Capes¹¹ que trataram dessa temática. A escolha dessa base de dados se deu, porque é de livre acesso e reúne investigações de pesquisadores brasileiros sobre educação. Restringimos a busca para a grande área das Ciências Humanas, especificamente a área da Educação e consideramos os estudos publicados nos anos de 2014, 2015 e 2016, em razão de que a partir de 2014, com a implantação da Plataforma Sucupira para a coleta de dados de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, passamos a ter acesso aos trabalhos na íntegra.

Inicialmente, para o levantamento dos textos, baseamo-nos no cruzamento das palavras-chave: “inclusão escolar” e “transtorno do espectro autista”. Obtivemos um total de 242 trabalhos. Após a leitura do resumo desses trabalhos, identificamos que apenas cinco pesquisas focalizavam especificamente os anos finais do ensino fundamental.

Em seguida, fizemos o cruzamento dessas palavras-chave com: “aprendizagem”, “dificuldade de aprendizagem”, “final do ensino fundamental”, “fundamental 2”. Ao fazer isso, observamos que os trabalhos obtidos na primeira busca se repetiam e apenas dois eram diferentes.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica ficou restrita a esses sete trabalhos acadêmicos, sendo cinco dissertações e duas teses. A escassez de estudos que tratam da inclusão de

¹¹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

alunos nos anos finais do ensino fundamental é notória, o que indica a necessidade de mais reflexões acadêmicas sobre o tema.

Dos trabalhos analisados, quatro deles realizaram entrevistas com professores e/ou alunos das séries finais do ensino fundamental que tinham alunos público-alvo da educação especial, dessa forma não restringiram a pesquisa a uma deficiência específica. Uma das demais pesquisas delimitou que os participantes fossem professores que lecionassem para turmas comuns que tivessem um aluno com TEA. Os outros dois trabalhos se referem especificamente à pesquisa com docentes e alunos com TEA nas salas comuns das séries finais do ensino fundamental.

Sobre o referencial teórico, três trabalhos abordavam o tema com base na perspectiva histórico-cultural, focalizando as ideias de Vigotski. Um trabalho fundamentou-se nos estudos discursivos, especialmente foucaultiano. Os demais utilizaram diferentes referenciais teóricos, a fim de apresentar os embasamentos das pesquisas.

Em relação à natureza e ao contexto dos estudos, identificamos que seis pesquisas foram realizadas em escolas da rede pública e uma delas em uma escola privada. As pesquisas de natureza qualitativa tiveram como instrumentos de trabalho de campo as fontes documentais, as entrevistas áudio ou videogravadas e os registros em diário de campo. Em um dos trabalhos, a pesquisadora atuou também como professora da sala de aula, constituindo, portanto, uma pesquisa da própria prática.

Realizamos uma análise qualitativa do material, descrevendo os resultados encontrados em cada um dos trabalhos, a fim de investigar o que esses estudos sobre a inclusão escolar de alunos com TEA trazem como contribuição. Os dados foram primeiramente organizados em um quadro com as seguintes informações: autor; identificação do Programa de Pós-Graduação e a área de pesquisa; tipo de produto, se dissertação ou tese; título da pesquisa e ano de publicação. Essas informações estão contidas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos pesquisados no Portal de teses e dissertações da Capes

Autor	Programa de Pós-Graduação/Área	Tipo de produto	Título	Ano de publicação
NUNES, Priscila Rodrigues	PPGE da Faculdade de Educação da Unicamp/Filosofia e História da Educação	Dissertação	Em busca da escola de todos: investigando as falas de educadores regulares frente à escola inclusiva	2014

MARIN, Márcia	PPGE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Educação Inclusiva e processos educacionais	Tese	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica	2015
OLIVEIRA, Vivian Fátima de	PPGE da Universidade do Planalto Catarinense/ Educação, processos Socioculturais e Sustentabilidade	Dissertação	Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC	2015
CENCI, Adriane	PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/Educação	Tese	“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da teoria histórico-cultural da atividade	2016
ESTEF, Suzanli	PPGE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Educação Inclusiva e processos educacionais	Dissertação	Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente	2016
FLEIRA, Roberta Caetano	PPG em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/Educação Matemática	Dissertação	Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar Vygotskyano	2016
GUITERIO, Rachel do Nascimento	PPGE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Biologia	Dissertação	Lúdico e Autismo: Uma combinação possível nas aulas de ciências	2016

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Apresentamos uma síntese de cada um dos estudos, destacando o objetivo, a metodologia, o referencial teórico utilizado e os principais resultados.

A pesquisa de Nunes (2014) tem como objetivo geral apresentar as percepções de professores dos anos finais do ensino fundamental quanto à escolaridade de alunos com deficiência em suas salas de aula. Para isso, quatro professores da rede pública de ensino, com 10 a 15 anos de formação acadêmica na área em que lecionam, são entrevistados. A pesquisa fundamentou-se teórica e metodologicamente nos estudos discursivos, em especial, de Michel Foucault. Como resultados, constatou-se que os docentes apontam como ponto positivo o fato da escola estar preparada quanto à acessibilidade para todos os alunos com deficiência e, como ponto negativo, a ausência de capacitação¹² para atuarem com esses educandos e a falta de formação técnica para trabalharem em equipe. Nunes (2014) conclui que os professores têm mais críticas do que apontamentos positivos acerca da inclusão escolar.

Marin (2015), por sua vez, teve como objetivo compreender como aconteceram os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental, numa escola de excelência, o Colégio Pedro II, uma instituição pública de ensino. Para a construção dos dados, a pesquisadora observou as aulas de uma turma do 8º ano com um total de 8 alunos com deficiências e as aulas da sala de recursos. Além disso, utilizou fontes documentais e realizou entrevistas com a diretora, com a orientadora educacional, com a professora da sala de recursos e com três alunos: um com TEA, um com deficiência intelectual e um sem deficiência. No referencial teórico, a pesquisadora menciona estudos a respeito da inclusão escolar, no entanto, não assume um referencial específico. Os resultados indicam que os professores da escola possuem formação diferenciada – todos têm mestrado ou doutorado – e são estimulados uns pelos outros a realizarem trabalhos diferenciados e inovadores. Ainda assim, desenvolvem ações de ensino para todos os alunos, de maneira uniforme. A escola oferece boas condições de trabalho: planejamentos semanais e tempo disponível para a elaboração de aulas e correção de trabalhos. O sistema de ensino colaborativo e a busca de caminhos alternativos, a fim de respeitar as necessidades de cada aluno, são práticas incentivadas pela escola para efetivar o processo de escolarização daqueles com deficiência. Contudo, o estudo constatou que os professores revelaram resistências e dificuldades em alterar o currículo e em fazer adaptações. Nesse caso, a professora de apoio estabeleceu diálogos e iniciou um processo de discussão sobre essa prática de diferenciação pedagógica que pode favorecer a muitos alunos, não só os da educação especial.

Cenci (2016) teve como objetivo planejar, implementar e analisar uma intervenção dirigida a um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ano) – que tinham alunos com deficiência, pela primeira vez, em suas salas de aula – buscando criar um

¹² Termo usado pelos docentes durante as entrevistas.

entendimento ampliado acerca da inclusão, de modo que pudesse orientar formas de organização do ensino para promover a aprendizagem. A pesquisa fundamentou-se na teoria Histórico-Cultural da Atividade e na teoria desenvolvida por Engeström¹³ sobre aprendizagem expansiva. Os resultados apontaram que a equipe pedagógica precisava de uma formação continuada, visto que os professores do 6º ano não sabiam quem eram os alunos com deficiências de suas salas de aula. A intervenção realizada contribuiu para que os participantes - professores do 6º ano, professora da sala de recursos, coordenadora pedagógica e orientadora educacional -, organizassem modos de trabalhar dentro do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: elaboração de protocolo, meios de comunicação entre escola e família e articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos. Todavia, constatou-se que não houve a efetivação dessas formas de organização e que as contradições geradas pela inclusão dos alunos com deficiência na escola regular são grandes demais para serem enfrentadas, mediante as condições disponíveis aos professores.

Estef (2016) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do Colégio de Aplicação da UERJ - CAP/UERJ, a partir da concepção dos educadores envolvidos com a escolarização desses alunos. Seu estudo fundamenta-se em autores da área da educação que problematizam sobre o tema da avaliação. Realizou entrevistas com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, quatro dos anos finais do ensino fundamental e duas coordenadoras. Para os alunos com necessidades educacionais especiais, a escola adota práticas de avaliações diferenciadas, como adaptações dos instrumentos avaliativos e flexibilização do tempo e do espaço para a realização de provas e testes. O estudo constatou que a avaliação não pode ser uma prática isolada e segmentada, devendo ser entendida como um meio que possibilita a construção de estratégias para ações pedagógicas. Verificou-se que, devido ao segundo ciclo do fundamental apresentar uma estrutura curricular fragmentada, a divisão das disciplinas não favorece um trabalho interdisciplinar e dificulta ações docentes que unam os conteúdos. Esse contexto não colabora para o diálogo entre os professores, impedido que a troca de experiências e a busca por acordos pedagógicos aconteçam. Nesse sentido, a autora constata que, apesar de a equipe de Atendimento Educacional Especializado da escola poder proporcionar novas possibilidades de avaliações do desempenho escolar dos alunos, ela não o faz. Essa equipe acompanha os alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços da sala de aula e, por vezes, fora dela.

Notamos que esses quatro estudos analisam aspectos das condições de escolarização de alunos com deficiência que estão matriculados nos anos finais, focalizando os educadores – professores, diretores, coordenadores pedagógicos. A formação de

¹³ Yrjö Engeström é um pesquisador contemporâneo da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

professores é problematizada e os estudos revelam a falta dela representa um impedimento para a efetivação do processo de inclusão escolar (NUNES, 2014; CENCI, 2016) ou, no caso, mesmo quando os professores parecem ter uma formação diferenciada, há resistência para modificar a prática (MARIN, 2015). Os estudos ressaltam ainda a importância da parceria colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial para promover a escolarização de alunos com deficiência.

Destacamos a questão revelada pelo estudo de Estef (2016) a respeito da fragmentação das disciplinas nos anos finais do ensino fundamental, considerada como um impeditivo para práticas pedagógicas interdisciplinares e para o diálogo entre os docentes, Tais ações poderiam contribuir para condições mais favoráveis ao ensino de alunos com deficiências.

Os estudos de Oliveira (2015), Fleira (2016) e Guiterio (2016) tematizam sobre a inclusão de alunos com TEA, inseridos nos anos finais.

Oliveira (2015) objetivou conhecer se as representações sociais dos professores acerca dos alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos. O referencial teórico utilizado é a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici, Jodelet e seguidores. Para a pesquisa, foram entrevistados 13 professores, sendo oito regentes e cinco que atuam em classes comuns com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil como do ensino fundamental (anos iniciais e finais) de oito escolas públicas municipais de Lages-SC. Os resultados indicam que os professores tinham uma visão de que alunos com autismo apresentavam comportamento agressivo, isolamento, dificuldades de socialização, de viverem em um mundo próprio, contudo, após terem lecionado para eles, ocorreu uma mudança nessa concepção, passando a percebê-los como são sociáveis, afetivos e com comportamentos de tranquilidade. O estudo concluiu que, para promover a inclusão de alunos com autismo, é necessária a elaboração de projetos pedagógicos definidos e estruturados, envolvendo a Educação Especial e o ensino comum.

Fleira (2016) teve como objetivo em sua pesquisa investigar intervenções pedagógicas que poderiam promover o acesso de um aluno com TEA a conhecimentos matemáticos; intervenções essas que seriam utilizadas em sala de aula e nos atendimentos individuais. Fundamentou-se na teoria histórico-cultural, com base em Vigotski. O local da pesquisa foi uma escola da rede privada de Guarulhos, São Paulo. O estudo focalizou um aluno com TEA do 9º ano, na turma em que a pesquisadora era professora regente. Trabalhou com ele individualmente no contraturno, a fim de investigar intervenções pedagógicas que poderiam alicerçar o estudo e promover o acesso desse aluno aos conhecimentos matemáticos. Após um ano, concluiu que houve um crescimento efetivo na socialização e no aprendizado tanto na disciplina de matemática, área da pesquisa, como nas outras disciplinas.

O estudo de Guiterio (2016) teve como objetivo analisar o impacto do uso do jogo na aprendizagem de Ciências para alunos com TEA¹⁴ e verificar as semelhanças e as diferenças nas reações de dois alunos com TEA do 8º ano diante do jogo. A perspectiva histórico-cultural e estudos que consideram o lúdico como um recurso para a aprendizagem fundamentaram a investigação, cuja pesquisa foi realizada em um Colégio Federal do Rio de Janeiro¹⁵. A pesquisadora observou as aulas de ciências, fez entrevistas com a professora dessa disciplina, com a coordenadora da sala de recursos, com os dois alunos e com os seus familiares. O jogo foi realizado na sala de recursos e os resultados indicaram que houve parceria entre a coordenadora da sala de recursos e a professora regente e que os jogos auxiliam na aprendizagem de Ciências desses alunos.

Constata-se, portanto, que, quando há uma parceria, um trabalho colaborativo entre a professora regente e a professora especialista, os alunos com TEA têm mais possibilidades para aprender os conteúdos trabalhados.

A inclusão de alunos com TEA nos anos finais do ensino fundamental pode ocorrer de modo que esses alunos se sintam integrados em sala de aula e tenham acesso à aprendizagem, assim como as práticas pedagógicas que envolvem o jogo e materiais manipuláveis contribuem para que os alunos avancem no processo de aprendizagem.

Tendo em vista que alunos com TEA estão na escola e que são poucas as pesquisas dedicadas ao seu processo de escolarização nos anos finais do ensino fundamental, justificamos a realização deste estudo pela intenção de compreender as condições concretas de aprendizagem oferecidas pela escola e possíveis desafios que ainda se colocam frente à demanda de que alunos com TEA tenham acesso aos conteúdos escolares. Destacamos ainda o fato de que, dos sete trabalhos, apenas um foi realizado em uma escola particular. Com isso, reiteramos a contribuição de nossa pesquisa na discussão da temática no contexto do ensino privado.

¹⁴ De acordo com a pesquisadora os alunos com TEA tinham especificamente Síndrome de Asperger.

¹⁵ A pesquisadora manteve sigilo quanto ao nome da instituição de ensino.

3 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

As leituras dos textos de Vigotski e de seus comentadores contemporâneos contribuíram para um novo olhar sobre o desenvolvimento humano. Compreendemos que esse é um processo que não depende exclusivamente das condições biológicas, mas também das oportunidades históricas, culturais e sociais vivenciadas pelos sujeitos (VIGOTSKI, 2000). Conseqüentemente, buscamos analisar as possibilidades de que um aluno com TEA – que muitas vezes é rotulado como um educando isolado, que não interage com os colegas e não aprende na escola comum – possa aprender e se desenvolver desde que sejam ofertadas condições para isso. Desse modo, intencionamos compreender, à luz da perspectiva histórico-cultural, as condições concretas que a escola oferece ao aluno com TEA. Assim, abordaremos neste capítulo algumas das ideias e teses de Vigotski que irão fundamentar a pesquisa.

3.1 Vigotski e o processo de desenvolvimento cultural

Lev Semyonovitch Vigotski foi um dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural, que tem origem no entendimento do autor de que a psicologia, nas décadas iniciais do século XX, estava em crise. A fim de que fosse suplantada tal crise e que se “superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual” (ZANELLA et al, 2007, p. 27), Vigotski considerou o sujeito como um ser histórico e social, enfatizando que “tudo que é cultural é social” (VIGOTSKI, 2011, p. 864), buscando, assim, os contornos para uma nova psicologia, inspirada pelas ideias do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels.

Segundo Pino (2003), Vigotski percebeu que a aplicação de métodos e princípios do materialismo histórico eram relevantes para a psicologia, já que nesse método todos os fenômenos são estudados como processos em movimento e em mudança. “De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (VIGOTSKI, 2007, p. XXV). Desse modo, Vigotski relacionou as questões psicológicas concretas com as relações sociais e materiais que os homens produzem em seu meio de vida.

Em seu manuscrito sobre a psicologia concreta do homem, Vigotski (2000) afirma que a palavra história pode ser entendida de duas formas: em termos gerais, como abordagem

dialética que considera que todas as coisas têm sua história, e, em termos restritos, como a história do homem, entendida como um materialismo histórico. Nesse último, “o que caracteriza a evolução da espécie *homo* e a distingue das outras espécies é ter se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução” (PINO, 2003, p. 35, grifo do autor), logo, isso é o que diferencia o ser humano das outras espécies: o homem é racional e não apenas utiliza a natureza, mas a usa, transformando-a a seu propósito e se transformando no processo.

O homem é um ser concreto que se modifica, não pela maturação biológica no decorrer do tempo, mas pelas relações sociais. É pelo trabalho que ele cria condições de existência e é a partir dessas condições, que mantém relações sociais que constituem a sua natureza e o constituem como ser humano. Pino (2003) relata que, ao assumir a tese marxista, Vigotski passa a indicar a verdadeira natureza e a origem das funções psicológicas, esclarecendo que:

primeiro, as condições naturais de existência não podem dar origem às *funções superiores* ou culturais, embora sejam a condição necessária para que elas aconteçam; segundo, que estas não preexistem a história do desenvolvimento do homem, mas surgem nessa história ao mesmo tempo que a constituem (PINO, 2003, p. 52, grifo do autor).

Pino (2000) explica que esses dois sentidos de história para Vigotski são explicitados, a fim de articular os planos ontogenético e filogenético, o primeiro referindo-se à história pessoal e o segundo à história da espécie humana. Esses dois planos são resultados de linhas diferentes de evolução, mas que são imbricadas: a natural e a cultural. Vigotski (2000) defendia que não se podia separar o individual/social do biológico/cultural. Leite e Tuleski, explicam que:

O autor se preocupou em desenvolver uma metodologia de análise que contemplasse a compreensão da trajetória de transformação dos aspectos biológicos/instintivos em culturais/sociais em um indivíduo singular (ontogênese); bem como compreender as alterações ocorridas na evolução das espécies em seus aspectos biológicos que possibilitaram o surgimento da hominização, tendo como resultado posterior a transformação gradual do homem primitivo em homem cultural em seu aspecto filogenético. (LEITE, TULESKI, 2011, p. 113)

Pino (2003) acrescenta que, para Vigotski, analisar somente o desenvolvimento biológico seria reduzir a análise psicológica a apenas à pré-história do mesmo, já que o autor defendia a ideia de que o comportamento humano deveria ser estudado tanto em seus aspectos biológicos quanto em seus aspectos históricos, uma vez que as mudanças que

ocorrem durante o desenvolvimento do ser humano determinam que tipo de homem ele se constituirá.

Neste estudo temos a intenção de investigar as condições concretas oferecidas pela escola no processo de escolarização de um aluno com TEA. Assumimos, portanto, as ideias de Vigotski, considerando que o concreto diz respeito às condições sociais, históricas e culturais da escola, e perseguimos a trajetória escolar do aluno em suas relações com todos os envolvidos nesse processo, considerando sua (im)possibilidade de transformação. Sustentados por esse aporte teórico, partimos da hipótese de que o diagnóstico do aluno não define seus modos de desenvolvimento, pois deslocamos o foco das condições orgânicas (naturais/biológicas) impostas pelo diagnóstico para as situações sociais do desenvolvimento (históricas e culturais). Transformar processos naturais do TEA em possibilidades culturais só é possível na medida em que os sujeitos acometidos por essa condição tenham acesso à cultura e aos instrumentos culturais (técnico-semióticos) criados pelo homem. Desse modo, interessa-nos compreender o desenvolvimento cultural do aluno com TEA, tendo em vista que, para Vigotski (1995), a gênese desse desenvolvimento é social e passa pelo outro, por meio do processo de mediação semiótica.

3.2 Mediação Semiótica e as implicações nas relações de ensino

O desenvolvimento do ser humano ocorre a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie, porém, para isso, não basta apenas estar na cultura, mas sim apropriar-se dela. Tal apropriação se dá pelas constantes interações com o meio social em que o sujeito vive, já que as formas psicológicas superiores emergem da vida social. Vigotski argumenta que “o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas do homem e das formas de ação, o papel de fonte e de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

O autor dedicou-se ao estudo das chamadas funções psíquicas superiores, que se referem a mecanismos intencionais, de ações conscientes e controladas. Essas funções humanas consistem nas capacidades de planejamento, de memória, de imaginação, de formação conceitual, de atenção voluntária etc. e se interligam às funções inferiores, que são inatas, como comportamentos reflexos ou instintivos (LEITE, TULESKI, 2011).

Vigotski não entende o desenvolvimento humano como um acontecimento de natureza individual, mas sim como um desenvolvimento que tem origem no social. Isso porque, segundo o autor, “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela

foi social antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre em um meio social, por meio da interação do sujeito com o seu meio e, dessa forma, passa a ser uma função inferior, já que a partir dessa situação ela será internalizada e automatizada. “Para que ocorra a internalização, isto é, a transposição do meio *inter* para o *intrapsicológico*, de uma função superior, é imprescindível que haja mediação” (LEITE; TULESKI, 2011, p. 114, grifo do autor)

Os signos e os instrumentos são elementos mediadores no processo de mediação entre o homem e a cultura e, nesse sentido,

Vigotski defende a emergência da dimensão semiótica, a produção de signos e o princípio da significação como extremamente importantes para a compreensão do processo de conversão das relações sociais nas funções psicológicas, ressaltando as características da atividade mediada (MAGIOLINO, 2014, p. 50)

A mediação semiótica é constituída pela criação e utilização de signos e é por meio das atividades mediadas pelo signo que o sujeito desenvolve as funções psíquicas tipicamente humanas e se constitui nas práticas sociais. Pino (2003, p. 56) afirma que significar talvez seja “a real função das funções superiores”, o que o permite dizer que “o homem é um ser *semiótico*, não só porque ele pode conferir significação às coisas, mas também porque ele é o que ele significa para os outros” (PINO, 2003 p. 56, grifo do autor).

Ainda sobre o processo de significação, Padilha comenta que:

Vigotski, em suas anotações sobre a Psicologia Concreta do Homem, marca as bases para a compreensão do simbólico: os signos são os mediadores das relações entre os homens, relações estas que constituem esses homens; o uso de signos marca o ser social dos indivíduos e a palavra é o signo por excelência. Foi no significado das palavras que Vigotski (1993) encontrou a unidade de análise do pensamento e da fala. Para ele, uma palavra sem significado é um som vazio. No entanto, o significado não é considerado algo pronto, acabado, imutável, mas, pelo contrário, “o significado das palavras evolui”, transforma-se, altera-se, também nas relações concretas de vida social. (PADILHA, 2000, p. 203)

Os conceitos de mediação semiótica, da dinâmica da significação e da produção de signos e de instrumentos se relacionam com as relações de ensino, pois é nos possíveis modos de ensinar, de aprender, nos recursos e nas técnicas utilizados nas práticas

pedagógicas que temos a concretude das relações sociais e as possibilidades de apropriação/significação dos processos de ensino e aprendizagem.

No próximo tópico, abordaremos as ideias de Vigotski sobre o processo de ensino e aprendizagem na dinâmica do funcionamento intersubjetivo, destacando o papel do outro e da palavra.

3.3 Ensino e aprendizagem na dinâmica da intersubjetividade

Contribuições importantes de Vigotski (2007) estão relacionadas à educação. Pino (2003) reflete que a constituição do saber da criança se dá pela significação e, para isso, a relação pedagógica deve ser centrada na dinâmica intersubjetiva “professor e aluno”. Pino afirma que a “educação é um processo formal, como componente do desenvolvimento cultural, é um processo de transformação de um ser concreto que ocorre dentro das situações concretas da existência próprias do seu meio social-cultural” (PINO, 2003, p. 59).

Podemos notar que muitas das ideias de Vigotski são convergentes às de Paulo Freire, educador brasileiro que também teve como fonte os princípios marxistas. Esses dois autores abordam a questão da práxis, argumentando que de nada vale um saber por saber.

Freire (1967) tem na educação um papel fundamental para o processo de transformação humana. Para ele, a educação é responsável pela humanização do homem, inserindo-o de forma crítica na sociedade, o qual passa a se perceber como um ser histórico e que necessita de diálogo. O educador apresenta que o homem se difere do animal devido às relações de contato e por se estabelecer em uma relação com o mundo, na qual há uma pluralidade, onde ele se organiza, testa, age e, portanto, se modifica, transcende. Logo, se o homem é capaz de transcender, significa dizer que ele é um ser inacabado. O autor ainda afirma que “enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é o da integração” (1967, p. 42).

Outro aspecto de convergência entre as ideias dos autores é sobre o conhecimento que o aluno já traz consigo antes mesmo de frequentar um banco escolar. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2015) apresenta a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, tratando o educando como uma tábula rasa em relação ao conhecimento que apresenta. Vigotski argumenta que o aluno, antes de entrar na escola, tem conhecimentos que vão sendo adquiridos nas relações cotidianas com a família e a cultura. Afirma também que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a

escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Para delinear as dimensões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (2007) se vale de um importante conceito para a educação: a noção de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2007) determina dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o desenvolvimento real, que corresponde ao nível de desenvolvimento de funções psíquicas da criança, resultantes de ciclos de desenvolvimento já completados; o segundo nível – do desenvolvimento potencial – corresponde às funções psíquicas que são desenvolvidas com o auxílio de um adulto ou dos pares. Desses dois níveis, Vigotski explica que a zona de desenvolvimento proximal:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Sobre as ideias de Vigotski em relação a esse assunto, Monteiro e Freitas A. (2014) apontam que:

Vigotski (1987, 1991a) esclarece que o desenvolvimento é suscitado e impulsionado pela aprendizagem, sendo que esta depende de condições de desenvolvimento. Para uma melhor compreensão de tal relação, o autor propõe o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, cuja principal ideia refere-se à relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem e à ação colaborativa de outra pessoa. Segundo ele, a aprendizagem, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades de desenvolvimento. (MONTEIRO; FREITAS A., 2014, p. 98)

Desse modo, o referido conceito necessita ser compreendido tendo em vista o papel do outro – pares, professores – para o processo de aprendizagem. No caso de Carlos, aluno de nosso estudo, vamos perceber como as relações que ele estabelece com os colegas, os professores e o tutor implicam na sua possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem, conforme o estudo de Custódio, Luvison, Freitas A. (2018) corrobora:

todas as crianças, com *deficiências ou não*, encontram possibilidades de desenvolvimento, quando lhes são ofertadas, por meio das relações intersubjetivas, vivências significativas dadas na vida coletiva. No contexto escolar, essas experiências podem ser propiciadas pelas interações entre alunos e professores, em que o professor atua intervindo no desenvolvimento proximal, seja por meio de questionamentos e problematizações que os conduzam no processo de elaboração de conhecimento, ou mesmo dando-lhes pistas e indicações sobre os conceitos abordados. Inclusive, os próprios alunos, ao interagirem entre si, intervêm no desenvolvimento proximal uns dos outros, possibilitando participação e reflexão de todos durante a realização das tarefas (CUSTÓDIO; LUVISON; FREITAS A., 2018, p. 203, grifos nossos).

Destacamos assim o imprescindível papel do outro e das relações intersubjetivas mediadas pelos instrumentos e signos para que os alunos possam ter a garantia do acesso ao conhecimento elaborado culturalmente.

Buscando compreender as condições reais oferecidas pela escola comum para o acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA, abordaremos, a seguir, as ideias de Vigotski sobre as possibilidades de desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência.

3.4 O desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência: contribuições para as reflexões sobre a escolarização de alunos com TEA

Inicialmente, esclarecemos que Vigotski não faz referência em seus textos sobre o autismo, pois essa condição foi descrita pela primeira vez pelo médico austríaco Léo Kanner, em 1943 (PEREIRA, 2018) e as elaborações vigotskianas sobre a deficiência estão nas obras escritas pelo autor entre os anos de 1924 e 1931. Ainda assim, consideramos que os seus apontamentos sobre defectologia – estudos sobre a deficiência – são fundamentais para alicerçar as discussões pretendidas.

Vigotski (2011), em seu texto *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*, reitera a importância de não se aprisionar às questões biológicas quando se trata de desenvolvimento e que é necessário compreender a psicologia humana tendo em vista que as condições culturais e sociais são essenciais para o desenvolvimento cultural. Nesse texto destaca que:

poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores do comportamento (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Com base nesses apontamentos, Vigotski (2011) indica que “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863). O autor aponta que a criança com deficiência busca um caminho indireto para compensar algo que exceda suas possibilidades naturais.

Góes (2002), ao fazer uma análise das contribuições da corrente histórico-cultural no campo da defectologia, ressalta que dialogar com outros autores é uma das características marcantes de Vigotski. Mantendo essa marca, Vigotski (2011) retoma o conceito de fala egocêntrica¹⁶ e faz uma interlocução com as ideias do pesquisador russo Édouard Claparède¹⁷, afirmando que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Dainez e Smolka (2014, p. 1097), ao refletirem sobre as ideias de Vigotski, mencionam que o autor “aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social”. É nessa perspectiva que a educação tem um papel fundamental para a criança com deficiência, projetando um novo olhar para esse educando que, de modo tradicional, sempre foi compreendido na perspectiva do menos, do defeito, da falha de uma função. Vigotski argumenta que para substituir essa visão, surge outra em que:

a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

¹⁶ Vigotski (2007), diferente de Piaget, atribui uma função organizadora a fala “egocêntrica”, de modo que a fala egocêntrica é o planejamento e a sua verbalização é a ação. Essa fala passa a ser internalizada.

¹⁷ Édouard Claparède (1873 - 1940) formulou a lei: “procuramos compreender em palavras ou traduzimos a operação do plano das ações para o plano verbal à medida que aprendemos a adaptamo-nos, conforme deparamos com dificuldades em nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2011, p. 865-866).

O campo educacional tem a missão de romper a ideia de que o desenvolvimento é linear e homogêneo para todos, e de pensar em cada aluno, com ou sem deficiência, como um ser com singularidades, que tem o desenvolvimento atrelado às condições sociais. Vigotski (2011) discute que “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

A ideia de que quando um caminho direto está impedido devido a uma deficiência, surge um caminho alternativo para suprir tal dificuldade, liga-se ao conceito de compensação, problematizado por Vigotski, com base em outros interlocutores, sobretudo Alfred Adler¹⁸.

Góes (2002) afirma que para Vigotski, a compensação é um processo fundamental do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ressalta ainda que essa não é complementar na formação da criança, mas deve ser uma questão central dentro dela. Com isso:

o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada; pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança; enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GOÉS, 2002, p.99).

Diante desses apontamentos, podemos afirmar que o ensino para uma criança com deficiência não pode ter como referência a sua deficiência – déficit orgânico –, devendo possuir uma percepção de potencial para o desenvolvimento das funções complexas humanas. Dainez e Smolka (2014) apontam que o trabalho educativo da criança com deficiência tem:

a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando na sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1098).

O olhar prospectivo de Vigotski (2011) a respeito da educação de crianças com deficiências orienta nosso estudo, pois assumimos que o aluno com TEA não tem seu desenvolvimento traçado pelas características que normalmente são apontadas nos manuais

18 “Em colaboração com Sigmund Freud, Adler foi um dos cofundadores do movimento psicanalítico, do qual se desligou, orientando-se aos estudos do materialismo histórico-dialético. Nessa tensão entre dois campos de conhecimento, a psicanálise e o materialismo, bem como pela sua circulação na teoria do reflexo condicionado de Ivan Pavlov e na teoria da evolução da espécie de Charles Darwin, e por meio de diálogos com William Stern e Theodor Lipps, Adler desenvolveu uma teoria da personalidade orientada para o futuro, o vir a ser, e defendeu que a esfera social é tão importante para a psicologia quanto a esfera interior.” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1098).

diagnósticos. Com base nesses aspectos, buscaremos compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola que podem propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TEA, pois acreditamos que:

como o desenvolvimento humano tem origem social, é possível afirmar que o aparato biológico, por si, não define as possibilidades de uma pessoa se desenvolver, pois, tal desenvolvimento está arraigado às condições materiais de existência humana. Ter isto em vista é crucial para se compreender as possibilidades de funcionamento psíquico de pessoas que possuem comprometimento nas funções elementares (biológicas). (FREITAS A.; MONTEIRO; CAMARGO, 2015, p. 28)

Embora as pesquisas que versam sobre as questões educacionais de crianças e jovens com TEA se fundamentem, em sua maioria, em abordagens comportamentais, há, no Brasil, um conjunto de estudos orientado pela perspectiva histórico-cultural (CRUZ, 2009; MARTINS, 2013; SANTOS, 2015) que visam compreender possibilidades de desenvolvimento de alunos com TEA.

Martins (2013) realizou um estudo sobre o brincar de crianças autistas em uma instituição especial. O objetivo da pesquisa foi analisar os modos como as crianças autistas se orientam, para as pessoas e os objetos, durante as atividades em situações de brincadeira em grupo. O estudo confirmou a contribuição da teoria de Vigotski e constatou que, diante das condições oferecidas pelo outro, potencialmente favorecedoras de processos de significação, os sujeitos apresentaram movimentos diferenciados diante dos objetos e das pessoas.

Para compreender as possibilidades de interação de sujeitos com transtornos do espectro do autismo (TEA) a partir de situações dialógicas construídas nos processos, Santos (2015) fez uma análise das sessões de terapia fonoaudiológica de quatro adolescentes com diagnóstico de transtorno do espectro autista. Segundo a autora, a pesquisa, baseada na teoria histórico-cultural, não desconsiderou as questões biológicas e os comprometimentos relacionados aos sujeitos com TEA, mas privilegiou as potencialidades de cada sujeito. O estudo constatou a importância do outro nas relações sociais e no desenvolvimento e a importância dos processos de significação e da interpretação das ações e vocalizações dos sujeitos com TEA para o desenvolvimento da linguagem.

Entre as investigações de Cruz (2009), Martins (2013) e Santos (2015), todas de abordagem qualitativa, a primeira é a que traz elementos semelhantes a este estudo, pois também realiza a pesquisa de campo em uma escola de ensino comum. A pesquisadora teve o intuito de caracterizar a qualidade das ações educativas que ocorrem em salas de aula do 7º ano do ensino fundamental com alunos com TEA. Os participantes da pesquisa foram dois

alunos, Gabriel de 19 anos e Murilo de 16 anos, os professores que atuavam com eles e a coordenadora da instituição especial, que atende no contraturno, uma vez por semana, os alunos da escola. Nas entrevistas, a pesquisadora percebeu que os professores não apresentam otimismo em relação ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA. Já a coordenadora da instituição especial discorda desses apontamentos, demonstrando estar a favor do movimento da inclusão escolar. Cruz (2009) relata que por meio do estudo percebe a inclusão com muitos obstáculos, a qual ainda é confusa e produz exclusão, uma vez que notara os colegas ignorando ou demonstrando piedade em relação aos meninos, e os professores expressando dificuldades quanto à atuação pedagógica com esses alunos. Ainda assim, o estudo entende que os alunos autistas analisados têm um grande potencial de desenvolvimento, podem aprender os conteúdos escolares e que se eles vivenciarem relações sociais significativas, e o ensino for de fato diferenciado para atender às suas necessidades, serão capazes de desenvolver grandes habilidades e criatividade, ampliando sua formação pessoal.

Essas pesquisas não descartam as questões biológicas e orgânicas apresentadas pelos alunos com autismo, mas revelam, à luz da perspectiva histórico-cultural, que esses alunos se desenvolvem por meio das relações sociais. Partindo dessa premissa, apresentaremos no próximo capítulo as situações observadas na escola, na sala de aula e as intervenções realizadas com Carlos, assim como a análise de todas elas para que possamos compreender quais as condições concretas que a escola comum proporciona para estudantes com TEA.

4 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DO AMBIENTE ESCOLAR: (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA

Conforme já abordei no capítulo sobre a metodologia desse estudo, o trabalho de campo teve início no mês de setembro de 2016. Em um primeiro momento, realizei cinco sessões de observações, sendo duas das aulas de matemática e três das aulas de língua portuguesa, todas registradas em diário de campo. A partir do mês de novembro, realizei algumas intervenções com Carlos, durante as aulas de matemática, que foram audiogravadas e registradas em diário de campo também. Em um terceiro momento, fiz entrevistas com a professora de língua portuguesa, com a professora de matemática e com a psicóloga da escola.

Por essa razão, neste capítulo, apresento alguns dos episódios observados e audiogravados, intercalando-os com situações relatadas nas entrevistas. Para isso, separei os dados em dois eixos, um no qual abordo os aspectos da escola e da sala de aula e o outro em que analiso as intervenções realizadas com Carlos, ambos pautados em pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

4.1 Eixo 1 - Percepções sobre a escola, a sala de aula e suas (im)possibilidades

Para a análise das condições concretas do ambiente escolar, subdividimos este primeiro eixo em escola e sala de aula, destacando as características de cada uma delas e relatando nossas percepções analíticas.

4.1.1 A escola

A escola tem turmas de ensino comum do nível C¹⁹ da educação infantil até o ensino médio, além de turmas de ensino integral do nível D²⁰ da educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental, com um total de aproximadamente dois mil alunos.

¹⁹ Crianças a partir de 3 anos de idade.

²⁰ Crianças a partir de 5 anos de idade.

Contudo, essa escola, privada e confessional, faz parte de um grupo educacional que atualmente é composto por trinta e cinco²¹ escolas, distribuídas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Esse grupo tem como mantenedora uma instituição católica e também possui centro de línguas, gráfica e editora.

Dentre as trinta e cinco unidades do grupo, há uma escola de ensino especial localizada na região metropolitana de Curitiba, onde Carlos frequentou as séries iniciais da sua vida escolar, passando para uma unidade de ensino comum no 2º ano.

Esse grupo educacional possui uma equipe denominada Departamento de Saúde Escolar (DSE), o qual é formado por um médico pediatra, médicos do trabalho, psicólogos, fonoaudiólogos e enfermeiros. Esse departamento coordena as equipes de saúde escolar de cada unidade do grupo e é responsável por desenvolver trabalhos como programa sobre *bullying*, sobre álcool e outras drogas, sobre habilidades sociais, além de orientações gerais relacionadas a doenças contagiosas e vacinas, por exemplo.

Na escola em que foi realizada a pesquisa de campo, há um ambulatório da saúde escolar composto por enfermeiros e por duas psicólogas que são coordenadas pelo DSE. As psicólogas que trabalham diretamente nessa escola auxiliam a equipe pedagógica²² a respeito de alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial²³, acompanhando todas as situações referentes a eles, como o rendimento escolar e a integração em sala de aula.

Essas psicólogas e a equipe pedagógica participam de reuniões com os profissionais da área da saúde que acompanham esses alunos fora da escola, os quais transmitem direcionamentos para os professores e, se for o caso, orientam os profissionais de apoio que auxiliam os alunos com deficiência. Caso o professor em sala de aula perceba que algum aluno pode vir a apresentar algum transtorno ou déficit de aprendizagem, a equipe pedagógica, em parceria com o departamento de saúde escolar, analisa a situação e, se necessário, sinaliza para a família a importância de uma avaliação com um profissional externo²⁴ à instituição, já que o departamento de saúde escolar não faz atendimentos personalizados com os alunos.

A saúde escolar também tem um papel importante quanto à matrícula na escola de um aluno com deficiência. A família que deseja matricular seu filho nessa escola é orientada a agendar uma visita, a fim de conhecer a estrutura física e pedagógica que é ofertada. No momento da visita, é realizada uma entrevista com os responsáveis da criança e, se for o

²¹ Número de unidades desse grupo até agosto de 2018.

²² A equipe pedagógica é composta pelo gestor, responsável pela administração da escola, principalmente nas questões pedagógicas, pelo assessor, que é responsável por atender e assistir diretamente professores e alunos, e pelos professores regentes. Um desses professores é o representante da turma e tem como função fazer o atendimento ao responsável pedagógico do aluno, a fim de tratar de questões pedagógicas.

²³ Alunos com deficiência, disfunção no processamento auditivo, disgrafia, dislexia, discalculia, disortografia, TDAH, *bullying*, risco de suicídio, entre outros.

²⁴ Os profissionais externos como neurologista, psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo, são de responsabilidade da família, tanto na escolha do profissional quanto na manutenção dos mesmos.

caso de ser um aluno com deficiência, a escola já se organiza, para que o mesmo seja acompanhado pelas psicólogas desse ambulatório da saúde escolar. Já houve casos em que, no momento dessa entrevista, a família informou que o aluno tinha indicação da equipe médica que o atendia a ter o acompanhamento de um profissional de apoio em sala de aula, o qual recebe o nome de tutor.

Esse é um fato relevante na análise, pois é uma condição oferecida ao Carlos pela escola. Todo aluno com TEA tem direito a um profissional de apoio, conforme parágrafo único da Lei 12.764/12: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (BRASIL, 2012)

Estudos como o de Cruz (2009) e de Freitas A. e Monteiro (2010) apresentam relatos sobre o profissional de apoio e, em ambas as pesquisas, o resultado quanto a esse profissional não foi satisfatório. Cruz (2009), ao pesquisar sobre a inclusão de dois alunos autistas e adolescentes em sala de aula comum, relatou que a estagiária que os acompanhava atuava muito pouco com eles e que o tutor era o “sonho” dos professores das disciplinas. FREITAS A. e Monteiro (2010), ao investigarem sobre a inclusão na educação infantil de um aluno com paralisia cerebral, constataram que a profissional que atende esse aluno não tem formação acadêmica para exercer tal função e que oferece atividades simplificadas e descontextualizadas. No caso de Carlos, cabe verificar qual é o papel do tutor.

O tutor auxilia Carlos na organização dos materiais em sala de aula, faz a leitura das avaliações, o acompanha em todos os momentos do período letivo, observando as questões comportamentais. A psicóloga do ambulatório da saúde escolar é a profissional da escola responsável pela orientação desse profissional, o qual, no caso de Carlos, fora contratado pela escola e estava cursando o último período da faculdade de psicologia. Esse foi um dos pontos observados e questionados à psicóloga do departamento de saúde escolar do colégio, a fim de compreender o porquê de um estudante dessa área.

Pesquisadora: “E no caso do Carlos, o tutor era um psicólogo?”

Psicóloga: “Era, ele estava no último ano e porque a questão dele é mais assim o comportamento, comportamento mais resistente, às vezes quando ele estava muito agitado, precisava sair da sala. Então, a criança com autismo, ela, às vezes, fica muito impaciente e o que acontecia, em alguns momentos, ele ficava muito agitado, porque às vezes um trabalho em grupo, ele via todo aquele movimento, os ruídos incomodam também, então ele dava uma saidinha, dava uma voltinha, andava um pouquinho e daí ele tranquilizava e voltava.”

Na fala da psicóloga, percebe-se que a questão do comportamento é bastante evidenciada, o que nos leva a pensar que a profissional se orienta pelas características comumente referidas aos alunos com TEA e descritas pelos manuais diagnósticos. Por essa razão, escolhe um estudante de psicologia para auxiliar Carlos, tendo em vista suas características comportamentais. Vale ressaltar que em relação aos estereótipos sobre o autismo, os estudos de Pereira (2018), Cruz (2009), Santos (2015) e Martins (2009) não descartam as características comportamentais de uma criança autista, mas reforçam, com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, que cada criança pode se desenvolver a seu modo e que essas condições orgânicas não podem ser definidoras de ocorrer ou não a aprendizagem. Diante desses apontamentos, podemos crer que a opção da escola em relação à escolha do profissional de psicologia foi feita com base nas questões comportamentais mais do que nas de aprendizagem de Carlos. Acreditamos que, ao considerar a perspectiva histórico-cultural, as questões de aprendizagem deveriam ser mais ponderadas do que comparadas às comportamentais, já que as características de comportamento podem ser redimensionadas, ressignificadas, a depender da maneira como são interpretadas pelo outro.

Pôde-se perceber também durante as observações que o tutor mantém um diálogo frequente com a assessora e com os professores, a fim de estabelecer um trabalho conjunto. Esse fato foi evidenciado em uma das falas da professora Isabela, de língua portuguesa:

Eu sempre estava muito próxima ao tutor. Muitas informações eu conseguia com o tutor, para conseguir alcançar o Carlos.

Ao ser questionada sobre a presença do tutor em sala, percebe-se um retorno positivo dessa professora:

Pesquisadora: E o tutor. Como é que você viu o papel do tutor nessa rotina do Carlos?"

Isabela: "Essencial. Sem tutor é quase que impossível. Pelo número de alunos em sala, pela condição do aluno, que às vezes tem muita agitação e você precisa dar uma atenção individualizada e todo o restante. O tutor ajuda o aluno a se organizar, a arrumar o material, ele tem dificuldade na troca de aulas, um registro na agenda, um registro completo no caderno, porque nem sempre você consegue 100% estar ali. Você monitora, mas o tutor faz essa minúcia de registros e mesmo na agitação do aluno. Às vezes o Carlos precisava sair, porque não conseguia muito ficar ali, se concentrar. O tutor sai com ele, vai tomar uma água e eu não vou conseguir isso, ou

soltar ele sozinho. Então, o tutor faz esse acompanhamento. Até nessa troca de aula, eles ficam uns dois minutinhos sozinhos, o professor precisa ir até a outra turma e o outro chegar até aquela. Então, tem que haver esse monitoramento.

A professora Ana, de matemática, também colocou a importância do tutor, porém, levantou a necessidade de ter um profissional que, além de atender o comportamento, auxiliasse o Carlos quanto ao conteúdo, para o qual, segundo ela, faz falta uma explicação de forma diferenciada.

Ana: Nós profissionais da área de exatas ficamos com ele, mesmo na língua portuguesa e em outras áreas, o ideal seria que ele tivesse sempre esse suporte, mesmo que seja em casa, de um profissional, mas no caso dele era o pai que ajudava ou em muitas vezes fazia por ele, que ele mesmo me dizia.

Pesq.: E você acha que faltava alguém para ajudar nesse sentido?

Ana: É porque ele tem condições, na área de matemática, ele tem sim condições de acompanhar igual aos outros alunos. Só que dependendo do conteúdo, tinha que ter alguém sentado ao lado dele para fazer uma abordagem diferente, para chegar no ponto do exercício do dia a dia. É o que eu vejo mais do Carlos.

Ao analisar a fala da professora Ana, precisamos verificar qual é a orientação dos dispositivos legais quanto à função do profissional de apoio ou tutor, como é denominado na escola. O documento *Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2015), garante que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (p. 145).

Em relação a essa função do tutor, a psicóloga da escola destaca essa ideia em um trecho da sua entrevista, deixando mais clara essa questão:

“Então, a gente está sempre de olho para ver também a função do tutor, ele não pode interferir no conteúdo, porque o professor é soberano na sala. Então, se o tutor tá ali junto, a criança tem que se reportar ao professor e não ao tutor, entendeu? O tutor ‘tá ali para auxiliar, se tiver alguma atividade complementar e ele ‘tiver autorizado para ajudar, ele vai ajudar, mas se não, a dúvida será retirada com a professora e não com o tutor.”

Em outro trecho da mesma entrevista, fica evidente que o tutor acompanha Carlos para auxiliá-lo e, como já dito anteriormente, para observar as questões de comportamento de Carlos.

Ele só observava se ‘tava fazendo ou se não tinha feito a tarefa, se anotou direitinho na agenda o que tinha que ser feito. Ah, se precisava usar o material e se estava usando. E fica meio de longe, até no recreio ele fica meio de longe, ele deixa ele andar, se interagir com os colegas. Então, é um trabalho junto, mas ele não pode ficar dependente do tutor. [...] a função do tutor é dar autonomia para ele, se ele não sabe, ajudar, orientá-lo nas questões para que ele tenha autonomia e não que ele fique dependente.

Percebe-se que a escola está garantindo o que os dispositivos legais determinam, visto que, segundo documentos legais, o tutor não pode se responsabilizar pelo aprendizado do aluno. Contudo, ao considerar que a escola contratou um profissional da área da psicologia baseando-se nas questões comportamentais de Carlos, tenho a impressão de que o tutor está exercendo a função de cuidador. Assim, cabe um questionamento: o tutor, com essa função, é suficiente para que de fato Carlos tenha acesso ao conhecimento escolar?

Durante todo o período em que fiz a observação das aulas, fiquei perguntando-me se um profissional da área da psicologia realmente seria o mais adequado para acompanhar Carlos, principalmente quando analisamos esse aspecto considerando o conceito de ZDP. A respeito dessa concepção, Custódio, Luvison e Freitas A. (2018) afirmam que:

a ZDP reflete os indícios de mudanças subjacentes ao que é possível de ser observado nas relações sociais. As funções psíquicas superiores – como é o caso da elaboração conceitual – são constituídas nas experiências do sujeito, no plano da intersubjetividade. O papel do outro (professor, outros alunos) se torna fundamental para o processo de elaboração de conhecimento escolar. (CUSTÓDIO; LUVISON; FREITAS A., 2018, p. 202).

Para Carlos era fundamental ter essa interação mais próxima com o professor e com os colegas. Nesse trecho da fala da psicóloga, “*se tiver alguma atividade complementar e ele tiver autorizado para ajudar ele vai ajudar*”, podemos considerar que é possível a participação do tutor em questões pedagógicas, se for esse o caso.

Além disso, ao verificar o estudo de Custódio, Luvison e Freitas A. (2018), fica evidente que o profissional de apoio pode exercer um papel funcional em sala de aula. No entanto, para que isso ocorra, é importante um trabalho colaborativo entre a equipe. Esse fato fica claro nesse estudo quando as autoras citam a observação da postura da professora da sala de aula de ensino comum do 3º ano: “A professora Cidinéia, tendo um olhar prospectivo para

o aluno Mateus, buscou inseri-lo em diferentes espaços de atividades cotidianas, e investiu na orientação dos modos de atuação da profissional de apoio.” (CUSTÓDIO; LUVISON; FREITAS A., 2018, p. 207).

Diante dessas observações, cabe acrescentar uma informação pertinente à análise das possibilidades que a escola oferece quanto ao acesso ao conhecimento escolar de Carlos. Por trabalhar na instituição na qual a pesquisa foi realizada, em 2017 tive a oportunidade de ser professora de matemática do aluno durante o seu 8º ano e, ao iniciar o ano letivo, a equipe pedagógica havia contratado um novo tutor que, dessa vez, era um profissional da área da pedagogia.

Para mim, a resposta para a indagação que fiz ao longo dessa pesquisa de campo é que realmente o tutor da área de psicologia não contribuiu para o acesso ao conhecimento escolar de Carlos, pois a escolha do profissional privilegiou o laudo médico e as características orgânicas do aluno. Contudo, é importante reiterar que garantir o acesso ao conhecimento escolar do estudante é a função do professor regente e, ainda que o tutor tenha uma formação acadêmica que possibilite o trabalho com o aluno com deficiência, é necessário um trabalho colaborativo entre ele e o professor regente, assim como nos mostra o estudo de Custódio, Luvison e Freitas A. (2018), no qual concluem que:

o fato de a professora não privilegiar o laudo médico como orientador de sua prática, foi essencial para que ela pudesse viabilizar caminhos de aprendizagem ao aluno. A realização das tarefas em parcerias colaborativas, a disponibilização de diferentes materiais e as intervenções intencionais da professora, possibilitaram ao aluno, por meio das relações intersubjetivas, a imersão no processo de elaboração de conhecimentos escolares. (CUSTÓDIO; LUVISON; FREITAS A., 2018, p. 216)

Com a intenção de auxiliar os professores regentes no planejamento e na elaboração de materiais de apoio e de avaliações aplicadas aos alunos, o grupo educacional do qual a escola faz parte dispõe de outro departamento com uma equipe para atender essa necessidade. Voltado para estudos e pesquisas, é formado por coordenadores gerais e por coordenadores específicos de cada disciplina, que oferecem um suporte para a equipe pedagógica de cada unidade escolar do grupo, atendendo professores, assessores e gestores. Devido ao aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas do grupo, esse departamento também auxilia na adaptação curricular, na flexibilização avaliativa, além de apresentar sugestões de atividades e de materiais que possam vir a auxiliar o acesso do aluno ao conhecimento escolar.

Essa equipe de coordenadores também cumpre a função de planejar programas de educação continuada, que podem ser executados pelos próprios coordenadores das disciplinas, pelos psicólogos do DSE quando estiver relacionado a algum programa de

responsabilidade dessa equipe ou por palestrantes previamente contratados. Os professores do ensino fundamental são convidados a participar dos encontros bimestrais desse programa, os quais são remunerados e realizados no período noturno. Em decorrência do aumento do número de alunos com deficiência na sala de aula comum e do pedido dos professores para tratar sobre esse assunto nos encontros, a equipe do DSE tem trabalhado temas como “Necessidades educacionais especiais”, “Transtorno desafiador opositor (TOD)”, “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, entre outros.

Os coordenadores, em conjunto com os professores, escolhem o material didático que será adotado por todas as escolas do grupo, a qual trabalha com um sistema de livros didáticos, além de livros literários e paradidáticos para complementação, de modo que todas as escolas utilizam o mesmo material didático. Em tempo, as aulas diferenciadas, com abordagem investigativa, são incentivadas pela instituição.

Esse departamento organiza um cronograma de avaliações formais, que ocorrem semanalmente na primeira aula de todas as quartas-feiras, em todas as escolas do grupo. As datas das avaliações desse cronograma são pré-estabelecidas e todos os alunos têm acesso a esse material no primeiro dia de aula do ano letivo. No sistema avaliativo, além das avaliações desse cronograma, os professores de cada disciplina realizam atividades que ocorrem nas suas respectivas aulas, sendo agendadas pelo professor e utilizando instrumentos diferentes do que os da avaliação formal e escrita que consta nesse cronograma. Por essa razão, são comuns avaliações cujo formato é um trabalho apresentado em equipe, uma dramatização, uma pesquisa que gera um produto final, entre outros. Os alunos também recebem no início do ano letivo os critérios²⁵ de todas as avaliações formais que irão realizar ao longo dos três trimestres.

A escola oferece, no contraturno, aulas de recuperação paralela nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês para os alunos que demonstram dificuldades na aprendizagem ou que estejam apresentando baixo rendimento, a fim de retomar o conteúdo trabalhado em sala. Carlos é um aluno convocado para participar dessas aulas, contudo, a família optou por retomar os conteúdos trabalhados na escola, em casa. Esse é um fato já relatado anteriormente na entrevista da professora Ana que menciona que o pai assumia esse papel.

Diante desses apontamentos, é possível perceber uma escola bem estruturada, que está inserida em um grande grupo educacional. Reconhecida por ter alunos que se destacam nos meios acadêmicos, surge uma dúvida em relação à exigência sobre os estudos. Essa foi uma das situações que a professora de língua portuguesa colocou em sua entrevista quando

²⁵ A escola considera que os critérios de avaliação expressam o domínio real do aluno em relação aos temas de estudo, identificando os conhecimentos que são fundamentais para que o aluno possa continuar seus estudos nos anos seguintes.

foi questionada sobre a sua visão acerca da proposta pedagógica da instituição frente aos alunos de inclusão.

Isabela: “Eu vejo que o colégio tenta garantir o melhor para esse aluno. Eu vejo que o colégio se preocupa com esse tipo de aluno, de garantir uma qualidade na sala de aula, de colocar um tutor, tem um olhar diferenciado para esse aluno. O atendimento com as famílias, esse aluno desde o início do ano letivo é acolhido, a gente chama a família e estabelece um vínculo. O colégio trabalha alinhadíssimo com essas famílias, com um contato permanente. E a proposta pedagógica é funcional, porque o colégio é conteudista, mas ele adapta, flexibiliza pra esse aluno. Em sala de aula, nós flexibilizamos as atividades, o número de exercícios, o tipo de enunciado. Então, o suporte pedagógico é 100%.”

Pesquisadora: “E esse suporte vem de que setor, como que funciona?”

Isabela: “Vem da equipe pedagógica junto com o DSE (Departamento de Saúde Escolar), com a psicóloga, com a assessoria, há um ajuste em relação ao professor, a flexibilização, ao que é adequado para esse aluno ou o que não é, até onde nós podemos exigir. Então, sentamos e sempre ajustamos o melhor. Então, é DSE, psicóloga, assessoria e professor da área, que sentam e discutem o melhor para esse aluno, para fazermos as adaptações, ajustando as arestas. Sem a parceria com a família, sem a flexibilização, eles não dão conta. Se não tiver esse acolhimento, esse suporte, toda essa adaptação eu acho muito difícil de um aluno ser aprovado.”

Nesse relato da professora Isabela é possível perceber um trabalho em parceria entre os diferentes profissionais que trabalham com o aluno de inclusão, neste caso, o Carlos. Os estudos de Marin (2015), Camargo, Monteiro e Freitas A. (2016), Custódio, Luvison e Freitas A. (2018), já abordados nesta pesquisa, destacam a importância do trabalho colaborativo entre a equipe que está envolvida no processo de ensino e aprendizagem do aluno de inclusão. Contudo, fica evidente a definição da escola como “conteudista” e que se faz necessária uma adaptação em relação ao trabalho e à avaliação dos conteúdos.

A adaptação curricular é uma garantia que alunos de inclusão têm por meio de dispositivos legais. Esse também foi um aspecto observado na escola, já que quando Carlos foi matriculado na escola comum, houve a necessidade de uma adaptação curricular. Além da flexibilização no currículo, o mesmo foi feito com as avaliações. Essas flexibilizações no currículo foram mantidas até o 5º ano e, por opção da equipe pedagógica e médica que

acompanham o aluno, decidiu-se que a partir do 6º ano elas não seriam mais feitas, visto que Carlos conseguiria trabalhar os mesmos conteúdos que os demais alunos.

Em relação à adaptação curricular para alunos com deficiência que frequentam a escola comum, Cenci e Damiani (2013) apontam a necessidade do cuidado que se deve ter ao realiza-las, pois, com a justificativa de que deve ser feito um trabalho que considere a individualidade desse aluno, muitas vezes alguns conteúdos escolares são retirados do currículo, pressupondo que esses estudantes com deficiências não conseguiriam aprender. As autoras tomam como referência as premissas vigotskianas de que a aprendizagem de conceitos científicos promove o desenvolvimento mental e afirmam que a elaboração da adaptação curricular deve estar atrelada à concepção de ZDP. Cenci e Damiani (2013) concluem que:

o objetivo central das adaptações curriculares é garantir a todos os alunos o acesso e desenvolvimento do currículo, dos conteúdos escolares ou, nos termos de Vygotski, dos conceitos científicos. Parte-se do pressuposto que todos têm potencial para aprender, embora cada um aprenda de formas diferentes. (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 724)

O quadro a seguir apresenta um comparativo entre os critérios trabalhados e avaliados no ensino comum e os critérios flexibilizados para o Carlos. Dos 56 critérios trabalhados ao longo do ano, apenas 5 deles foram alterados.

Quadro 2 - Comparativo entre os critérios do currículo e os critérios flexibilizados em 2014

Critérios 2014	Critérios flexibilizados 2014
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma ou mais</u> operações com números naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma</u> operação com números naturais.
<ul style="list-style-type: none"> Determinar frações equivalentes em relação a uma fração dada. 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar frações equivalentes às frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ e $\frac{1}{4}$.
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma ou mais</u> operações com frações. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma</u> operação com frações.
<ul style="list-style-type: none"> Dividir um número decimal por um número natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Dividir um número decimal por um número natural <u>com um algarismo</u>.
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma ou mais</u> operações com números decimais. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas que envolvam <u>uma</u> operação com números decimais.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Dessa forma, pode-se observar que Carlos precisou de uma flexibilização quanto ao conteúdo, pois não iniciou sua vida acadêmica em uma escola comum, no entanto, demonstrou um avanço quanto a sua aprendizagem já que a partir de 2015 não teve mais

alterações em seu currículo. Percebemos que a escola não delimitou o processo de aprendizagem considerando apenas as questões inerentes à deficiência, mas proporcionou instrumentos para que ele se desenvolvesse. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a flexibilização curricular teve o cuidado em manter todos os conceitos científicos trabalhados na série e os quais somente adaptados diante das situações específicas de Carlos.

Em 2016, no 7º ano do ensino fundamental, Carlos fez avaliações flexibilizadas e as realizou em um local separado dos colegas, com um leitor, que é o próprio tutor do aluno, cujo auxílio fora indicado por meio de um laudo médico. A equipe do DSE e a equipe pedagógica notaram que durante as avaliações, Carlos se dispersava com facilidade, mas com o tutor fazendo a leitura das questões, ele apresentava um melhor rendimento. Nas avaliações de inglês e de espanhol era um professor da disciplina quem fazia a leitura, pois os textos e enunciados das questões estavam escritos na língua estrangeira.

A psicóloga Cristina, na sua entrevista, relata como se dava essa leitura.

Psicóloga: “[...] E o nosso tutor, quando, por exemplo, ele faz uma prova em separado, ele não pode interpretar a prova, ele vai fazer a leitura da prova, ele é o leitor, então ele é orientado também nessa função como todos os outros professores leitores. Então, se ele vai fazer a prova em separado e fazer leitura e releitura, ele vai ler a questão e daí o aluno que vai fazer. Ele não pode ajudar.”

Pesquisadora: “Ele não pode nem dar uma entonação diferente?”

Psicóloga: “Ele não pode sugerir a resposta. Senão, é claro, daí não é uma coisa real. Então a gente tem todo esse cuidado quando tem um profissional, pra que ele não dê dicas, faça cara de paisagem quando está lendo a prova, para não interferir no processo acadêmico real, porque ele já tem as flexibilizações. Então, se ele já tem as flexibilizações, já é aquilo que ele dá conta, então vamos ver o que ele dá conta dentro do que é o real mesmo e tentar também não fazer interferência. Se ele falou uma palavra como resposta, então é uma palavra como resposta e não é a frase que quer dizer aquela palavra. Então eles são todos orientados em como fazer também essa questão da escrita quando ele é o escriba.”

Nesse trecho da entrevista, ao explicar que o leitor não pode interferir no processo acadêmico real, mais uma vez podemos considerar o conceito de zona de desenvolvimento proximal apresentado por Vigotski (2007), contudo, aqui já estamos considerando o desenvolvimento real, ou seja, o que diz respeito ao que Carlos já realiza sem a interferência de um adulto ou de seus pares.

Se, por um lado, há o olhar prospectivo da escola quanto à realização da avaliação em separado, além de haver um leitor para auxiliar na leitura das questões da avaliação, disponibilizando assim recursos auxiliares e caminhos alternativos para o desenvolvimento de Carlos, conforme as ideias de Vigotski (2011), por outro lado, há um outro aspecto a ser considerado, o de qual é a função da aplicação dessas avaliações: medir o desempenho do aluno ou verificar o que a criança já domina e, por meio disso, analisar suas potencialidades?

Quando a avaliação é aplicada com a intenção de apenas medir o desempenho dos alunos, temos uma situação que implica diretamente na prática pedagógica do professor em sala, pois o mesmo acaba por direcionar sua aula para o trabalho específico de um outro conteúdo que será cobrado em uma avaliação, fazendo com que a prática pedagógica do professor passe a ser em função dela.

Ao considerarmos a perspectiva vigotskiana, a avaliação não deve ser centrada no resultado final, ou seja, em um produto, mas deve ser processual, dinâmica, mediada e não com foco exclusivo em medir o desempenho do aluno. Freitas A. (2017) aponta que:

Por desconsiderar o que pondera Vigotski (2001), o modelo de avaliação tradicional de alunos no contexto da diversidade escolar tem a função primordial de classificar alunos em bons ou maus, fortes ou fracos. Porém, estudos fundamentados na perspectiva histórico-cultural contrapõem-se criticamente a ele e argumentam a favor de uma avaliação processual, dinâmica e mediada. (BOTTURA E FREITAS 2014; OLIVEIRA, PLETSCHE E OLIVEIRA 2016; PLETSCHE E OLIVEIRA 2014, apud FREITAS A., 2017, p. 326)

Visto as condições que a escola oferece quanto ao tutor, a aplicação de avaliações flexibilizadas, a adaptação curricular quando foi necessário, a disposição de uma equipe multidisciplinar para lidar com as situações de inclusão, cabe também verificar como ocorre de fato o processo de escolarização de Carlos em sala de aula, cuja análise em relação a isso será relatada a seguir.

4.1.2 A sala de aula

Para realizar a análise do processo de escolarização de Carlos na sala de aula comum, partimos do primeiro registro do diário de campo.

Carlos tem 14 anos de idade, é um aluno do 7º ano do fundamental II e faz parte de uma turma com 38 alunos. Ele é o único aluno da turma com necessidades educacionais especiais. Tem uma estatura grande e por isso se destaca entre os alunos, que tem entre 11 e 12 anos de idade. A sala é bastante ampla e os alunos são dispostos em 6 fileiras de frente para o quadro. Carlos senta-se na última carteira da fila que fica encostada na parede em que está a porta e oposta à parede em que estão as janelas. Diário de campo – 05/10/2016

Um dos aspectos sobre Carlos que podemos destacar é a diferença entre a idade e o ano escolar que frequenta, devido a duas retenções escolares em séries diferentes do ensino fundamental. Meletti e Ribeiro (2014) fazem uma análise detalhada de dados oficiais a respeito da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e constataam que:

dos 623 556 alunos com necessidades educacionais especiais, apenas 82 284 (13,19%) estão em idade adequada à série, 141 381 (22,67%) encontram-se em defasagem de um ano e 399 891 (64,14%) encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveriam frequentar. (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 185)

Carlos faz parte dos 64,14% dos alunos com deficiência que estão em defasagem de dois anos ou mais quanto à série que deveriam frequentar. As autoras afirmam que esses dados denunciam a precariedade da permanência e da inserção da população com necessidades educacionais especiais em processos efetivos de escolarização.

Outro ponto que chamou a minha atenção durante esse primeiro episódio de observação foi o local da sala em que Carlos senta. Minha indagação era a de que como esse menino iria interagir com a turma sentando-se na última carteira da fila da parede. Na entrevista com a professora Ana, questionei sobre a distribuição dos lugares na sala, a fim de entender o porquê desse local para ele.

Pesquisadora: “E a distribuição da sala, como é que foi escolhido o lugar do Carlos?”

Ana: “Foi escolhido, assim. A princípio ele sentou onde ele quis e nós vimos que ele escolheu perto da janela. E nós percebemos que não iria dar certo caso precisasse retirar ele em uma emergência da sala, por conta de ter o lado de uma agressividade. Então, ele ficava no corredor da porta na saída.

Só que porque lá atrás, pela questão do tutor, porque seriam duas pessoas e a altura do Carlos. É porque outros casos que nós já tivemos, ele ficava na frente, o aluno normalmente centralizado e o tutor ficava para trás, e interferia só quando fosse necessário. Como o Carlos era muito alto, não tinha como ficar na frente e ele tinha que ficar com o tutor do lado dele. Embora o tutor levantasse algumas vezes, ia dar uma volta até a janela e voltava para ver se ele fez. Ele não ficava o tempo inteiro cuidando, ele deixava o Carlos livre, que essa ideia, e aí depois mostrar para ele o que ele não copiou. Agora o lugar foi por conta disso. E ele em nem um momento questionou. Nós deixávamos uma carteira na frente dele livre. Porque se deixar um aluno logo na frente ele fica cutucando para conversar, ele fica chamando e os alunos também reclamam, e ele também não tem atenção na sala. Então era uma logística pensada nisso.”

Ao analisar a explicação quanto ao local da sala de aula em que Carlos senta, reflito e não deixo de me questionar em relação a como seria se Carlos tivesse um colega sentado à sua frente ou ao seu lado, com quem ele realmente pudesse conversar. Considerando que a fala durante a aula acaba gerando indisciplina e que pode vir a prejudicar o rendimento dos educandos, penso que ao colocar essas situações em dois pratos de uma mesma balança, de um lado Carlos se mantendo em silêncio e a disciplina prevalece, e por outro, ele conversa com um colega e, como consequência, provoca indisciplina devido ao diálogo. Qual dos pratos dessa balança vale a pena arriscar? Em qual das situações há uma propensão maior para o desenvolvimento? Segundo Padilha (2000) e em consonância com as ideias de Vigotski (2000), “as relações concretas de vida acontecem nas práticas discursivas – ações humanas integradas em ações significativas” (PADILHA, 2000, p. 202).

Durante as observações das aulas, percebi que Carlos fez tentativas de brincar ou de conversar com os colegas da turma, mas o retorno dos mesmos nem sempre era satisfatório. Quando Carlos tem um retorno, ele fica muito feliz, como foi percebido em um dos dias da observação.

Durante a troca de aulas, Carlos estava em pé andando pelas carteiras. De repente, se aproxima de um colega para conversar, fica bastante sorridente quando isso acontece e dá para perceber uma certa euforia. (Registro diário de campo, 26/10/2016).

Essa situação relatada é uma constatação de que não podemos nos prender aos aspectos relacionados ao aparato biológico e às situações estereotipadas de que a pessoa

com TEA se isola, que não interage com os pares, pois Carlos demonstra a vontade e tem a iniciativa de querer conversar com os colegas. A professora Ana falou sobre isso em sua entrevista.

Pesquisadora: “E ele gosta de conversar, então?”

Ana: “Gosta de conversar e muito. E o que eu percebo dele é que ele sente falta de amigos, porque ele gosta de conversar. Um dia eu conversei com ele e me disse que gosta de dançar. Eu vejo ele um menino bem normal para a idade dele, só que ele não tem muitos amigos e eu percebo que ele sente muita falta.”

Os alunos não demonstram iniciativa em conversar com o Carlos e sempre que é necessário fazer um trabalho em grupo, os professores precisam intervir na formação do grupo. Um dos motivos dos alunos não ficarem com Carlos é porque ele tem momentos de agressividade e já chegou a agredir fisicamente alguns colegas. Assim, é comum nos recreios ou durante a troca de aulas ele ficar sozinho, andando em círculos. Essa observação também aparece na entrevista com a professora Isabela, de língua portuguesa.

Pesquisadora: “E como era esse trabalho do Carlos em equipe? Como é que ele se portava? Como é que era a relação dele com os colegas e dos colegas com ele?”

Isabela: “Olha, não tinha muita interação, ele era mais reservado. Por mais que eu elencasse ali os alunos, que ao meu ver se adaptariam melhor a realidade dele, que fizesse essa adaptação, eu percebia que havia pouca troca dos alunos com ele. Os alunos têm uma resistência e ele também, era dos alunos com ele e dele com os alunos. Pouca troca, eu não sentia algo natural, que os alunos acolhessem e que o Carlos realmente se envolvesse numa discussão. Ele fazia a parte dele, mas bem reservado.”

Dessa forma, podemos verificar que os colegas não interagem com Carlos. Pelo que pude observar, os motivos dessa situação estão relacionados ao receio que os colegas tinham da agressividade que Carlos demonstrava, à posição da sala de aula em que ele sentava e do estereótipo de que a pessoa com TEA se isola socialmente. Por isso, entendemos que ele fica quieto e desatento em sala, não especificamente devido a sua deficiência, mas porque não há interação. Acreditamos que o distanciamento dos colegas em relação ao Carlos é uma atitude que reproduz o que os alunos vivenciam no dia a dia da sala de aula e que foram internalizados por eles.

Ao discutir sobre o olhar do outro na constituição da pessoa com deficiência à luz das ideias de Vigotski, o estudo de Freitas A. et al. (2014) apresenta que a imagem que os colegas de turma têm de uma aluna com deficiência intelectual de cinco anos, matriculada em uma sala comum da educação infantil, é a reprodução da postura adotada pela professora e pela monitora que a acompanham. Dessa forma, os alunos encaram a aluna com deficiência com um olhar de cuidado e de que precisa ser tratada de forma diferente.

Diante desses apontamentos, tomamos como referência os textos de Vigotski (2000) sobre significação e salientamos a importância do papel do outro para a produção de sentidos. É pelo outro que o sujeito se constitui, assim, acreditamos que o que foi socialmente desenvolvido na sala de aula, foi também internalizado pelos colegas, de modo que o olhar que esses têm em relação ao Carlos é o de que deve haver um distanciamento.

Em relação às tarefas de casa, elas são dadas diariamente pela escola, e Carlos vem com todas realizadas com muito capricho e feitas por ele com o auxílio do pai. Em sala de aula, Carlos executa muito bem as atividades que envolvem a cópia do quadro e a correção dos exercícios desenvolvidos, contudo, nesse último caso, é comum a intervenção do tutor indicando que ele deve iniciar a correção e verificar se a resposta dele está ou não correta.

Era muito corrente Carlos ficar de cabeça baixa, mexendo bastante as pernas, mordendo a ponta da caneta, se espreguiçando ou beliscando os braços. Às vezes a impressão que tanto eu quanto o professor ou o tutor tínhamos era de que ele estava distante e nem um pouco atento ao que ocorria em sala, mas era somente impressão, pois quando era questionado sobre o que estava acontecendo, ele sabia descrever. Tal fato fica evidente em um dos registros no diário de campo:

Depois da professora iniciar a atividade, Carlos perguntou se era para copiar ou não o que estava escrito no quadro. A professora incentivou que ele não copiasse e que prestasse atenção, mas ele voltou a abaixar a cabeça e aparentemente não acompanhou as explicações. A professora solicita a atenção de Carlos e, dando a impressão de querer avaliar se ele entendeu o que foi explicado, questiona se na frase escrita no quadro a parte em destaque estava escrita corretamente ou se o correto seria “haver”:

“A professora Ana está a ver tudo que os alunos fazem.”

Carlos respondeu:

“Sim, porque não é de tempo, é de visão”.

A professora elogiou Carlos e encerrou a aula com uma tarefa de casa (Registro diário de campo, 07/10/2016).

Dessa forma, mesmo parecendo estar desatento, Carlos sabia exatamente o que a professora estava explicando, logo, entendeu o questionamento e o respondeu corretamente. Em uma outra aula de língua portuguesa, durante o trabalho com um conteúdo novo, houve bastante diálogo e a participação dos alunos segue um trecho do diário de campo dessa aula:

Carlos participou da aula lendo uma frase e identificando um verbo de ligação. Ele acertou e ficou muito feliz e sorridente, eu ainda não tinha visto Carlos dessa forma. Após algumas participações de outros alunos, ele voltou a ficar como estava antes. Fez o registro no caderno e voltou a ficar agitado, mexendo no parafuso da cadeira.

(Registro diário de campo, 21/10/2016)

Dessa vez, Carlos deixou evidente sua alegria ao ter acertado a resposta. Percebi que a professora não utilizou nenhum material diferenciado, pelo contrário, somente escreveu as frases no quadro com giz, porém, o que possibilitou de fato o entendimento do que era ensinado, foi o diálogo e a interação entre a professora e os alunos. Segundo Cruz,

para o autista, a área em que os processos pedagógicos precisam investir mais, explorando caminhos diferenciados, é justamente no estabelecimento de trocas interpessoais e comunicativas. Da capacidade de interagir depende a possibilidade de avanços significativos nas funções psíquicas dos sujeitos. (CRUZ, 2009, p. 121)

Seria ideal termos professores que, em suas aulas, abordassem os conteúdos de modo a que esses fizessem sentido para o aluno e propiciassem a participação e a interação de todos. É a esse aspecto que as professoras Ana e Isabela se referem quando falam que as estratégias pedagógicas poderiam ser diferentes, caso o número de alunos em sala fosse menor.

Isabela: “[...] Pelo número de alunos em sala, pela condição do aluno, que às vezes tem muita agitação e você precisa dar uma atenção individualizada e todo o restante.”

Ana: “[...] Mostrar usando o colorido ou fazer de uma outra forma. Isso resolveria até nós em uma sala com 15, 20 alunos, aí nós também teríamos abordagens bem diferentes. Que dá para fazer umas coisas diferentes, dá, mas com 40 alunos nem tudo dá para fazer assim.”

A partir de suas falas, elas deixam evidente que com a quantidade de alunos que possuem em sala, o tutor é essencial para ajudar a cuidar de Carlos, porém seu auxílio não contribui para o aprendizado. Ainda assim, temos que inquirir se apenas o fato de ter um número de alunos reduzido em sala de aula é um fator que garantiria a aprendizagem de alunos com deficiência. Com base em um dos estudos de Kassar (2016), podemos compreender tal questionamento quando a autora afirma que:

diferentes trabalhos vêm mostrando que, de modo geral, a organização escolar não possibilita a apreensão do conhecimento esperado pela escola por parte dos alunos (KASSAR, 2006; PLETSCHE, 2009, 2010; CARVALHO, 2013), ou seja, mesmo que objetivamente os elementos necessários ao “sucesso escolar” estejam presentes (alunos matriculados nas escolas, salas de aulas com número reduzido de alunos, professores com a formação legalmente exigida, atenção dos alunos às atividades propostas em sala), a relação pedagógica não se efetiva de forma adequada. (KASSAR, 2016, p. 1229)

A autora aponta que a relação pedagógica não se efetiva, porque as políticas educacionais vigentes estão orientadas para um modelo de eficiência pensado para cumprir metas, de modo a alcançar taxas de escolarização que garantam a melhora do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil. Em vista disso, as políticas valorizam avaliações em séries, currículos homogêneos, materiais desvinculados da realidade, entre outros fatores que não contribuem para um ensino que respeita as singularidades de cada aluno na sala de aula.

Sendo assim, ter o número reduzido de alunos em sala pode favorecer o aprendizado, desde que o professor também busque novas metodologias e estratégias para o trabalho com o aluno com ou sem deficiência, se preocupando em ensinar na diversidade. Kassar (2004) afirma que os professores não sabem trabalhar diante da diversidade, pois “a crença na necessidade de homogeneidade em sala de aula para a eficiência do trabalho pedagógico é um preceito que veio se firmando na Pedagogia” (KASSAR, 2004, p. 84). Esse é um paradigma que precisa ser revisto, pois nós, professores, temos que nos redescobrir na perspectiva de uma escola inclusiva, em que:

uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 72)

Mesmo diante das condições oferecidas para o aprendizado – a professora explica o conteúdo, propõe um diálogo, dá atividades para auxiliar na compreensão do conteúdo pelos

alunos, há a presença de um tutor para orientar Carlos na organização da tarefa –, pôde-se observar uma grande desatenção de Carlos com a aula, demonstrando que tais condições não foram suficientes para que o menino realizasse as atividades propostas.

Com isso, percebe-se que alunos com TEA precisam de um caminho diferenciado para ter acesso ao conhecimento científico. Dainez (2014, p. 112) coloca que “além de socializar, é imprescindível criar condições para educar, ensinar/instruir, promover desenvolvimento e formas outras de participação da pessoa com deficiência na cultura”. Essa função de ensinar/instruir no ambiente escolar cabe ao professor e é a partir desse aspecto que vamos analisar, a seguir, os desafios que o professor se depara na execução do seu trabalho.

4.1.3 O professor e seus desafios

Ao analisar as situações reais oferecidas pela escola para a escolarização do aluno Carlos, percebemos que algumas acabam sendo de responsabilidade do professor. Uma delas, que me parece ser inerente a função do mesmo, é a de que esse profissional tenha domínio do conteúdo que será abordado em sala de aula. Em relação a esse aspecto, pude perceber que as professoras Ana e Isabela apresentavam domínio sobre o conteúdo que fora trabalhado nas aulas em que observei. Contudo, além desse fator, há um outro que torna-se tão importante quanto o domínio de conhecimento: a habilidade do professor em fazer uso de meios para que o aluno, com ou sem deficiência, se aproprie do conhecimento. A respeito desse assunto, Sforini (2015) afirma que:

considerando que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, entendemos que o domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes são conhecimentos necessários ao professor. (SFORINI, 2015, p. 378)

Para compreender as estratégias utilizadas pelas docentes durante as aulas, iniciei as entrevistas questionando as professoras Ana e Isabela acerca de como fora o contato delas com o aluno deficiente em sala de aula:

Pesquisadora: “E nesse processo, na sua carreira, como é que foi o teu contato com aluno com necessidades educacionais especiais? Quando que você teve esse contato?”

Isabela: “Então, foi aqui mesmo. Eu tive três alunos de inclusão. E esse ano foi o Carlos. Assim, é porque na verdade eu não sei, eu nunca fiz um curso de especialização nessa área. Como eu disse minha formação é língua portuguesa, e eu nunca fiz nada específico nessa área, mas eu tenho, eu sinto que eu tenho uma certa facilidade com esses alunos. Eu não tenho problemas disciplinares com eles em sala, eu sempre abordo, sempre aproximo esse aluno, sempre me abaixo para falar com esse aluno. Que eu acho que é uma coisa assim, eu não sei, eu acho que eles se sentem mais seguros com você. Você se abaixa para conversar com esse aluno, sabe? Dá instrução individualizada, procura conhecer essa família, estuda um pouquinho, você tem que estudar os transtornos, enfim, tantas outras coisas, são tantos transtornos, eu acho que estudar um pouquinho é importante. E esse contato com o aluno foi muito tranquilo para mim. Sempre foi muito tranquilo. Você tem que acolher esse adolescente, conversar com ele individualmente. Mas eu nunca tive assim, problemas de afrontamento, nada. Eu olho, converso, olho nos olhos, porque são alunos que sabem o que é certo e o que é errado. Ele tem o transtorno dele, a especificidade, mas se você pontua: olha você fez errado, isso não é certo, essa atitude não está legal e mostrar que você se sensibiliza com ele, você está junto com ele.”

Nesse trecho da entrevista, é possível observar que a professora tem um olhar prospectivo ao aluno de inclusão. Durante as aulas observadas, também foi possível perceber essa relação, ao fazer com que Carlos participasse da aula quando pedia que ele fizesse a leitura da resposta da sua atividade ou solicitando que ele auxiliasse abaixando a tela fixada no alto do quadro. Porém, quando a professora deixa evidente o fato de não ter uma formação específica na área, é possível perceber uma insegurança em sua fala quando menciona suas ações, dando a impressão de que questionava a si mesma: “será que estou fazendo certo?”. A preocupação de não ter uma formação acadêmica sobre a educação inclusiva também aparece na entrevista da professora Ana, como podemos verificar a seguir:

Pesquisadora: “E nesse início de carreira tinha alunos com deficiência em sala?”

Ana: “Não tinha e eu vou te dizer que eu ainda acho que nós deveríamos ser melhores preparados. Então, assim, eu tenho uma dificuldade grande e eu vejo que o Carlos foi um dos casos “mais fáceis”. Porque eu tive o João

que foi uma experiência maravilhosa na minha vida. Voltei a ter que ler mais coisas, porque o João tinha mais sequelas do dia a dia do que o próprio Carlos. Eu ainda vejo como muito difícil. [...] Como fizeram na demonstração de como fazer a técnica de contenção em um caso de agressividade. Ter alguma coisa na prática. Eu sei que não dá no dia a dia para ver tudo, mas algumas habilidades de como lidar, o que eu posso ou não posso fazer. Como que eu vou chegar, como vou abordar, porque você tem que ter um vínculo, eu vejo até com alunos que não tem nada, tem que ter um vínculo e quanto mais o vínculo existe mais eu consigo com o meu aluno. Então, um aluno com muita dificuldade e sem vínculos é muito difícil a gente conseguir os 100% dele. Isso eu vejo que é muito sério. Eu tenho dificuldade, eu assumo isso. Do lidar, principalmente.”

Em seus dizeres, a professora Ana também comenta que gostaria de uma formação mais específica sobre o ensino para alunos com deficiências. Afirma ter uma dificuldade quanto ao lidar com esses alunos. Esse fato também ficou evidenciado durante as observações das aulas, principalmente quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica. Mesmo apresentando domínio dos conteúdos trabalhados, foi possível perceber que Ana tinha pouco contato individual com Carlos. Outro aspecto observado é o de que em boa parte da sua prática pedagógica, ela tratava a turma de maneira homogênea.

O que foi comum nas duas entrevistas, foi o fato de as professoras colocarem que buscaram estudar e saber mais detalhes sobre a deficiência. Em um primeiro momento, questiono qual é a verdadeira intenção dessa busca: será que o interesse é apenas pelo conhecimento dos aspectos orgânicos da deficiência? Considerando as práticas pedagógicas realizadas pela professora Isabela, acredito que a resposta para essa dúvida seja não, pois mesmo que ela tenha buscado informações sobre a deficiência, a preocupação foi voltada para os modos de ensinar o aluno – por quais outros caminhos deveria trabalhar, para superar as dificuldades relacionadas às questões inerentes ao quadro de autismo de Carlos. Quanto a isso, é importante salientar que para o desenvolvimento de uma criança com deficiência é necessário “romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana” (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

A formação acadêmica dos professores é um assunto bastante recorrente quando se trata de educação inclusiva. O professor preocupado com a sua prática pedagógica está em constante aperfeiçoamento, estudando e lendo textos acadêmicos, e para isso posso ocorrer, uma opção é a formação continuada. Conforme abordado anteriormente, a escola oferece aos professores um programa de educação continuada, que auxilia o professor em relação a sua formação acadêmica. Acredito que investir nessa formação é essencial, pois ela permite

que o docente tenha acesso às teorias relacionadas à educação e que possa discutir e refletir sobre suas próprias práticas, o que irá contribuir para que ele avalie os seus métodos em sala de aula com alunos que apresentam ou não alguma deficiência. A respeito da formação continuada no contexto do trabalho colaborativo, Camargo, Monteiro e Freitas A. (2016) apontam que:

a pesquisa colaborativa dividida em momentos de estudos teóricos e reflexões sobre o cotidiano escolar cria a possibilidade de que os docentes, a partir do aprofundamento teórico, tenham mais segurança no processo de ensinar. (CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS A., 2016, p. 55)

Mesmo com a preocupação das professoras quanto à formação específica sobre a inclusão e à insegurança que elas têm diante disso, percebi em seus dizeres ações pedagógicas intencionais. A professora Isabela, de língua portuguesa, explica um pouco sobre as estratégias que usa em sala de aula:

Pesquisadora: “E pedagogicamente como que foi esse contato daí?”

Isabela: “Olha o que que eu faço: eu procuro conhecer um pouquinho o aluno e aí eu adapto para aquele aluno. No quadro, por exemplo, para sala, vamos supor que eu passe cinco exercícios, para ele, eu elencava dois que eu achava mais importante e sublinhava inclusive o que ele tinha que copiar. Então, essa era uma estratégia que eu usava assim pedagogicamente. O que mais... Sentava muito com esse aluno. Então, eu encaminhava uma atividade, claro que isso não é possível fazer sempre, porque a gente tem um número maior de alunos em sala de aula, mas às vezes, por exemplo, quando eu percebia que aquele conteúdo era extremamente importante para ele, eu encaminhava uma atividade para todos, sentava ao lado do aluno na sala e ficava com ele. Então, isso eu também utilizava, era uma estratégia. Outra estratégia era que, a medida que eu ia reconhecendo toda turma, eu via um aluno que tinha mais empatia com o aluno com transtorno e aí eu colocava ele para sentar junto e falava que eles iam fazer a atividade em parceria. E esse aluno também ajudava, porque nem sempre eu podia estar junto desse aluno e isso funcionava muito.”

As estratégias da professora de sentar junto do aluno para explicar o conteúdo, auxiliando-o na realização das atividades, considerando as necessidades específicas de

Carlos, e a de colocá-lo para trabalhar em parceria com um colega que tem empatia por ele, podem ser analisadas à luz das ideias de Vigotski sobre ZDP, visto que:

o desenvolvimento proximal, visto como desenvolvimento emergente, supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada. Sendo assim, fica reiterada a tese de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido. (FREITA, A., 2001, p. 27)

A professora Ana também pontua algumas estratégias, porém, deixa claro que não conseguia fazer essas intervenções, devido ao comportamento de Carlos:

Ana: “Eu acho que o Carlos tinha uma coisa importantíssima, porque ele gostava da matemática, que isso já é um ponto positivo. O que eu tentava fazer era que ele participasse. Eu tenho o hábito de fazer que os alunos leiam os enunciados e aí eu explico para eles que a gente lê uma vez e depois nós voltamos coletando as informações e isso eu fazia muito com o Carlos. Então, quando eu percebia que ele estava um pouco fora, eu perguntava: ‘Carlos, qual foi a sua resposta? como foi que você fez?’. Então, esse foi o vínculo que eu tive com ele diretamente na área, fazendo ele participar das respostas, ele chegou a ir no quadro fazer exercícios. Eu percebia que isso para ele era prazeroso. É porque algumas vezes eu não o chamava e ele levantava a mão querendo participar. [...] No final do segundo semestre, um pouco mais da metade do segundo semestre, o Carlos estava muito difícil. E tudo isso que eu estou falando, eu consegui com ele antes de agosto, porque a gente passou por uns momentos de mais agressividade.”

A participação de Carlos na aula, tanto por meio da resolução de exercícios feitos por ele no quadro quanto na de explicar como resolveu a questão, é uma boa estratégia utilizada pela professora, pois dessa maneira, ele está interagindo por meio dos instrumentos técnico-semióticos disponibilizados pela educadora – a leitura dos enunciados, o diálogo, usar a lousa. Desse modo, a professora auxilia o aluno naquilo que ele ainda não é capaz de fazer autonomamente, atuando na ZDP. É importante que o professor possibilite atividades que favoreçam o aprendizado e não que reduzam o fazer desse aluno com TEA.

No próximo eixo serão apresentadas as intervenções que houve entre a pesquisadora e o Carlos, de modo a verificar quais estratégias podem contribuir para o acesso ao conhecimento escolar do aluno com TEA.

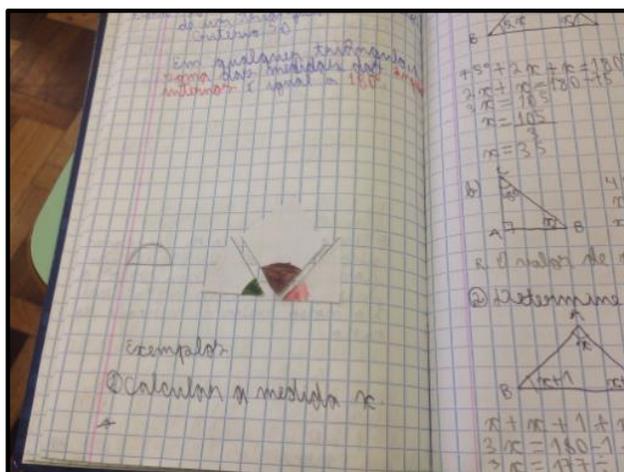
4.2 Eixo 2 - Intervenções nas aulas de matemática: em busca de relações intersubjetivas

A partir do mês de novembro, tiveram início as aulas em que realizei as intervenções com Carlos durante a disciplina de matemática. Por esse motivo, nesses momentos, o tutor não o acompanhou. Todos os episódios foram audiogravados e registrados em diário de campo.

Aqui procuraremos compreender, com base nos pressupostos vigotskianos, como Carlos tem acesso ao conhecimento científico, ainda que a teoria Histórico-Cultural “não tenha sido produzida com a finalidade pedagógica de orientar a ação docente, podemos identificar nela princípios educativos” (SFORNI, 2015, p. 379). Para isso, selecionei alguns episódios em que busco as significações e a formação de conceitos nas relações entre os sujeitos.

No episódio 1, a professora Ana solicitou que os alunos realizassem exercícios que envolviam o conteúdo trabalhado na aula anterior sobre a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo. Na aula em que fora trabalhado esse conteúdo, os alunos desenharam um triângulo qualquer, cortaram os seus três ângulos e, ao os juntar, constataram que a soma dos três ângulos de qualquer triângulo é sempre 180° . Carlos desenvolveu esse trabalho e registrou o resultado final em seu caderno, conforme a figura 1.

Figura 3 - Atividade desenvolvida com a professora de matemática



Fonte: foto registrada pela pesquisadora.

Contudo, antes de iniciar os exercícios com Carlos, retomei a atividade com o intuito de verificar se houve o entendimento por parte dele. Por esse motivo, esse primeiro episódio recebeu o título de “Como foi essa experiência?”.

Episódio 1: Como foi essa experiência?

T.²⁶ 1 Pesquisadora: “Na aula passada, vocês fizeram essa experiência aqui na sala. Você lembra como foi essa experiência?”

T. 2 Carlos: “Sim.”

T. 3 Pesquisadora: “Me conte como que foi essa experiência?”

T. 4 Carlos: “Não lembro.”

T. 5 Pesquisadora: “Esses ângulos aqui são de onde? Você desenhou que figura para recortar esses ângulos?”

T. 6 Carlos: “Um triângulo.”

T. 7 Pesquisadora: “Você já viu alguma coisa na sua casa, na escola que tenha o formato de um triângulo?”

T. 8 Carlos: “Sim.”

T. 9 Pesquisadora: “Você consegue me dar um exemplo de alguma coisa que você viu que tenha o formato de um triângulo?”

T. 10 Carlos: “O telhado.”

T. 11 Pesquisadora: “Muito bem. E você começou essa experiência com um triângulo. E o que você fez com esse triângulo?”

T. 12 Carlos: “Eu cortei.”

T. 13 Pesquisadora: “Por que que você destacou essa parte (apontando os ângulos do triângulo que estavam coloridos com cores diferentes) que você cortou?”

T. 14 Carlos: “Para mostrar.”

T. 15 Pesquisadora: “Como que se chamam essas partes que você cortou do triângulo?”

T. 16 Carlos: “Não sei”.

T. 17 Pesquisadora: “Por que será que o triângulo tem esse nome?”

T. 18 Carlos: “Ah, porque tem três ângulos.”

T. 19 Pesquisadora: “E esses aqui que você recortou são exatamente os três ângulos do triângulo. E olha que interessante o formato dos três juntos. Qual é o formato desses três ângulos juntos?”

T. 20 Carlos: “Redondo.”

²⁶ As falas foram identificadas pela letra T, inicial da palavra turno, e numeradas de forma consecutiva (T. 1, T. 2, T.3), para que o processo da análise das falas seja facilitado.

- T. 21 Pesquisadora: “E ele é redondo por inteiro?”
- T. 22 Carlos: “Não. Só uma parte.”
- T. 23 Pesquisadora: “Eu posso dizer que ele tem o formato da metade de um círculo. E o que que você concluiu com a metade desse círculo?”
- T. 24 Carlos: “Que não é inteiro.”
- T. 25 Pesquisadora: “Isso mesmo, não é inteiro. E que se eu juntar esses três ângulos do triângulo dá a metade de um círculo. Quantos graus tem esses três ângulos juntos?”
- T. 26 Carlos: “Um grau.”
- T. 27 Pesquisadora: [Faço o desenho de um círculo] “Quando eu dou uma volta completa e volto no mesmo lugar eu girei 360° [Nesse instante aponto a circunferência do círculo]. “E então, esse círculo corresponde a uma volta completa?”
- T. 28 Carlos: “É”
- T. 29 Pesquisadora: “E corresponde a quantos graus?”
- T. 30 Carlos: “360”
- T. 31 Pesquisadora: “E se eu girar meia volta, como esse aqui [aponto no caderno os três ângulos juntos]?”
- T. 32 Carlos: “240, não 140.”
- T. 33 Pesquisadora: “Que conta você pensou?”
- T. 34 Carlos: “Na metade.”
- T. 35 Pesquisadora: “E qual é a metade de 360?”
- T. 36 Carlos: “180.”
- T. 37 Pesquisadora: “Então, sempre que você tiver um triângulo, a soma dos três ângulos desse triângulo vai ser 180 graus.”
- (Registro de audiogravação, 07/11/16)

Ao se referir à educação na teoria vigotskiana, Sforzi (2015) considera que a educação é um processo de humanização que se dá por meio da apropriação da cultura no decorrer da história, e que essa educação pode ocorrer de duas formas: uma pela apropriação direta do sujeito na cultura e outra pelo conhecimento teórico, cujo papel cabe às escolas. Concordando com essa consideração, minha intenção vai além de seguir um conceito pronto, que apenas replica o que já fora encontrado em livros didáticos, mas tento, por meio de indagações, que Carlos apresente os conhecimentos que já adquiriu, seja por meio do conhecimento acadêmico ou por situações cotidianas.

Com isso, esse primeiro episódio perpassa por diversas situações em que eu assumi o papel de mediadora, com o objetivo de atuar na ZDP e para identificar o que já pode ser

considerado desenvolvimento real, isto é, que ele já consegue realizar sozinho, e o que ainda precisa de ajuda para realizar, ou seja, o que ainda está no nível de desenvolvimento proximal.

Quando Carlos é questionado sobre a experiência realizada em sala (T. 1, 2), ele diz que se lembra dela, mas ao ser convidado a explicar sobre como a realizou, ele se contradiz (T. 3 e 4) e diz não lembrar, porém insisto e vou fazendo questionamentos para que ele consiga me explicar conceitualmente o que descobriu. Tal fato se repete em outros momentos, como no turno 16. Para isso, retomo (T. 9, 17, 27, 35) alguns conceitos do cotidiano, os quais e Vigotski (2001) apresenta como conceito espontâneo – aqueles que têm origem nas práticas sociais do dia a dia –, para que Carlos, por meio deles, possa ir se apropriando dos conceitos científicos. As autoras Freitas A. e Monteiro (2016) explicam, com base na teoria de Vigotski, essas duas noções, afirmando que:

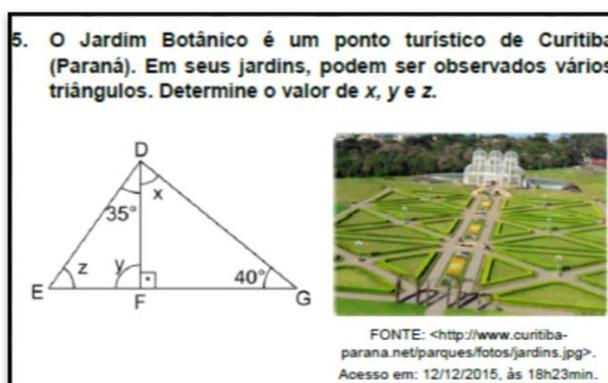
para Vigotski, o ensino de conceitos científicos é uma das tarefas principais da escola. Ele faz uma distinção entre os conceitos espontâneos (cotidianos), que se originam na criança durante as situações informais de aprendizagem, e os conceitos científicos, que, para serem elaborados, necessitam da intervenção deliberada do adulto. (FREITAS A.; MONTEIRO, 2016, p. 371)

Os questionamentos, o gesto de apontar, o mostrar por meio do desenho (T. 27, 31) são relações de ensino entre os sujeitos, pois consideramos que “ensinar e significar implicam formas de (inter)ação, (oper)ação mental, trabalho com signos” (SMOLKA, 2010, p. 108). É através dessas interações, pela mediação semiótica, que a compreensão da soma das medidas dos ângulos de um triângulo é retomada. Dessa forma, Carlos pode aplicar esse conceito na realização do exercício, como mostra o episódio 2.

Episódio 2: Quantos triângulos você vê?

T. 38 Pesquisadora: “Quantos triângulos você enxerga nessa figura?”

Figura 4 - Exercício sobre triângulos proposto pela professora de matemática



Fonte: Material didático produzido pela escola.

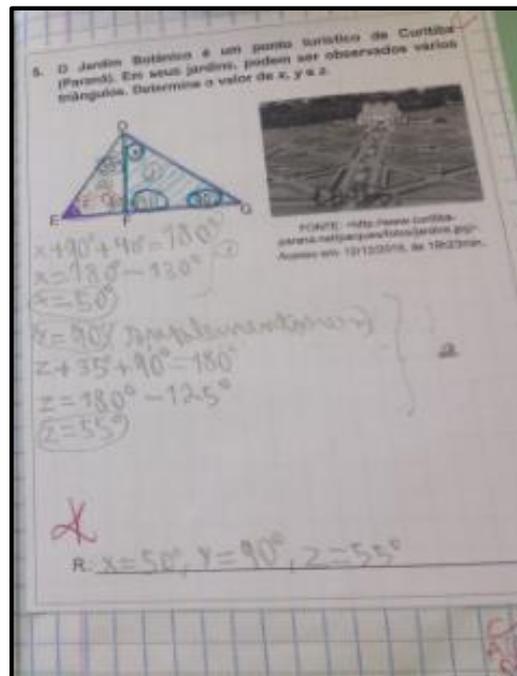
T. 39 Carlos: “2.”

T. 40 Pesquisadora: “Sabe quantos eu enxergo?”

T. 41 Carlos: “Quantos?”

T. 42 Pesquisadora: “Três ($\triangle DEF$, $\triangle DFG$ e $\triangle DEG$). Está vendo esse triângulo que eu estou marcando de lilás (Foto 3)? Ele é o maior, e além dele ainda tem os dois triângulos que você conseguia ver.”

Figura 5 - Exercício resolvido por Carlos com a indicação das cores no triângulo



Fonte: foto registrada pela pesquisadora.

T. 43 Carlos: “É.”

(Registro de audiogravação, 07/11/16)

Carlos apresentou dificuldades para resolver o problema proposto e por isso busquei compreender qual o seu entendimento sobre quantos triângulos ele enxergava (T. 38). Essa ação foi fundamental, pois atuando na ZDP, pude verificar que ele sabia o conceito de triângulo e da soma das medidas dos ângulos internos, porém, precisava de auxílio para perceber que havia um total de três triângulos na imagem. Ao falar sobre mediação, com base em Vigotski, Smolka (2010) afirma que “é pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói” (SMOLKA, 2010, p. 110).

Nesse episódio, podemos perceber que o modo de pensar e de agir ocorreu por meio da experiência social e, considerando a mediação semiótica – por meio dos questionamentos

e gestos de apontar que realizei e pela imagem dos triângulos –, Carlos teve uma nova forma de ver os triângulos, ocorrendo o movimento de significação.

As funções psíquicas superiores – atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação – puderam ser mobilizadas a partir das relações dialógicas. Sforni (2010) ressalta que as:

tarefas que exigem o uso do conceito para serem adequadamente respondidas tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que colocadas em movimento, são desenvolvidas. (SFORNI, 2010, p. 384-385)

No episódio 3, os alunos estavam resolvendo problemas que envolviam o conceito de porcentagem. O conteúdo já tinha sido trabalhado pela professora de matemática da turma, a professora Ana, e, por esse motivo, era uma atividade que tinha como objetivo retoma-lo.

Episódio 3: Se comprar, terei economia

T. 44 Pesquisadora: “Vamos entender esse problema como uma história.”

[Leio o problema em voz alta]

Figura 6 - Problema sobre porcentagem proposto pela professora de matemática

16. Um agasalho custa R\$ 89,99 em uma loja de esportes. Em agosto, a loja oferece um desconto de 25% de volta às aulas. Calcule o preço.

Fonte: Livro didático adotado pela escola²⁷.

T. 45 Pesquisadora: “Em que lugar está acontecendo a história?”

Carlos: “Na loja.”

T. 46 Pesquisadora: “E o que essa loja está vendendo?”

T. 47 Carlos: “25.”

T. 48 Pesquisadora: “A loja vai dar 25% de desconto. E se eu for nessa loja o que eu vou comprar para ganhar esse desconto?”

T. 49 Carlos: “Economia.”

²⁷ Ferrari, Amaury, et al. **Matemática Faz Sentido**: livro G / Amaury Ferrari, Clélia Ignatius, Cláudia Pinho, Renata Ludovico, Thales do Couto e Violeta Estephan; [versão brasileira da editora]. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2013.

T. 50 Pesquisadora: “Nós teremos uma economia. E eu vou ter economia na compra do agasalho. Então eu vou pagar mais ou menos que o preço normal?”

T. 51 Carlos: “Mais. Não. Menos.”

T. 52 Pesquisadora: “E como que é possível calcular 25% desse preço?”

T. 53 Carlos: “Multiplicando.”

T. 54 Pesquisadora: “E o que significa 25%?”

T. 55 Carlos: “Multiplicação.”

T. 56 Pesquisadora: “Quando nós tivermos uma porcentagem, usamos a multiplicação. Mas você reparou como nós falamos 25%? É vinte e cinco por...”

T. 57 Carlos: “100.”

T. 58 Pesquisadora: “E veja 25% é 25 por 100 [Eu escrevi no caderno para que ele pudesse visualizar que 25% pode ser representado por uma fração igual a vinte e cinco centésimos]. Então o que devemos fazer?”

T. 59 Carlos: “Multiplica por 100.”

T. 60 Pesquisadora: “A palavra ‘por’ significa multiplicar?”

T. 61 Carlos: “Não, dividir.”

(Registro de audiogravação, 16/11/16)

Ao discutir sobre a produção de significações matemáticas utilizando como referencial o conceito de ZDP, as autoras Mengali e Nacarato (2016) afirmam que:

o papel do professor como principal colaborador na produção de saberes nos ambientes escolares é central. É ele o responsável por criar na sala de aula um ambiente problematizador, pois tem a intencionalidade pedagógica, além de realizar mediações que poderão possibilitar aos alunos avançar nos níveis de desenvolvimento, o que, certamente, sozinhos, não conseguiriam. (MENGALI; NACARATO, 2016, p. 209)

É nesse sentido, mesmo sabendo que as intervenções com Carlos são individuais e não com todos os alunos da sala de aula, que a minha intenção é problematizar a situação para que a sua resolução tenha significado para o aluno.

Após iniciar o diálogo sobre o que Carlos havia entendido, quando ele responde que a loja vende 25 (T. 47), percebo que ele se apega a um dos valores numéricos indicados no problema e não na situação apresentada ali. Retomo o problema e na pergunta que faço, percebo que o entendimento de Carlos é muito interessante quando responde que, ao comprar nessa loja, ele irá ganhar “economia” (T. 49). Diante dessa situação, noto que ao

fazer a pergunta, coloquei muitas informações e, por esse motivo, a sua resposta fez referência à última sentença da frase. Dessa forma, a impressão é que ele estava respondendo a “O que eu vou ganhar com esse desconto?” e não à pergunta indicada no turno 48.

Essa situação não indica que Carlos não consiga interpretar a pergunta ou o problema, mas que é necessário que se percorra um outro caminho com ele, que compense a dificuldade em interpretar sentenças com muitos comandos e informações. De acordo com Vigotski (2011), as funções psíquicas superiores não se definem nas questões biológicas, mas tem sua formação na matriz social. O autor afirma que para o desenvolvimento das funções superiores para crianças com deficiência é necessário “um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

No decorrer desse episódio, Carlos demonstra que já tem o conhecimento científico de que necessita para resolver o cálculo da porcentagem: ele precisa fazer uma multiplicação (T. 53). Eu poderia ter abordado outra relação para o cálculo de 25%, já que essa porcentagem representa um quarto do valor, porém não interferi na estratégia que ele havia utilizado, que era a de multiplicar 89,99 por 25. Ainda assim, ele precisou de auxílio para perceber que essa não era a única operação possível de ser realizada para obter o valor do desconto (T. 54 e 56). Para a compreensão do conceito de porcentagem, foi utilizada a percepção que Carlos tinha das palavras “por cento”. Assim, é possível observar um conceito científico que já fora aprendido em um outro momento, sendo aplicado com base para a interiorização de um novo conceito científico. Freitas A. e Monteiro, ao falarem sobre a formação de conceitos, explicam que para Vigotski cabe à palavra “o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito” (FREITAS A.; MONTEIRO, 2016, p. 373).

Nos turnos 58, 59 e 60 faço questionamentos que levam Carlos a perceber qual é a operação que ainda deve ser realizada. Para isso, além das perguntas, também utilizo a escrita da porcentagem na forma de fração para que facilite a sua visualização e ele consiga constatar que ao dizer “vinte e cinco por cento” significa o mesmo que “vinte e cinco centésimos”.

O próximo episódio é o recorte de uma aula de matemática em que os alunos estavam terminando a resolução de problemas que envolviam uma regra de três composta.

Episódio 4: Três quartos ou seis oitavos?

Figura 7 - Problema sobre regra de três composta proposto pela professora de matemática

<p>4. Vinte homens pavimentam 6 km de estrada em 15 dias. Quantos homens serão necessários para pavimentar 8 km de estrada em 10 dias?</p> <p>R.: _____</p>

Fonte: Material didático produzido pela escola.

T. 62 Pesquisadora: “Você sabe o que significa a palavra pavimento?”

T. 63 Carlos: “Colocar asfalto.”

Após um tempo, a professora inicia a correção e Carlos observa a resolução no quadro para fazer o mesmo.

T. 64 Carlos: “Professora!” [Carlos chama a professora, porque acha que está errado no quadro. A professora pergunta se ele está com dúvida e ele diz que sim. A professora disse que já ia tirar a dúvida dele, e eu pergunto]

T. 65 Pesquisadora: “Você quer saber por que que está 3 e 4 no quadro?”

T. 66 Carlos: “É.”

T. 67 Pesquisadora: “A professora simplificou a fração. A fração seis oitavos dá para simplificar?”

T. 68 Carlos: “Sim.”

T. 69 Pesquisadora: “Que número que podemos dividir o 6 e 8 ao mesmo tempo?”

T. 70 Carlos: “10.”

T. 71 Pesquisadora: “6 dividido por 10 vai dar 3?”

T. 72 Carlos: “Não.”

T. 73 Pesquisadora: “Qual número dará 3?”

T. 74 Carlos: “2.”

T. 75 Pesquisadora: “E essa fração quinze centésimos também dá para simplificar?”

T. 76 Carlos: “Dá.”

T. 77 Pesquisadora: “Por quanto?”

T. 78 Carlos: “por 5.”

(Registro de audiogravação, 21/11/16)

Após ler o problema com Carlos, pergunto se ele sabe o que é pavimento (T. 62), e ao responder sem apresentar nenhuma dúvida (T 63), constato o quanto o vocabulário de Carlos é rico. Essa condição foi desenvolvida por meio das relações que ele vivenciou no meio social, de modo que as funções psíquicas surgidas no processo de interação das pessoas desse meio com ele possibilitaram uma compensação das limitações da deficiência, aumentando as chances de aprendizagem.

Carlos inicia a resolução do problema, mas devido ao tempo que ele leva para realizar a atividade, ele não a termina antes da professora iniciar a correção. Vale ressaltar que Carlos realiza as mesmas atividades que os demais alunos, porém, quando não consegue terminar em sala, essas atividades são direcionadas para que ele as termine em casa.

Ao perceber que o problema está sendo corrigido no quadro, Carlos deixa a sua solução e começa a copiar a solução da professora. O fato de copiar a solução da professora não é visto como uma mera reprodução mecânica. Diante da teoria de Vigotski (2001), é por meio da colaboração com o professor e sob sua orientação que a criança passará a realizar o que não sabe. Sobre esse processo, Bagne e Nacarato (2012) afirmam que:

ao evidenciar o processo de aprendizagem e a formação dos conceitos, também se reconhece um movimento de atividade imitativa, ou seja, as crianças possuem como referência não só suas vivências diárias, como também as concepções e os conceitos lançados pelos parceiros mais experientes a partir da ação mediadora. Assim, reconstruem uma nova maneira de agir e pensar a partir da apresentação e da discussão das ideias concebidas pelo grupo, que podem resultar na elaboração conceitual. (BAGNE; NACARATO, 2012, p. 192)

Diante desses pressupostos, podemos analisar a situação ocorrida entre os turnos 64 e 71, quando Carlos fica em dúvida sobre qual das resoluções está certa. Ainda que estivesse copiando do quadro, percebeu que o que eu e ele havíamos feito juntos até aquele momento estava diferente da solução da professora. Ao notar qual era a dúvida de Carlos (T. 65), fiz a retomada do conceito de simplificação de frações; ele erra ao falar o valor de uma das respostas (T. 70), mas consegue chegar a ela por meio dos cálculos mentais que faz.

O episódio 5 perpassa pela possibilidade da formação de conceitos científicos, por meio de um novo conteúdo que é abordado pela professora Ana com a turma. Antes da aula, durante uma conversa entre mim e a professora, ela relatou a preocupação de não saber se Carlos iria acompanhar a aula sobre inequação.

Diante dessa situação, vale reiterar a afirmação de Góes (2002) de que para Vigotski “as metas educacionais devem ser aquelas estabelecidas para a criança normal” (p, 102). Por esse motivo, faz-se necessária uma reflexão para que não haja um reducionismo das práticas

pedagógicas, fazendo com que alunos com deficiência sejam vistos como sujeitos que não conseguirão compreender um ou outro conteúdo. Tal atitude acaba afastando qualquer possibilidade de acesso ao conhecimento escolar, por essa razão, concordo com Camargo, Monteiro e Freitas A. (2016, p. 47), quando destacam que “torna-se essencial observar e analisar por quais vias esses alunos aprendem”.

A professora Ana faz a explicação do conteúdo de forma expositiva para os alunos. Eles fazem questionamentos e tiram suas dúvidas. Nesse momento, temos o que ocorre frequentemente em sala de aula: a professora aborda um novo assunto e, por isso, faz-se necessária a atenção dos alunos, mas será que é possível, nessas condições, atuar na ZDP? O trabalho de instrução na ZDP se torna mais acessível quando há um trabalho individual, porém, não é essa a esfera e nem as condições reais que encontramos em uma sala de aula comum. Em vista disso, concordo com Sforzi (2015) a respeito de que mesmo no contexto da sala de aula, é preciso e possível contemplar os momentos para esse atendimento individualizado, no entanto, não deve ser descartada a atuação específica na ZDP em situações coletivas de ensino. A autora relata que nos estudos que vem desenvolvendo, tem identificado o que é “chamado de *Zona de Desenvolvimento Próximo da turma*, ou seja, procuramos identificar os conhecimentos que são comuns à turma, as aprendizagens que, de modo geral, já estão consolidadas e as que merecem investimento” (SFORZI, 2015, p. 383, grifo da autora).

Após a explicação e o registro do conteúdo trabalhado pela professora, eu retomei individualmente com Carlos o conceito e a resolução de uma inequação. O próximo episódio será analisado considerando a perspectiva descrita anteriormente.

Episódio 5: Inequação, não é uma equação

T. 79 Pesquisadora: “O que te lembra essa palavra inequação?”

T. 80 Carlos: “Que não é uma equação.”

T. 81 Pesquisadora: “Isso mesmo, não é uma equação. Se eu escrever $5x - 3 = 7$, isso é uma equação?”

T. 82 Carlos: “É.”

T. 83 Pesquisadora: “O que que ela tem?”

T. 84 Carlos: “O x.”

T. 85 Pesquisadora: “Isso, o x que é a incógnita. E o que mais ela tem?”

T. 86 Carlos: “O igual.”

T. 87 Pesquisadora: “Perfeito. Você já conhece esse símbolo (>)?”

T. 88 Carlos: “Aham, é maior.”

T. 89 Pesquisadora: “E o que significa $x > 5$?”

T. 90 Carlos: “x é maior que 5.”

T. 91 Pesquisadora: “E eu posso dizer que x vale 3? O 3 é maior 5?”

T. 92 Carlos: “Não.”

T. 93 Pesquisadora: “E então que número o x pode ser?”

T. 94 Carlos: “6.”

T. 95 Pesquisadora: “Muito bem. E pode ser 5,1?”

T. 96 Carlos: “Pode.”

(Registro de audiogravação, 30/11/16)

Como já colocado anteriormente, Carlos tem um vocabulário muito rico e, por isso, não me surpreende que ao questioná-lo (T. 79) sobre a palavra inequação, ele responda que não é uma equação (T. 80). A ideia de equação para Carlos já é um conceito científico que ele domina, o que é possível perceber nos turnos 81 ao 86. Assim, faz mais sentido buscar esse conceito, de modo que ele consiga significar a inequação, uma vez que, para Vigotski (2001), é por meio da palavra que a criança irá sintetizar e simbolizar o conceito abstrato.

Ao realizar os questionamentos, atuo na ZDP de Carlos e mobilizo processos psíquicos superiores, tais como a memória e a atenção. No turno 87, é possível perceber que Carlos tem um conceito científico sobre a inequação, pois já tem o conhecimento sobre o símbolo de desigualdade, porém, para que essa noção passe para um conceito científico, é necessária a deliberação de um adulto. Monteiro e Freitas A. (2016) citam os estudos de Friedrich (2012) e relatam que para a autora:

os conceitos cotidianos referem-se diretamente às coisas do mundo, e se inscrevem nos estágios do pensamento sincrético e do pensamento por complexo. Tais conceitos têm um nível de abstração pouco elevado, formam-se no contato direto da criança com seu meio social. Os conceitos científicos, por sua vez, são generalizações de segunda ordem, já que sempre se realizam por intermédio de algum outro conceito. São conceitos com nível elevado de abstração. Assim, ao entrar na escola, os alunos já dominam certos conceitos. São os conceitos cotidianos, que foram elaborados durante a vida da criança, na relação com o mundo que a rodeia. Os alunos se apoiam nos conceitos espontâneos e, por meio da palavra, em relações de ensino significativas, podem elaborar os conceitos científicos. (FREITAS A.; MONTEIRO, 2016, p. 373)

Por meio do diálogo, descrito nos turnos 88 a 96, é possível verificar que as funções psíquicas superiores estão sendo desenvolvidas com a ajuda da palavra e de outros signos, como o símbolo matemático, ocorrendo a produção de significação. Dessa forma, Carlos resolve as inequações que foram propostas pela professora Ana aos alunos da sala, conforme o registro na foto 6.

Figura 8 - Caderno com a resolução da inequação proposta pela professora de matemática

2) $5x + 10 < 5x + 7$

Atividade P239

3) Resolução com inequação de 1ª e 2ª grau

1) $4 - 2x < 7$

$-2x < 7 - 4$

$-2x < 3$

$x > 1,5$

4) $-5a + 2 > 24$

5) $2m + 3 < -7$

Fonte: foto registrada pela pesquisadora.

Ao perceber as possibilidades que Carlos teve quanto ao acesso ao conhecimento escolar, fica o registro de que o aluno com TEA pode ter desenvolvimento quanto às funções superiores, porém, para isso ser possível, é fundamental um olhar prospectivo do professor quanto ao ensino para o seu aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o intuito de compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola comum, a fim de promover o acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA. Para isso, analisamos as possibilidades que uma escola da rede privada oferece, observando a sua estrutura e sua equipe pedagógica e focalizando nas intervenções entre a pesquisadora e o aluno com TEA matriculado na sala de aula comum do 7º ano.

Para obter tal compreensão, nos indagamos: Quais desafios os professores enfrentam diante das condições reais que a escola oferece no trabalho com o aluno com TEA? E que estratégias didáticas possibilitariam (ou não) a esse aluno ter acesso ao conhecimento escolar?

Realizamos um estudo sobre a produção nessa área, a fim de verificar quais são os resultados já obtidos em outros trabalhos. Contudo, ao pesquisar estudos relativos à inclusão de alunos com TEA nas séries finais do ensino fundamental, percebemos um número exíguo de pesquisas. Esse fato nos mostra a necessidade de se ampliar e aprofundar as investigações sobre essa temática, nos levando a constatar a importância dessa pesquisa nos meios acadêmicos, já que acreditamos que a aprendizagem está ligada às possibilidades de interação que os alunos encontram no ambiente escolar e de que é fato o número crescente de estudantes com deficiências nas salas de aula de ensino comum.

Assim como os demais estudos apresentados nessa pesquisa, que se baseiam nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, esta também aponta que as questões biológicas inerentes ao sujeito com TEA não podem ser definidoras quanto a sua aprendizagem.

Com base nas análises realizadas, constatamos que a escola atende as indicações dos dispositivos legais quanto aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum. Carlos tem um tutor, contratado pela instituição, que o acompanha durante todo o horário da aula, com a função de monitorá-lo e auxiliá-lo em relação à organização dos materiais. Há uma equipe pedagógica formada por professores, assessor e psicólogo que acompanha todas as situações referentes ao Carlos, realizando atendimentos à família e aos profissionais que atendem o aluno. A escola realizou, durante o período em que se fez necessário, a adaptação curricular para Carlos e garantiu a flexibilização na avaliação, a qual é aplicada com um leitor e em local separado da sala de aula.

Ainda assim, ao considerar a perspectiva vigotskiana, percebemos que a escolha de um profissional da área da psicologia para exercer a função de tutor de Carlos, acabou por

valorizar mais as características relacionadas às questões orgânicas do que as questões referentes às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno poderia ter.

A partir da análise do material empírico, constatamos que a inclusão ainda não se efetiva como esperado. Por mais que a escola, que é de grande porte, ofereça suporte e contribua para a inserção do alunado com deficiências e com transtornos do espectro do autismo, ainda é necessário um outro olhar para os alunos como Carlos. Notamos que professores e colegas possuem uma imagem estigmatizada do aluno, imagem essa que, provavelmente, foi sendo construída em função do modo como historicamente indivíduos diagnosticados com alguma deficiência são alijados do convívio social e compreendidos como sujeitos com poucas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No contexto escolar, esse modo de olhar para o aluno, faz com que professores e colegas, algumas vezes, o excluam das atividades.

As condições para a efetivação da inclusão de alunos com TEA oferecidas pela escola contam com um departamento de saúde escolar que tem parâmetros bem definidos e que auxilia a equipe pedagógica nesse processo, além de um tutor que acompanha o aluno e o ajuda na organização das tarefas e em questões comportamentais. A nosso ver, além disso, as condições concretas também deveriam enfatizar a formação continuada dos professores, considerar uma quantidade máxima de alunos em sala de aula e manter o mesmo profissional de apoio na instituição, pois é importante que o aluno construa um vínculo afetivo com essa pessoa.

É fundamental um trabalho colaborativo em sala de aula, envolvendo professores e tutores, e, para que isso ocorra, se faz necessário um aprofundamento no estudo sobre o ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial, bem como encontros formativos em que os professores possam relatar suas dúvidas, angústias e discutir estratégias que possibilitem, de fato, o aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar. Compreendemos que esses encontros devem ser coordenados por profissionais da área educacional, que têm a formação didático-pedagógica necessária a esse fim.

Em relação às condições reais que a escola oferece quanto ao acesso ao conhecimento escolar, observamos, por meio das intervenções realizadas com o aluno nas aulas de matemática, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal, que Carlos já apresentava o domínio real de muitos conceitos científicos e que, pela mediação semiótica, fora possível contribuir com o desenvolvimento de outros conceitos, possibilitando assim novas formações psíquicas superiores.

A aprendizagem por meio dos signos e da mediação semiótica pôde ser observada nos episódios em que realizamos as intervenções com Carlos, destacando a importância do uso da palavra como mediação semiótica. No episódio três, por exemplo, quando, por meio do diálogo, Carlos dá significado às palavras “por cento” como uma fração com denominador

100, é algo que faz com que esse conceito faça sentido e que possa ser relacionado a uma representação matemática. Nessa mesma perspectiva, Carlos percebe que uma inequação é o contrário de equação, logo, se a equação possui uma igualdade, então a inequação possui uma desigualdade.

Assim, ressaltamos a importância de o professor disponibilizar diferentes recursos técnico-semióticos em aula, para auxiliar na significação dos conceitos, já que esse fato é de grande importância não apenas para alunos com TEA, mas para todos os alunos da turma.

Para a efetivação de um trabalho que possibilite o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento escolar de Carlos foi necessário respeitar o seu ritmo, a sua singularidade, manter um olhar prospectivo quanto a sua aprendizagem. Também foi importante o afeto e o vínculo criado pela pesquisadora e por Carlos, pois conforme episódio relatado neste trabalho, foi depois de uma conversa informal em que o aluno fala sobre esfoliante que a parceria de fato ocorreu.

Ser professor na diversidade é um grande desafio, por isso reiteramos que acreditamos que uma formação continuada e que um trabalho com enfoque colaborativo fazem a diferença, pois favorecem que o professor possa refletir suas ações pedagógicas, com base em fundamentos teóricos, e que possa (re)significar a sua práxis, de modo que possibilite caminhos alternativos para a aprendizagem de alunos com deficiência.

Com base em Vigotski, podemos confirmar que as crianças com deficiências ou não se desenvolvem e aprendem na relação social com o outro, nas mediações proporcionadas pelo outro, por signos e por instrumentos. Cabe à escola e a nós professores assumirmos o papel de ensinar os conceitos científicos e oportunizar a todos os alunos, e de modo particular aos com deficiências, o desenvolvimento cultural, sem olhar para o déficit orgânico, mas para as oportunidades de aprendizagem nas relações intersubjetivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCISTION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-V). Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAGNE, Juliana; NACARATO, Adair Mendes. A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n. 2, p.186-214, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Brasília, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2017.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 2 nov. 2017.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Orientações para a Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno et al. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200241&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 45-57, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2891>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CASTRO, Ana Paula Pontes de. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita on-line na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-social: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. P. 91-100.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 713-726, nov. 2013. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CENCI, Adriane. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3635372>. Acesso em: 16 set. 2016.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

CUSTÓDIO, Iris Aparecida; LUVISON, Cidinéia da Costa; FREITAS, Ana Paula de. Modos de conceber, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2124>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320507>. Acesso em: 4 fev. 2016.

ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4141813>. Acesso em: 16 set. 2016.

FLEIRA, Roberta Caetano. **Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática**: um olhar Vygotskyano. 2016. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3816062>. Acesso em: 16 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Paula de. Reflexões sobre avaliação no contexto do Projeto Obeduc: contribuições da teoria histórico-cultural. In: NACARATO, Adair Mendes, FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias; MORETO, Milena. **Práticas de Letramento Matemático**

nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 319-342.

_____. **Zona de Desenvolvimento Proximal:** a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 27-36, dez., 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 26, n. 61, p. 57-76, jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3178/pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.116, p. 21-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de; JOBIM, Solange; SOUZA, Sonia Kramer. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 26-38.

FRIEDRICH, J. (2012). **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p.95-114.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo:** Uma combinação possível nas aulas de ciências. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3490509>. Acesso em: 16 set. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÔES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de Uma Política Nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, n. 17, p. 41-68, maio/ago., 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2017.

_____. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-012_23.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27 n. 96, p. 689-715, out., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262201400200191&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 7-20, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762/pdf_281>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: Tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set., 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 111-119, Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/12.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 48-59, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3833/2459>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

MARIN, Márcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258616>. Acesso em: 16 set. 2016.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio de 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educ. Pesq.**. São Paulo, 2014, v. 40, n. 1, p. 95-107. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81875/85148>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

NUNES, Priscila Rodrigues. **Em busca da escola de todos: Investigando as falas de educadores regulares frente à escola inclusiva**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320633>. Acesso em: 16 set. 2016.

OLIVEIRA, Vivian de Fátima de. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas Públicas municipais de Lages**, SC. 2015. 128 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2497134>. Acesso em: 16 set. 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2000, vol.21, n.71, p. 197-220. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2017.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Relações de ensino**: possibilidade de (trans) formação de um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2018. Disponível em: <<http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4526195860769285.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski. In: Abigail Alvarenga Mahoney et al. **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. 1 ed. São Paulo: Educ., 2003. P. 33-61.

SANTOS, Kizzi Lecy dos. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação**. 2015. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, junho de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2000, vol. 21, n. 71, p. 45 - 78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. P. 107-128.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

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

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2011, vol. 37, n. 4, p. 861 - 870. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2017.

_____. Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2000, vol. 21, n. 71, p. 21 - 44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, vol. 19, n. 2, p. 25 - 33, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.