

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

5



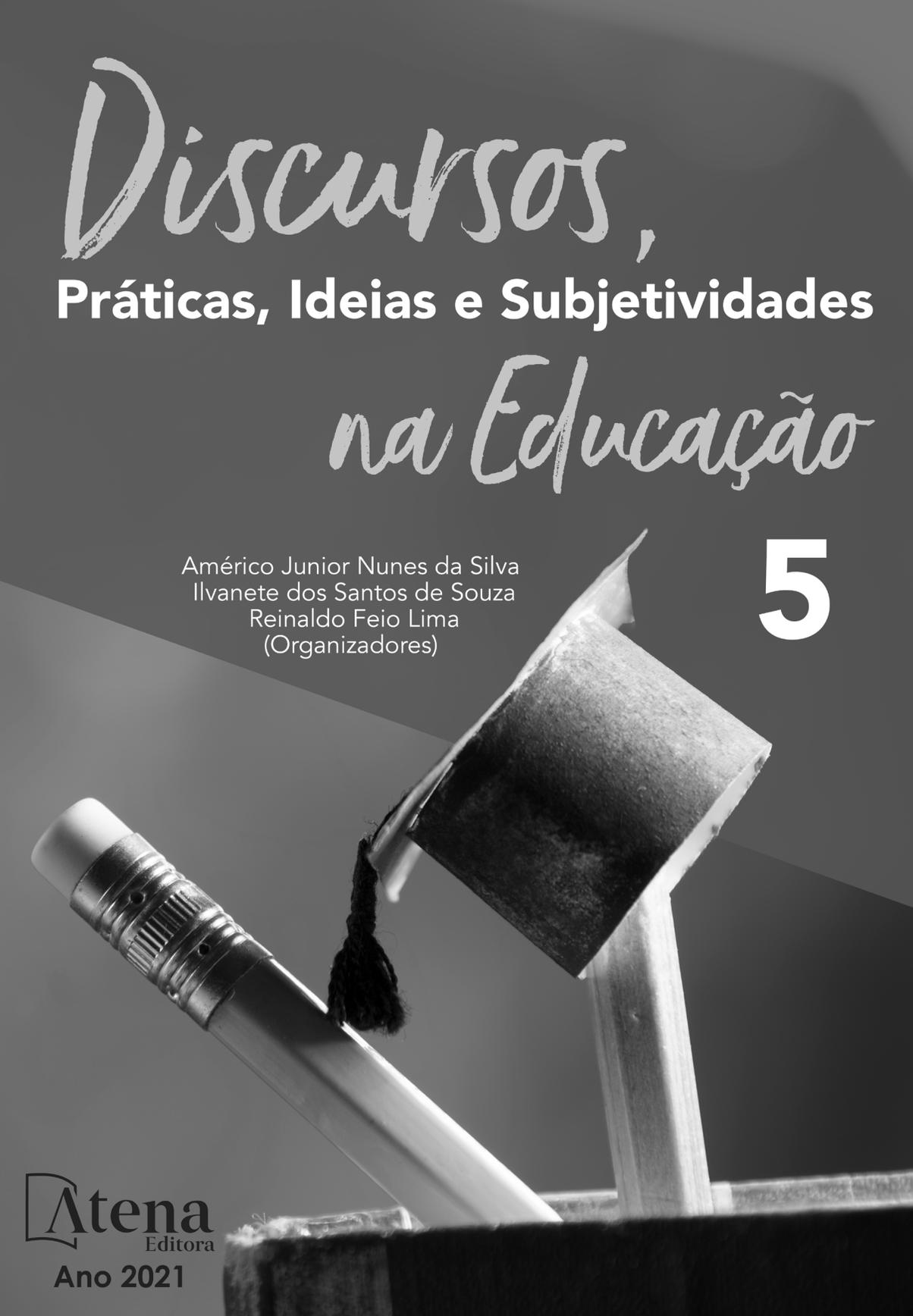
Atena
Editora

Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

5



Atena
Editora

Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaió – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 5

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-027-5

DOI 10.22533/at.ed.275212804

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as “(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldade relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições.” (GATTI, 2020, p. 30¹).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **“Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação”** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

¹ GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO SOBRE O DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL, EM PRAIA GRANDE (SÃO PAULO/SP, BRASIL)

Carlos Leonardo Borges da Silva

Mariangela Camba

DOI 10.22533/at.ed.2752128041

CAPÍTULO 2..... 13

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA TLACHCO, UN ESTUDIO DE CASO DE COACHING EMPÍRICO

Jesús Librado Tapia Valladares

DOI 10.22533/at.ed.2752128042

CAPÍTULO 3..... 24

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL

Patrícia Fernanda da Silva

Iuri Lammel Marques

Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Mirele de Oliveira Pacheco

DOI 10.22533/at.ed.2752128043

CAPÍTULO 4..... 38

O CURSO DE LICENCIATURA BÁSICA INTERCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO DOS CONHECIMENTOS DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Shyrley de Almeida Alves

Tainá Cunha de Aguiar

DOI 10.22533/at.ed.2752128044

CAPÍTULO 5..... 44

ENTRE AS SALAS DE AULA E O FOLCLORE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR GUILHERME SANTOS NEVES NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1934-1950)

Tatiana Borel

Regina Helena Silva Simões

DOI 10.22533/at.ed.2752128045

CAPÍTULO 6..... 58

PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Bruna Constantino Cardoso Vieira

Cíntia Jacqueline Aranda Massuca

Thamires Maria Guimarães Alexandre

Ricardo Sant'Anna de Andrade

Tchiago Inague Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.2752128046

CAPÍTULO 7..... 66

TRADUÇÃO PARA A LIBRAS DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FEIRAS LIVRES EM CASTANHAL-PA

Rafael Evangelista da Cruz

Suzana Mourão Gomes

Geovana Tavares Fagundes

Ivanilton Ferreira

Emilia do Socorro Conceicao de Lima Nunes

Luizete Cordovil Ferreira da Silva

Patrícia Ribeiro Maia

DOI 10.22533/at.ed.2752128047

CAPÍTULO 8..... 78

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR QUANTO A INSERÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MUNICIPAL

Sílvia Helena Fonseca dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.2752128048

CAPÍTULO 9..... 85

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR EDUCADORES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruno Henrique Feitosa

Lucas Limeira Rodrigues

Fernanda Adriéli Trenkel

Léia Mendes Guedes

DOI 10.22533/at.ed.2752128049

CAPÍTULO 10..... 93

SOFTWARE EDUCACIONAL MODELLUS APLICADO AO ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO DO MOVIMENTO HARMÔNICO SIMPLES

Joerbed dos Santos Gonçalves

Edson Firmino Viana de Carvalho

Karla Cristina Silva Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27521280410

CAPÍTULO 11..... 105

O EDUCAR PELA PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS ACERCA DO PROGRAMA CONECTANDO SABERES

Eliza Cristina de Oliveira

Jaison Vieira da Maia

DOI 10.22533/at.ed.27521280411

CAPÍTULO 12..... 114

INCLUSÃO ESCOLAR: INGRESSO DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO NO ENSINO

TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Vânia da Silva Ferreira
Fabiana Regina da Silva Grossi
Carla da Silva Fiaes

DOI 10.22533/at.ed.27521280412

CAPÍTULO 13..... 153

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Débora Alves Feitosa
Odair Ledo Neves

DOI 10.22533/at.ed.27521280413

CAPÍTULO 14..... 165

SUBJETIVIDADE DOCENTE: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE COMTE

Silvana Mendes Sabino Soares
Talita Almeida Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27521280414

CAPÍTULO 15..... 174

METAMORFOSES DE SI: SUJEITOS INFANTIS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS

Jaqueline Madruga Flesch
Viviane Castro Camozzato

DOI 10.22533/at.ed.27521280415

CAPÍTULO 16..... 186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A COLETA SELETIVA

Veronica Nogueira do Nascimento
Antonia Micaelle de Alencar
Janete de Souza Bezerra
Sebastiana Micaela Amorim Lemos
Clara Edilsânia Nogueira da Silva
Rita Celiane Alves Feitosa
Lidiana de Souza Freire
Gécica Coelho do Nascimento Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27521280416

CAPÍTULO 17..... 195

COMO ARTICULAR AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E EMANCIPADORAS PROPOSTAS PELO SINASE COM A NATUREZA ANIQUILADORA DE UMA INSTITUIÇÃO TOTAL?

Rejane Matias Gomes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27521280417

CAPÍTULO 18..... 204

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SOBRE A NOVA

BNCC E A SUA IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Júlia Luz Bohrer

Natalia Aparecida Soares

DOI 10.22533/at.ed.27521280418

CAPÍTULO 19..... 216

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PSICOPEDAGÓGICA: INSTRUMENTOS FACILITADORES

Maria Andressa Lima dos Santos Santana

Dennis Orion Pereira dos Santos

Bety Coutinho Souto Melo

DOI 10.22533/at.ed.27521280419

CAPÍTULO 20..... 221

REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Verônica Mendes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27521280420

SOBRE OS ORGANIZADORES 233

ÍNDICE REMISSIVO..... 235

INCLUSÃO ESCOLAR: INGRESSO DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Data de aceite: 03/05/2021

Vânia da Silva Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia da Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB Barreiras-Bahia

Fabiana Regina da Silva Grossi

Doutoranda em Psicologia da Saúde, linha de pesquisa Psicopatologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Docente do curso de psicologia da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA

Carla da Silva Fiaes

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do curso de Psicologia na Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) Barreiras/BA

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão escolar de um adolescente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino técnico profissionalizante referente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem no município de Barreiras-BA. Foram utilizados como parâmetros o estudo de caso, através do olhar sobre a forma que se constitui e é mediada essa inserção com relação à interação professor-aluno e colegas, verificando quais fatores educativos, sociais e familiares contribuem no desenvolvimento e na inclusão desse adolescente, além dos resultados desta em

relação ao processo de ensino-aprendizagem e habilidades sociais desenvolvidas. Para isso, foram entrevistados oito professores, uma coordenadora do setor responsável pela inclusão escolar, um familiar responsável pelo aluno na escola e as observações descritas em diário de campo sobre os comportamentos emitidos pelo adolescente com autismo. Através desta pesquisa foi possível concluir que os profissionais pesquisados, apesar de não apresentarem resistência à inclusão, enfrentavam muitos desafios em sua prática docente, principalmente relacionada à adequação de aulas e instrumentos avaliativos, bem como na construção de um vínculo com o aluno. No entanto, à medida que os vínculos foram sendo construídos, esse panorama se modificou tornando possível o desenvolvimento das potencialidades do aluno, possibilitando a construção de atividades e mudanças de atitudes que interferem e auxiliam no processo de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; adolescência; inclusão escolar.

ABSTRACT: The present research aimed to investigate how the process of school inclusion of a teenager diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in vocational technical education related to the challenges in the teaching and learning process in the municipality of Barreiras-BA occurs. The case study was used as parameters, looking at the form that is formed and is mediated this insertion in relation to the teacher-student interaction and colleagues, verifying which educational, social and family factors contribute to the development and inclusion of

this adolescent, besides the results of this in relation to the teaching-learning process and developed social skills. For this, nine teachers were interviewed, a course coordinator and the coordinator of the sector responsible for school inclusion. As instruments for data collection, observation and interviews were used. Through this research it was possible to conclude that the researched professionals, despite not presenting resistance to inclusion, faced many challenges in their teaching practice, mainly related to the adequacy of classes and evaluation instruments, as well as in the construction of a bond with the student. However, as the bonds were being built, this panorama changed, making possible the development of the potential of the student, enabling the construction of activities and changes of attitudes that interfere and help in the process of school inclusion.

KEYWORDS: Autism; adolescence; school inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma tríade de impedimentos graves e crônicos que afetam as áreas de interação social, comunicação verbal/não verbal e interesses do indivíduo que ocasiona dificuldades nas interações do sujeito com as pessoas e com o mundo, alterações no funcionamento linguístico, comportamentos ritualísticos e estereotipados, auto e heteroagressividade, distúrbios alimentares e do sono (Assumpção Júnior & Kucznski, 2007; Tamanaha et. al., 2008; American Psychiatric Association - APA, 2014). Estas características podem levá-lo ao processo de isolamento e dificultar ainda mais a sua comunicação, mesmo que este possua boas potencialidades cognitivas (Hamer, Manente & Capellini, 2014; Kanner, 1943; Asperger, 1944; APA 1980; Serra, 2010).

Diante das características apresentadas pelos indivíduos com TEA, que em sua maioria causam comprometimentos no processo de socialização, é possível observar que a sua inclusão em ambiente escolar também é um passo favorável sob várias óticas, tanto relacionadas ao processo de desenvolvimento das suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, quanto para os demais alunos, uma vez que a partir desta interação é possível aprender com as diferenças (Gillberg, 2000; Hamer, Manente & Capellini, 2014; Nunes et. al., 2013).

As escolas que matriculam esses estudantes enfrentam inúmeros entraves e desafios, visto que eles apresentam algumas dificuldades na interação social, comunicação e presença de movimentos repetitivos e estereotipados que por vezes assustam algumas pessoas que desconhecem as peculiaridades do TEA (Brasil, 2012; APA, 2014). Melhorar as condições da escola é a forma mais acertada de possibilitar aos indivíduos neurotípicos ou não de conviverem em plenitude, livres de preconceitos e de barreiras que impeçam o seu desenvolvimento. As relações de cooperação e de apoio entre escolas, professores e pais são extremamente necessárias para a tomada de decisões dos filhos (Nunes, 2013). A inclusão que atualmente vem ocorrendo, está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira e precisa ser preenchida com ações (Serra,

2004; Gomes, 2011).

É no contexto de avanços em relação ao diagnóstico e inclusão social desses indivíduos que tanto a família quanto as instituições educacionais, têm um papel imprescindível, subsidiando e orientando de forma primária as relações afetivas dos indivíduos, tornando possível a construção de vínculos e desenvolvimento de novos comportamentos (Serra, 2004). Já o espaço escolar é voltado à educação formal, que deve se atentar não só aos processos educativos, como também ao respeito às individualidades do sujeito, relacionando-os tanto a suas singularidades quanto à aprendizagem e não a padronizando e cobrando para que ocorra de forma semelhante para todos (Gomes, 2011).

As pesquisas realizadas hoje em dia estão longe de apresentarem algum tipo de cura para o autismo, porém o propósito inicial é o de se contribuir significativamente na melhoria da vida dos indivíduos que tem esse diagnóstico (Onzi & Gomes, 2015). Por isso se faz necessário quebrar os padrões que colocam o autismo como enfermidade (Pereira et. al., 2015), problematizando assim questões relacionadas ao acompanhamento de indivíduos com autismo, visto que as peculiaridades do estudante com TEA despertam na comunidade escolar a necessidade de mudanças na organização escolar, currículo, rotina institucional, prática pedagógica, flexibilização da metodologia e avaliação do conhecimento (Órru, 2002; APA, 2014). De acordo com Jerusalinsky (2016), o processo de inclusão escolar quando mal gerenciado pode provocar um efeito reverso, culminando na exclusão do sujeito. Por essa razão, analisar a forma com a qual ocorre a inclusão escolar de um adolescente com autismo no ensino técnico profissionalizante pode servir de subsídio para futuras pesquisas, quebrando estigmas criados sobre as dificuldades apresentadas em algumas áreas da aprendizagem e socialização.

Sabe-se que a adolescência é um momento no qual a sociedade passa a atribuir ao sujeito um lugar diferente da infância, tendo por expectativa novos comportamentos, interesses e responsabilidades (Bock, 2004). No caso dos autistas, as expectativas do grupo social são diferentes, atribuindo a eles sempre o lugar de crianças, comprometendo assim a formação da identidade de adolescente e, posteriormente, a de adulto (Leite & Monteiro, 2008). Desta forma, este estudo busca analisar como ocorre a inclusão escolar de um adolescente com autismo no ensino técnico profissionalizante no município de Barreiras, Estado da Bahia.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Processo do desenvolvimento humano

Desde o nascimento a criança está cercada por um mundo de objetos que foram elaborados pelo homem, ou seja, alimentação, vestimentas, ferramentas, vocabulário, mas isso não quer dizer que o desenvolvimento infantil está intimamente voltado para um processo de adaptação desses itens. A adaptação citada não faz uma reflexão sobre

alguns elementos do desenvolvimento psíquico, até por que a criança não se apropria ao exterior do objeto, mas faz deles como seus, apropriando-se destes (Leontiev et. al., 2003).

Neves e Damiani (2006), afirmam que na teoria Vygotskyana, o homem é observado como aquele que altera e ao mesmo tempo sofre uma alteração a partir das relações que são construídas com membros de uma determinada cultura. Dessa maneira é possível compreender que o pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento humano não acontece entre fatores distintos e separados e nem somente por influências ambientais, mas sim por meio de uma troca mútua desses elementos (Bock, 2004; Pino, 2005).

Segundo Vygotsky, existe uma relação estreita entre pensamento e linguagem. As linguagens verbal, gestual e escrita são consideradas nosso instrumento de relação com as outras pessoas e, desse modo, a linguagem de um modo abrangente é muito importante para nossa constituição enquanto sujeitos. Ribeiro (2005) define que aprendemos a pensar por meio de nossa própria linguagem. Vygotsky, por outro lado, destaca o papel do processo histórico-social, bem como o da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Vygotsky (1996), por meio de seu estudo, buscava uma abordagem que sintetizasse o homem como um ser histórico, social e biológico, considerando sempre o homem como um ser inserido na sociedade, de modo que sua abordagem foi sempre dirigida para os métodos de desenvolvimento do homem dando-se destaque à sua dimensão sócio-histórica e em sua interação com o outro na sociedade (Vasconcelos, 1995). Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygotsky, 1996).

Vygotsky et. al. (1998) acredita que as características individuais, e até mesmo suas atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Por essa razão, em qualquer fase da vida o sujeito tem direito a ser contemplado com práticas pedagógicas, objetivando prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil ao sujeito, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. Para as pessoas com autismo essa necessidade de articular teoria e prática não é diferente, pois para que eles consigam prestar atenção e interagirem não se faz necessário somente estar dentro da sua zona de interesse, o conteúdo apresentado deve

ser bem articulado, com exemplos práticos que demonstrem a sua função e aplicabilidade, principalmente quando em se tratando de adolescentes (Bosa, 2006; Alexandre, 2015).

O processo de transformação resultante do aprendizado do indivíduo é constante se iniciado na infância e vai se ampliando durante todas as fases do desenvolvimento, que são, por vezes, repletas de discriminação e preconceitos quando as expectativas não são atendidas (Diniz & Santos, 2010). As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que o indivíduo está aprendendo, e não no que já aprendeu, pois nesse espaço, além de conteúdos formais, existe também aprendizado diante das relações sociais com o outro e o aprendizado diante das diferenças apresentadas (Ribeiro, 2005).

2.2 Transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista tem como características, dificuldades em se comunicar, retraimento social em diversas áreas, padrões repetitivos e persistentes com determinado objeto, comportamento ou exercício, que são critérios classificados pelo Manual diagnóstico Mental - DSM-V, por meio de discernimentos estabelecidos no diagnóstico (Gillberg & Coleman, 2000; American Psychiatric Association, 2014).

É necessário que tanto os familiares quanto os profissionais desenvolvam atividades que estimulem a criatividade desses pacientes com transtorno de espectro autista e criem planejamentos que considerem estimulantes na obtenção das habilidades sociais para, dessa forma, fazer com que todas as áreas se ativem (Lemos; Salomão; Ramos, 2014). É importante enfatizar como são construídas as relações na escola, observando de que forma acontece a participação de indivíduos com autismo e levando em conta a participação dos educadores e outros alunos.

Se faz necessário compreender que determinadas condutas do indivíduo com espectro autista são influenciadas pelo ambiente que estão inseridos, por intermédio do responsável e, principalmente, deve-se levar em consideração a subjetividade de cada adolescente. Segundo Alexandre (2015), o subsídio dos familiares é essencial durante toda sua trajetória, devendo ter um acompanhamento, visto que essa ligação entre família e escola contribui no crescimento dos/as discentes (Avelar, 2001).

Uma mudança referente à integração entre familiares e profissionais, não vai favorecer somente a instituição ou exclusivamente os/as discentes, mas contribuirá para um melhor aprimoramento de todos/as. Desse modo, é fundamental estender o conhecimento sobre o espectro autismo, tanto na rede pública de ensino, quanto na particular, para que desenvolvam e consigam lidar com as diferenças. O tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista necessita promover certa autonomia nesses sujeitos, assim como aliar o arcabouço teórico educacional em conformidade com a terapia (Aguilar, 2000; Liptak et. al., 2008). Segundo o estudo de Gonçalves, Abrão & Manzato (2014), embora haja obstáculos na inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência na escola, autorizar

a relação com estes significa aumentar as chances de interagir com o outro, respeitar as diferenças e adquirir um novo modo de pensar sobre os demais.

2.3 Adolescência e sociedade

Durante a adolescência ocorrem mudanças de ordem emocional que são de extrema importância para o indivíduo, tais como o desenvolvimento da autoestima e da autocrítica; questionamento dos valores dos pais e dos adultos em geral (Friedman, 1994). Trata-se de um período da existência em que o sujeito começa a interagir com o mundo externo de modo mais autônomo sem, aparentemente, ter de assumir as responsabilidades da vida adulta.

Sabe-se que a adolescência é um momento em que a sociedade passa a atribuir ao sujeito um lugar diferente da infância, tendo por expectativa novos comportamentos, interesses e responsabilidades (Bock, 2004). No caso dos autistas, as expectativas do grupo social são diferentes, atribuindo a eles sempre o lugar de crianças, comprometendo, assim, a formação da identidade de adolescente e, posteriormente, a de adulto (Leite & Monteiro, 2008).

Contudo, esta situação é de extrema ambivalência, visto que, se por um lado não lhe é exigido assumir os compromissos da vida adulta, por outro, não lhe é permitido “comportar-se” como uma criança (Diclemente, 1996). A adolescência vai delineando para o sujeito uma identidade sexual, familiar e laboral, permitindo que ele venha a exercer determinados papéis dentro da sociedade (Adamo, 1985).

Apesar de o Brasil ter ratificado todas as declarações de direitos humanos e contra a discriminação racial nos últimos 50 anos, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, os jovens brasileiros continuam sem seus direitos assegurados (Brasil, 1990; Diclemente, 1996). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), tanto a criança como o adolescente têm direito a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Segundo o Art. 226 do ECA, é dever da família, sociedade e Estado assegurar a crianças e adolescentes a sua prioridade ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, não podendo estes serem negligenciados, discriminados ou explorados (Brasil, 1990). Nesse âmbito, os adolescentes com deficiências físicas e/ou mentais também têm seus direitos, tanto assegurados por leis nacionais, quanto internacionais.

As Nações Unidas, por meio da Resolução n.º 48/96, publicou as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências. Já a Resolução 46/119 marca os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria da Atenção de Saúde Mental. Estes documentos procuram dar subsídios técnicos para

que os países busquem formas próprias para proteger este grupo populacional e evitar intervenções arbitrárias ou abusivas (Aguiar, 2000).

2.4 Autismo e inclusão escolar

A inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista na escola regular é questionável, pois, até que ponto, o retraimento social dos indivíduos com autismo não acarretaria na falta de oportunidades consistentes oferecidas a eles (Mendes, 2006; Camargo & Bosa, 2012). Deve-se levar em consideração de que forma algumas escolas e seus profissionais estão promovendo esta inclusão. Para Cutler (2005), é possível encontrar divergências de posicionamentos sobre a inclusão do indivíduo com autismo entre as escolas particulares e públicas. Ele ressalta que como a inclusão significativa, e de fato responsável, é algo de custo alto, parece ser muito mais uma iniciativa das esferas públicas do que do setor privado.

Cutler (2005) apresenta critérios para inclusão dos sujeitos com autismo. Segundo ele, a escola deve conhecer as características do adolescente e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias, bem como, o treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo e, ao mesmo tempo, os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Brasil, significou uma grande vitória para todos os que têm esse transtorno, seus familiares e profissionais que atuam com esta população. Em 27 de dezembro de 2012, a então presidente Dilma Rousseff sancionou esta lei, modificando o cenário brasileiro em relação à garantia dos direitos de indivíduos diagnosticados com TEA. A criação desta lei influenciou de forma positiva, em diversos aspectos, a vida do indivíduo com autismo, principalmente no âmbito educacional (Brasil, 2012).

É necessário estar consciente que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes. Dessa forma é possível analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for. Cabe à escola prover todo o suporte físico e acadêmico, garantindo assim a aprendizagem dos alunos incluídos. Esta não pode ser realizada sem a presença de um facilitador, devendo haver uma tutoria individualizada para cada aluno (Cutler, 2005).

A inclusão não elimina os apoios terapêuticos. É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão (a autora propõe o ABA) e nas classes inclusivas, o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras (Carvalho, 2000). A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito

ou continuado em casa. A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões uma vez que a inclusão só ocorrerá de fato se houver aprendizagem e isso remete à necessidade de rever os conceitos sobre currículo e programas educacionais (Cutler, 2005 & Gonçalves, 2012).

Deste modo, estes novos paradigmas curriculares não poderão se resumir apenas nas experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com autismo, como o ensino das atividades de vida diária (AVDs) que podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam os conteúdos que serão ensinados, afinal, uma escola que valorize as diferenças presentes em sala de aula, trabalha com os conteúdos curriculares de modo que possam ser aprendidos de acordo com a necessidade de cada um (Cruz, 2014).

3 | MÉTODO

Para investigação foi realizado um estudo de caso, ou seja, um estudo profundo e exaustivo de um único objeto, através de uma pesquisa de tipo aplicada na qual a sua aplicabilidade é analisada na prática, com relação à forma que o estudo pode interferir na realidade. Sendo também descritiva por ter o intuito de descrever as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. E por fim, exploratória por ser muito específica, assumindo a forma de um estudo de caso, sendo esta realizada através do método qualitativo (Gil, 2008).

De acordo com Minayo (2012), o método qualitativo permite uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos estudados, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse método permite uma descrição mais complexa e minuciosa dos fatos estudados. A pesquisa foi realizada numa instituição pública de ensino localizada no município de Barreiras-BA, que atende as modalidades de ensino técnico profissionalizante e ensino superior, tendo em média 800 estudantes de diversas classes sociais.

No município de Barreiras, BA, existe uma população total de 21 (vinte e uma) crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de acordo com informações concedidas pela Associação de Amigos dos Autistas – AMA, localizada na cidade. No entanto, não se tem dados precisos com relação aos adolescentes diagnosticados com TEA. Na instituição alvo deste estudo, encontra-se matriculado um adolescente de 17 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e que desenvolve suas atividades de ensino e aprendizagem numa turma de segundo ano de um curso técnico profissionalizante. Todas as atividades desenvolvidas por este adolescente são orientadas por uma coordenação pedagógica, pelo setor responsável pela inclusão escolar e por intermédio de um familiar que é o responsável legal por este aluno na escola.

A amostra total da pesquisa foi composta por 11 (onze) indivíduos, sendo: 01 (um)

adolescente com o diagnóstico de TEA, matriculado numa escola técnica profissionalizante de Barreiras- BA, 08 (oito) docentes que ministram aulas na turma deste aluno, 01 (um) responsável pela coordenação escolar e 01 (um) familiar que é responsável pelo aluno na escola. A amostra foi não probabilística, intencional visto que só há um aluno que atenda aos critérios da pesquisa na escola em questão desta forma a seleção dos elementos da população para compor a amostra dependeu ao menos em parte do julgamento e levantamento do pesquisador realizado em campo (Mattar, 1996).

A coleta de dados se fez do período de 03 de julho a 19 de setembro de 2018 após a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAEE 85668318.3.0000.5026, os dados foram coletados inicialmente por meio da técnica de observação do participante em sala de aula, diário de campo (Anexo 1) e entrevista semiestruturada com familiar (Apêndice A), com os professores (Apêndice B) e com um responsável (Apêndice C) do aluno com TEA na escola sendo aplicadas individualmente em uma sala reservada pela instituição, com a duração de aproximadamente 40 minutos. A técnica de observação ocorreu no ambiente natural do adolescente, na sala de aula da escola em que estuda com a autorização da direção, após assinada a carta de aceite, o termo de consentimento pelos participantes e também o termo de assentimento pelo adolescente.

Foi utilizado um diário de campo (Anexo 1) com o intuito de padronizar as anotações a partir de uma versão adaptada da técnica de registro cursivo contínuo relatando o que é presenciado diariamente por um período de cinco horas, de acordo com a sequência em que os fatos são apresentados, utilizando de linguagem objetiva e direta no intuito de realizar um registro preliminar do comportamento que facilitou a descrição e análise comportamental posteriormente (Fagundes, 1982).

Diante das alterações realizadas na matriz curricular do aluno, que nesse período esteve cursando apenas 08 (oito) disciplinas, a amostra de professores foi reduzida de 10 (dez) para 08 (oito) entrevistas semiestruturadas. Os professores foram convidados a participarem da entrevista após o término da aula e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido. Depois de assinado, a entrevista foi realizada em uma sala previamente reservada na instituição.

A partir do diário de campo (Anexo 1), foram verificadas as principais atividades e recursos utilizados pelos professores em sala de aula para a inclusão desse adolescente com TEA. Além disso, foi realizada uma análise em relação ao comportamento do adolescente com TEA em seu contexto escolar. As considerações a respeito dos dados coletados através das entrevistas foram feitas a partir do referencial teórico utilizado como norteador da pesquisa. Já as entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra em papel A4 e os conteúdos temáticos foram analisados com base na análise temática (Bardin, 2008). A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos diversificados.

Os resultados deste trabalho serão apresentados em encontros ou revistas

científicas, respeitando a privacidade dos participantes, não sendo divulgados nomes ou instituição a qual pertencem com o intuito de disseminar o conhecimento obtido aos participantes e demais interessados pelo tema. Este estudo será devidamente publicado em forma de resumo científico e também através de um artigo original em revista científica qualificada, podendo ser da área da saúde e da educação. Além disso, após a apreciação da banca será realizada uma devolutiva com a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, apresentando os resultados.

4 | RESULTADOS

Os resultados encontrados a partir da análise dos conteúdos das entrevistas foram obtidos através de uma amostragem de oito professores que contemplavam as áreas de ciências humanas e da natureza, linguagens e códigos, e disciplinas da área técnica do curso, assim como também, o olhar da família e do coordenador responsável pela inclusão escolar. A seguir serão descritas algumas características observadas nos participantes da pesquisa. Por questões relacionadas ao sigilo, todos os participantes foram referenciados com nomes fictícios oriundos de filmes e de obras literárias, garantindo assim a preservação da identidade. Na figura 01 é apresentada a relação dos nomes fictícios de todos os participantes da pesquisa, como forma de facilitar a identificação dos mesmos nesta.

Nome	Idade	Atuação
Charles	17 anos	Estudante com diagnóstico de TEA
Ariel	35 anos	Professora de Geografia
David	38 anos	Professor de Filosofia
Clark	62 anos	Professor de Biologia
Miller	30 anos	Professor de Língua Portuguesa
Dorothy	45 anos	Professora de Inglês
Luna	31 anos	Professora de Matemática
Wilson	26 anos	Professor de Manutenção Computadores
Romeu	34 anos	Professor de Arquitetura de Computadores
Lucy	30 anos	Responsável pelo Setor de Inclusão
Dora	41 anos	Mãe do Aluno com diagnóstico de TEA

Figura 01. Relação dos nomes fictícios dos participantes da pesquisa.

Como sujeito central desta pesquisa temos Charles um adolescente de 17 anos, diagnosticado com autismo de nível leve, por volta dos quatro anos de idade, mas que

conforme descrito em laudo necessita de profissional de apoio escolar em sua rotina acadêmica por dificuldades em se organizar no tempo, período e espaço e pelos déficits na interação e comunicação social inerentes ao TEA (APA, 2014; Brasil, 2012).

Foram entrevistados também oito docentes com idades que variavam entre 30 anos a 62 anos, que atuavam em disciplinas nas áreas de ciências humanas e da natureza, linguagens e códigos e na área técnica específica do curso profissionalizante, todos eles possuíam mais de cinco anos de experiência em sala de aula. A coordenadora responsável pelo setor de inclusão escolar, trabalha na educação inclusiva a cerca de oito anos, mas ocupa esse cargo de gestão há um ano. Outra entrevistada foi a mãe do aluno que é a responsável por ele na escola, esta possui ensino médio completo e 41 anos de idade.

A análise dos dados foi pautada inicialmente na compreensão da forma com a qual o indivíduo com TEA e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão se relacionavam e interagem, dentre estes, a família, os professores, colegas e demais servidores da instituição. Para isso, foi aplicada a técnica de registro contínuo, a qual tem por intuito o registro de eventos antecedentes e consequentes ao seu comportamento (Bardin, 2008; Moreira & Medeiros, 2007).

A compreensão da forma com a qual o indivíduo com TEA se relaciona com as demais pessoas foi baseada na observação de comportamentos e interações sociais ali existentes. Os resultados encontrados a partir da análise dos conteúdos das entrevistas, observações e categorização das falas foram sistematizados em seis categorias, sendo as mesmas: 1) Contribuição da escola na inclusão do aluno; 2) Aspectos positivos da inclusão; 3) Dificuldades na inclusão; 4) Adaptação pedagógica e curricular; 5) Inclusão do aluno em sala de aula e a 6) Participação familiar no processo de inclusão.

4.1 Contribuição da escola na inclusão do aluno

De acordo com os profissionais entrevistados, a inclusão só ocorre com o comprometimento de toda a equipe escolar com esse processo. Nos relatos apresentados na Figura 02, pode se observar que é unânime, entre os profissionais entrevistados, a vontade de fazer dar certo mesmo diante dos desafios apresentados. As falas, como a dos professores Ariel, Miller e Romeu, enfatizam a importância de um aprendizado colaborativo e bem articulado conforme definem os autores Mendes & Toyoda (2011). Dessa forma, as especificidades das demandas podem ser mais bem geridas através de uma prática pedagógica bem consolidada para a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva em todo o contexto escolar (Michels, 2009; Mendes; Vilaronga & Zerbato, 2014).

Ariel: “A escola se articula, o aluno demonstra disposição para aprender e o seu interesse pela disciplina facilita encontrar formas de adaptá-la as suas especificidades, mas ainda é necessário aumentar o nível de leituras”.
David: “A escola auxilia bastante e disponibiliza a realização de atendimento individualizado em turno oposto nas disciplinas nas quais o aluno possui dificuldade. Isso foi muito importante para perceber e explorar possibilidades didáticas e construir uma compreensão da dinâmica de aprendizado do aluno”.
Clark: “A interação está sendo boa até o momento. Avisa os dias de atendimento individualizado com antecedência, informa as mudanças de horário, mantém bom contato com o Professor”.
Miller: “Inicialmente era um desafio para mim enquanto docente e para o aluno, que estava descobrindo um universo novo aqui dentro dessa instituição. Aos poucos passamos por um processo de adequação para desenvolver metodologias que possam contribuir para a formação do aluno”.
Dorothy: “Temos conseguido trabalhar com os recursos disponibilizados pela escola”.
Luna: “Pouco a pouco temos conseguido bons resultados, mas vejo que as contribuições da inclusão são percebidas de formas processual”.
Wilson: “Como a disciplina que trabalho está dentro da sua zona de interesse percebo muitas contribuições oriundas da escola dispor de laboratórios para realizarmos a articulação entre a teoria e a prática”.
Romeu: “São perceptíveis as contribuições que a escola tem possibilitado para Charles, mas vejo esse processo como uma via de mão dupla temos aprendido muito com ele, ao final todos nós estamos ganhando muito”.
Lucy: “A coordenação se organizou desde que foi cogitado o ingresso de um estudante com TEA, iniciamos um processo de capacitação na área que abrangia todo o âmbito institucional e ampliamos nossos horizontes intensificando assim orientações à comunidade escolar sobre a perspectiva de educar”.
Dora: “Como mãe, vejo o quanto a escola vem contribuindo não só no aprendizado do meu filho, ele está amadurecendo também, quando entrou aqui parecia uma criança e hoje me surpreendo com a sua autonomia, as suas falas adolescentes e com as novas amizades”.

Figura 02. Contribuição da escola na inclusão do aluno.

Luna, Wilson e David citam que a aprendizagem deve ocorrer de maneira processual respeitando o tempo do aluno e compreendendo que ambas as partes adquirem ganhos de maneira progressiva com a articulação dos saberes. Para Marchesi & Martín (2013), os avanços e progressos dos alunos devem ser analisados de forma a possibilitar a articulação da prática do saber. Em suma, todas as falas trazem reflexões acerca da necessidade de compreensão de que o ensino de forma colaborativa vai muito além de uma mera parceria na divisão da responsabilidade, planejamentos e avaliação dos procedimentos de ensino, uma vez que o mesmo é capaz de atingir de forma positiva todos os estudantes do ensino regular sem exceções (Ferreira, Mendes, Almeida & Del Prette, 2007).

Outras questões puderam ser analisadas a partir do relato de Dora, a mãe de Charles, que enfatiza todos os ganhos que o filho vem obtendo com a sua escolarização, que vão desde o desenvolvimento das suas potencialidades, habilidades sociais e autonomia que vem sendo significativos no processo de desenvolvimento humano para qualquer indivíduo

principalmente em se tratando da pessoa com deficiência (Aguiar, 2000; Avelar, 2001; Camargo & Bosa, 2012; Diniz, 2010; Alexandre, 2015).

Para Gomes (2010), a escola pode ter inúmeras contribuições na formação e desenvolvimento do sujeito, incentivando a ampliação da sua capacidade de reflexão crítica. Por essa razão, saber como são vistos os aspectos contributivos da escola pelos profissionais que a compõe, tanto relacionados à área docente, quanto às demais áreas que se articulam no planejamento de práticas pedagógicas com o intuito de contemplar grande parte das especificidades e diversidades dentro da sala de aula e fora dela, se faz tão necessário.

4.2 Aspectos positivos da inclusão

Atualmente, diversos estudos têm demonstrado um “novo paradigma” relacionado aos vários aspectos positivos da educação inclusiva a partir da ótica do respeito pela diversidade, sendo uma condição a ser valorizada, pois esta é capaz de atender a diferentes ritmos de aprendizagem e de práticas pedagógicas (Mantoan & Prieto, 2006). Todas essas práticas tem o intuito de que os indivíduos possam se adaptar e relacionar em grupo independentemente de suas capacidades e dificuldades, levando em consideração que o “Ser diferente” é algo inerente a condição humana (Selau, 2007; Carvalho, 2005; Buscaglia, 2006). A seguir, na Figura 03, pode ser observada nas falas da equipe escolar e da mãe do aluno, sobre as perspectivas em relação aos pontos positivos dessa inclusão.

Ariel: “apresenta um grande potencial para os aspectos físicos da Geografia. Além disso, dentro das suas possibilidades, ele está quase sempre aberto à aquisição de conhecimentos”.
David: “Tenho observado um crescente em relação ao desenvolvimento de Charles. Atribuo isso à adaptação do aluno ao trabalho do professor e da equipe de apoio. Penso que o atendimento individual é crucial para o sucesso pedagógico do aluno, porque é o momento em que as suas potencialidades e limitações particulares podem ser melhor exploradas e desenvolvidas”.
Clark: “O aluno evoluiu muito. Criou um bom relacionamento com o Professor e observei que seu rendimento melhora quando trabalha com figuras ilustrativas relacionadas ao conteúdo que está sendo trabalhado. Observo boa memorização para o seu desempenho nesse processo.
Miller: “Tem demonstrado uma maior abertura para a disciplina. Demonstra receptividade à metodologia utilizada pelo professor. Notei uma evolução nas atividades que envolvem o uso da linguagem oral”.
Dorothy: “Super participa, interage, mostra interesse e fica muito animado... é lindo de se ver. Surpreende sempre. Ampliação de vocabulário, domínio de estruturas simples da língua inglesa, relação de alguns conteúdos trabalhados com a realidade dele”.
Luna: “Sua participação é relativa, mas considero positiva, na maior parte do tempo percebo que sua atenção se concentra no que está escrito e não no que é explicado, necessitando algumas vezes a intermediação de sua acompanhante para direcionar sua atenção para exposição docente”.
Wilson: “Ele tem se desenvolvido bastante se comunica melhor, tira dúvidas e tem participado cada vez mais nas aulas”.
Romeu: “Vem se desempenhando bem na socialização com os colegas que pode ser observada em apresentações de seminários. Sendo observado que há colaboração entre os integrantes”.

Lucy: “Percebo vários fatores positivos dentre eles o desenvolvimento de várias potencialidades do aluno relacionadas ou não a sua zona de interesse, a ampliação das suas relações sociais demonstrada pelas amizades que vem construindo no espaço escolar e a satisfação e comprometimento com os seus estudos e que por essa razão não falta em nenhum dia letivo, a não ser aos sábados letivos, pois, este dia para ele é de descanso por isso não vem para escola”.

Dora: “Ele está mais comunicativo se socializa mais, tem amigos e em contrapartida aprende e ensina o convívio com a diferença”.

Figura 03. Aspectos positivos da inclusão.

Nos relatos dos participantes podem ser observadas algumas similaridades em suas falas. Em sua maioria foi relatada a ampliação das potencialidades e habilidades sociais de Charles e a compreensão da importância de se realizar adaptações pedagógicas que estimulem a sua atenção. O fato de Dora trazer em sua fala as mudanças comportamentais do seu filho, que foram confirmadas ao longo das entrevistas pelas falas dos demais profissionais envolvidos nesse processo de inclusão escolar, revela a importância do conhecimento sobre o TEA, pois é a partir desse conhecimento e do estabelecimento do currículo funcional para o aluno que é possível ter vários ganhos relacionados às habilidades sociais e no processo de ensino e aprendizagem (Tardif, 2004; Serra, 2010; Selau, 2007). Para Caiado (2003), a ótica com a qual o docente enxerga o seu aluno pode inibir ou potencializar a sua interação com ele, para isso o professor deve compreender sobre a diversidade humana de modo que consiga articular e planejar a sua atuação de forma pedagógica possibilitando o desenvolvimento de todos.

4.3 Dificuldades na inclusão

Com relação às principais dificuldades apresentadas no decorrer da prática docente (figura 04), observa-se que a insegurança em se elaborar um planejamento que adequa a atuação pedagógica do professor em sala comum com as especificidades do aluno e a forma de lidar com as características e peculiaridades do mesmo, ainda representam grandes dificuldades de acordo com os relatos de Ariel, David, Dorothy e Wilson.

De uma maneira geral, os relatos apresentados na figura 04, em sua maioria, apontam algumas dificuldades que surgiram durante o processo de inclusão escolar, pois, para grande parte dos docentes todas as características e especificidades apresentadas representavam algo desafiador para implementação de um planejamento e de uma prática pedagógica que contemplasse as necessidades específicas de Charles. No entanto, com o passar do tempo é possível perceber, através dos relatos e observações, que eles encontraram meios para superá-las ou lidar com elas, através da articulação dos saberes, criação de vínculo com o aluno e o respeito as peculiaridades apresentadas por ele, como por exemplo a agitação em sala de aula, que ocorre quando o ambiente de alguma forma é alterado por alguma condição necessária para exposição de um conteúdo e, assim sendo, faz com que o aluno necessite fazer o reconhecimento dos novos objetos dispostos nesse

espaço, o que demanda tempo.

Da mesma forma, Machado & Almeida (2010) enfatizam a importância de criar opções para o aprendizado dos alunos em salas regulares, articulando os saberes docentes em diversos eixos, conforme o apresentado nas falas de Clark e Miller. No entanto, o professor Romeu complementa enfatizando a necessidade da realização de atividades em casa, porém, para o aluno, ter atividades escolares em casa não era algo habitual, levando em conta que a carga horária de seus estudos o deixava praticamente em período integral na escola devido aos atendimentos individualizados disponibilizados pelos professores em turno oposto e idas a terapias durante a semana. Tudo isso causava um grande impacto físico e cansaço a Charles que por muitas vezes chegava em sala de aula muito sonolento e acabava em algumas vezes dormindo profundamente. O estresse causado aos adolescentes pelo excesso de atividades tem sido bastante estudado, pois a falta de tempo para descanso ou para realização de atividades sociais tem contribuído para um processo de adoecimento (Calais; Andrade & Lipp, 2003; Bluth & Blanton, 2014).

O estado de visível cansaço também acontecia com alguns outros colegas de turma, pois há uma sobrecarga de aulas e atividades para todos os estudantes com a finalidade de prepará-los para a aprovação nos cursos de ensino superior. Tal sobrecarga subestima a importância do tempo de descanso e de liberdade no contraturno para organização de uma forma própria de estudo, sendo que a realização de tarefas extra-classe no noturno é desgastante para todos os estudantes e não apenas para o Charles. Essa é uma crítica que precisa ser feita a todas as escolas de ensino médio na atualidade. Uma vez que essa rotina deveria ser integrada ao cotidiano de Charles, foram criadas a agenda de atividades e um quadro de rotina para que esse aluno compreendesse previamente as atividades que seriam realizadas, de forma semelhante ao que é sugerido no trabalho de Gonçalves & Furtado (2015).

Na Figura 04 a seguir são descritas as principais dificuldades apresentadas pelos professores no decorrer da prática docente.

Ariel: “Ainda existem algumas dificuldades a serem superadas porque o aluno apresenta algumas limitações próprias da sua condição de autista (alterações de humor, inquietações, etc.) e isso ainda me inquieta e me faz buscar um ambiente mais confortável para ele dentro da sala de aula”.

David: “Ele participa de forma regular, não muito diferente dos outros alunos. Não faz perguntas e não comenta os assuntos. Vez ou outra, quando algo lhe chama atenção ele destaca aquele ponto específico, como se reforçasse a ideia apresentada”.

Clark: “Até o presente momento o aluno cresceu bastante e essa evolução deve progredir com o decorrer do tempo, para darmos um pouco de independência para ele em alguns aspectos com o seu amadurecimento. Como dificuldades principais se tem a interação com os alunos que normalmente não é 100% e no estabelecimento de vínculo entre professor e aluno pois, isso favoreceria o aprendizado”.

Miller: “Observei que as aulas expositivas muitas vezes são cansativas para ele, sendo essa uma das dificuldades a serem superadas em minha prática pedagógica, por isso tenho planejado aulas que contemplem a sua zona de interesse (com charges, imagens e filmes) e isso tem funcionado”.

Dorothy: “As dificuldades apresentadas a princípio foram só relacionadas as especificidades de cores (verde, amarelo e vermelho) e sons que para ele eram aversivos por isso passei tomar cuidado com essas cores em slides e ficar atenta a sonoplastia de filmes que seriam apresentados em sala de aula, no mais o processo decorre sem maiores dificuldades, mas repletos de adaptações que contemplem o aluno”.
Luna: “Melhoria nos conceitos aritméticos, melhor compreensão espacial”.
Wilson: “Em minhas aulas principalmente nas práticas a principal dificuldade apresentada é a inquietação dele que a princípio necessita observar todo o local e os equipamentos para só depois de alguns minutos se sentar e focar nas orientações para a atividade a ser realizada, eu tive dificuldades em compreender esse processo logo no início”.
Romeu: “A maior dificuldade apresentada está relacionada ao estudo e as atividades em casa”.
Lucy: “Entre as maiores dificuldades enfrentadas na inclusão estavam a resistência inicial por parte de alguns professores que não acreditavam no processo, a falta de compreensão da comunidade acadêmica em relação as características do discente com TEA e a falta do profissional de apoio escolar.
Dora: “Eu achava a escola muito grande e tinha medo que ele se perdesse, tive dificuldades também de acompanhar e o auxiliar nas atividades, mas aos poucos tudo foi se organizando com os atendimentos individualizado com os professores e com a criação da agenda de atividades.

Figura 04. Dificuldades na inclusão.

Vale ressaltar ainda, na figura 04, as dificuldades apontadas por Lucy em quebrar barreiras e paradigmas do TEA como enfermidade, desmistificando assim os estereótipos de que haveria chances apenas de uma inclusão para socialização de Charles. Ela relata também as dificuldades referentes à contratação de um profissional de apoio escolar para auxiliar o aluno e os professores em contexto escolar na mediação de suas relações sociais e articulação perante a equipe pedagógica sobre as necessidades evidenciadas pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2015).

De maneira geral, a equipe escolar fala sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e dos estímulos e práticas pedagógicas necessárias no desenvolvimento do estudante. Nesse semestre o estudante frequentou os atendimentos educacionais individualizados, em turno oposto, acompanhado pela profissional de apoio escolar em todas as atividades inerentes ao contexto escolar (aulas, palestras, cursos, cinema, passeios e etc.). Dessa forma, o aluno teve acesso a todas as atividades realizadas por sua turma, sendo diferenciada apenas a forma de conduzi-las e articulá-las, reduzindo assim a existência de elementos surpresa que são muito angustiantes para o indivíduo com TEA (Carvalho, 2005; Mantoan & Prieto, 2006).

Com relação às questões voltadas aos conteúdos pedagógicos, estes ainda precisam ser revistos em alguns pontos de acordo com as observações e entrevistas, pois, em alguns momentos, na tentativa de adaptar a rotina, foram tomadas decisões que tornaram o processo desconfortável, como o evento citado por Dorothy na figura 04.

De acordo com os estudos de Gomes e Mendes (2010), ainda existem muitos alunos com autismo que, mesmo estando matriculados em escolas regulares, não têm

acesso ao conhecimento científico de qualidade, pois o seu acesso a ele é muitas vezes negligenciado, sendo essa ainda uma barreira a ser quebrada, pois limitar o objetivo do aluno na escola à interação e socialização não é inclusão, dessa forma, desmistificar esses conceitos e atuações se faz necessário e urgente.

4.4 Adaptação pedagógica e curricular

A realização de adaptação curricular é um dos agentes fundamentais para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer de forma efetiva (Thiollent, 2000; Mantoan, 2006), pois as suas medidas e planejamentos norteadores irão interferir diretamente no interesse e dedicação do estudante em aprender ao passo que também irá assegurar a sua permanência na instituição, segundo o que é relatado na figura 05 a seguir.

<p>Ariel: “Adaptei principalmente as avaliações que não deixam de conter o conteúdo trabalhado mas precisa ser adequada (menos questões e textos, e mais possibilidade de expressar as respostas em forma de desenho)”.</p>
<p>David: “A acompanhante do aluno realiza uma tarefa importante, organizando as atividades dele e dando um retorno ao professor sobre os estados emocionais do aluno, bem como sugerindo as atividades que são adequadas ou aquelas que oferecem obstáculos para o desenvolvimento do aluno”.</p>
<p>Clark: “Na minha disciplina não precisou de muita adequação. As minhas aulas expositivas escrevo de forma legível para o aluno entender o que está escrito no quadro. E por sinal, o aluno é muito rápido para escrever e não fica perguntando quais palavras estão escritas na lousa. As mesmas cores dos pincéis que uso no quadro ele escreve no caderno. Observo que o aluno rende mais com uma pessoa o acompanhando, pois o orienta. Nas aulas práticas ele atua sem nenhum problema. Manuseia o microscópio, desenha as imagens que observa e não apresenta nenhum problema”.</p>
<p>Miller: “Adaptei as aulas inserindo mais imagens e exemplos voltados a suas preferências e zona de interesse”.</p>
<p>Dorothy: “Busquei levar material áudio visual que atraísse mais o interesse dele”.</p>
<p>Luna: “A única adequação possível por mim desde início das aulas, foi tentar desenvolver a parceria com a monitora de matemática visando expor de forma mais específica e personalizada, o processo de retomada de conceitos matemáticos que o aluno não dispunha quando deu início suas aulas, isso incluiu escolha de conteúdos e adequação de avaliações, mas acho ainda um caminho longo para ser percorrido”.</p>
<p>Wilson: “Até então as únicas adaptações que realizei foram nos instrumentos avaliativos, pois as aulas ele consegue acompanhar tranquilamente da forma que apresento”.</p>
<p>Romeu: “Para realizar as adaptações são utilizadas nas aulas exemplos com assuntos de seu interesse”.</p>
<p>Lucy: “A adaptação curricular, mantendo a integridade do conteúdo repassado e a forma padrão de avaliação curricular, sendo manipulando diferentes recursos na aprendizagem, implementação de intervenções e estratégias de ensino. Curso de Extensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, orientações aos professores e coordenação do curso antes do início do ano letivo e trabalho de sensibilização com a turma que o estudante foi inserido.</p>
<p>Dora: “As adaptações realizadas favoreceram a permanência de Charles na escola, no ano passado ele estava muito cansado por conta da quantidade de disciplinas e atividades. Esse ano está mais tranquilo pois, foi realizada a flexibilização curricular e ele só faz metade das disciplinas. Isso o deixará mais tempo no curso, mas tenho certeza de que sairá mais preparado e pode realizar as suas atividades com mais calma”.</p>

Figura 05. Adaptação pedagógica e curricular.

Diante das necessidades escolares emergentes é que foi criado o Plano Educacional Individualizado - PEI, para Charles. Este plano educacional ainda não é amplamente utilizado a nível nacional, no entanto vem apresentado bons resultados nos países nos quais é utilizado por possibilitar a organização pedagógica baseada nas necessidades e especificidades do aluno no seu desenvolvimento escolar (Pereira,2014).

De acordo com o que se pode observar na figura 04, nas falas de Dora, as adaptações curriculares foram importantíssimas para o desenvolvimento de Charles e, desta forma, a troca de experiências entre os profissionais envolvidos também se faz importante e necessário. Por essa razão o Plano Educacional Individualizado - PEI de Charles é tão importante nesse processo, pois nele são descritas várias atividades relacionadas as habilidades acadêmicas e de vida diária, as potencialidades do aluno e as principais metas a serem alcançadas, daí a necessidade de uma metodologia e recursos didáticos adequados e a importância do trabalho realizado pelo setor responsável pela inclusão escolar descrita por Lucy.

4.5 Inclusão do aluno em sala de aula

A inclusão escolar em sala de aula só acontece quando todos os agentes estão envolvidos e comprometidos com o processo, conforme pode ser observado na figura 06 a seguir.

Ariel: “Ele já está bem ambientado com a turma, já tem alguns amigos e isso pode ser observado ao ver que seus colegas sempre se preocupam em colocá-lo num grupo, já aconteceu dele estar em dois grupos ao mesmo tempo e querer apresentar os dois trabalhos para não abandonar sua equipe, como ele mesmo fala”.
David: “Charles é muito regular para realizar as atividades propostas. Nos trabalhos escritos, ele expressa-se em forma de relatórios, descrevendo tanto os elementos estudados por ele quanto as suas lembranças de eventos, trechos de filmes e pesquisas realizadas individualmente, montando um panorama de tudo aquilo que ele se apropriou em relação aos temas trabalhados”.
Clark: “A inclusão acontece tanto em sala de aula, como nos demais espaços escolares, é possível perceber que Charles está bem adaptado na escola”.
Miller: “O aluno e seus colegas já estão bem adaptados às peculiaridades da turma e a rotina escolar”.
Dorothy: “Charles é muito querido e todos se adaptaram e se organizaram para lhe possibilitar um ambiente agradável de estudo, seus colegas procuram não fazer muito barulho durante as aulas para não o incomodar e respeitam o local onde ele costumeiramente se senta para assistir as aulas”.
Luna: “Observo suas interações em sala de aula e percebo que já está bem ambientado e relacionado com seus colegas”.
Wilson: “Charles está tão adaptado quanto os demais alunos acredito que isso pode ser evidenciado pela frequência escolar dele, ele é o aluno mais assíduo que eu já tive”.
Romeu: “Tenho observado uma boa interação entre ele e a turma e vice e versa e isso favorece a inclusão escolar”.

Lucy: “apresenta boa relação com os demais colegas, no entanto a princípio ocorria um certo ciúme pelo fato dele receber atendimento individualizado com o professor em turno oposto e ter as suas atividades cotidianas e avaliativas adaptadas e ter um tempo a mais para realizar as avaliações. No entanto, com o passar do tempo e com as intervenções realizadas com a turma e das mediações da profissional de apoio eles compreenderam a necessidade desse processo para o aluno e por vezes até auxiliam o professor na construção de exemplos e esquemas em sala de aula pois, conhecem melhor o seu colega e as suas especificidades. O medo pelo desconhecido representado pelas estereotípias e ecolalias foi deixado de lado pois, eles mesmos compreendem que cada um tem um jeito diferente de se comportar e sempre relatam que gostariam de ser desinibido e sinceros assim como o colega”.

Dora: “Observo esse processo através da aprendizagem, amizades e comportamento”.

Figura 06. Inclusão do aluno em sala de aula.

São várias as reflexões e problematizações acerca da inclusão do aluno com deficiência, que em sua maioria são questionadas devido a falta de formação dos professores, o que vem a dificultar a inclusão dos mesmos, em especial, quando se trata de autismo (Shiroma; Evangelista, 2003). As falas dos professores de Charles demonstram que existe diálogo entre os professores e o auxílio pedagógico, de modo a se buscar a potencialização dos saberes.

Na maioria dos casos, no processo de inclusão é esperado que o professor reaja com pro-atividade diante dos desafios da educação inclusiva, objetivando encontrar soluções para realmente incluir os estudantes. Entretanto, as ações a serem tomadas pelos educadores devem ir muito além e necessitam de contrapartidas do poder público através do oferecimento de cursos e formação que atendam às necessidades e a disponibilidade de tempo para o planejamento em conjunto. Diante desse contexto o Estado tem apresentado avanços, contribuindo na inclusão escolar dos alunos com autismo ao observar a presença de profissionais de apoio escolar em sala de aula, fato este que já representa um ganho para ambas as partes, tanto para o professor, quanto para os alunos, aprendendo a lidar com as especificidades do estudante.

4.6 Participação familiar no processo de inclusão

O envolvimento da família no processo de inclusão é crucial, pois os indivíduos com autismo se deparam com algumas dificuldades em realizar atividades consideradas comuns aos neurotípicos e, por essa razão, em sua maioria, necessitam do apoio de pessoas com quem já tenham construído vínculo de modo a mediar esse processo de aquisição de novos aprendizados em contexto escolar. Dessa forma, para se adaptar às limitações e necessidades específicas do indivíduo com autismo, a família necessita de constantes mudanças na sua rotina diária e de empenho para trabalhar, em conjunto com a escola as limitações e potencialidades do sujeito (Fávero & Santos, 2005; Schmidt, Dell’Aglío, & Bosa, 2007), conforme está descrito nas falas da figura 07.

Ariel: “[...] acredito que exista participação familiar, pois ele realiza as atividades para casa, porém, as vezes falta alguma parte da atividade, principalmente quando é um pouco mais longa”.
David: “[...] percebo que a família participa, pois, a mãe de Charles sempre está presente nas reuniões de final de unidade e busca informações sobre o seu filho em sala de aula”.
Clark: “[...] toda vez que encontro a mãe dele, ela me pergunta como está ele em sala de aula e observo através dos trabalhos e relatórios que ela deve ajudá-lo a se organizar no tempo para realizar as atividades [...]”.
Miller: “[...] ainda existem algumas lacunas na participação familiar pois muitas vezes as atividades e trabalhos para casa não são realizados mesmo estes estando devidamente descritos pelo próprio aluno na agenda, percebo que ele tem dificuldade em gerir o tempo de lazer e das atividades escolares como a maioria dos adolescentes, então esse acompanhamento das atividades por parte da família ao meu ver é crucial para o processo [...]”.
Dorothy: “Até então não percebi nenhuma lacuna familiar nesse processo de inclusão, a mãe demonstra estar interessada no processo escolar de Charles [...]”.
Luna: “[...] percebo a necessidade de um maior <i>feedback</i> da família e maior integração entre os agentes do processo educativo [...]”.
Wilson: “[...] até então não tenho do que falar sobre o auxílio e orientação familiar relacionada ao processo escolar do aluno pois, a maioria das nossas atividades são realizadas por ele em sala de aula com muito empenho do aluno[...]”.
Romeu: “[...] como a minha disciplina é muito técnica compreendo que a família não tem como auxiliar na realização de atividades ou no estudo para avaliações [...], mas uma maior supervisão dela para com o aluno na execução de suas atividades é sempre válida”.
Lucy: “Sempre que se percebe alteração no comportamento do discente no intuito de entender se houve alguma mudança na rotina e/ou medicação; após conselhos diagnósticos no final da unidade, na tomada de decisões, em geral objetivando a permanência e conclusão com êxito do estudante. A família é acessível, porém em alguns momentos percebe-se que ela omite algumas informações de fundamental importância no acompanhamento ao discente”.
Dora: “Aberta a novas alternativas para o desenvolvimento didático, integração social e independência”.

Figura 07. Participação familiar no processo de inclusão.

É possível observar nos relatos dos professores que não há um consenso entre eles sobre a participação da família de Charles em suas atividades escolares, pois enquanto alguns a acham muito participativa, outros acreditam que esta participação poderia melhorar, dentre eles, Miller, Luna e Romeu, que argumentam sobre a necessidade de uma maior supervisão familiar nesse aspecto. Para Cunha (2012), o educador deve ser bem preparado profissionalmente de forma a ser capaz de avaliar a atuação do aluno e de sua família de modo a intervir como mediador quando os resultados esperados em ambiente familiar ou na escola não são alcançados.

Ao analisar as diferentes formas e concepções sobre o papel da família na ótica dos professores, podemos observar que, de certa forma, a mãe interage de forma diferente com cada professor e isso se justificaria com as dificuldades que a mesma tem para auxiliar e orientar o filho nas atividades para casa de algumas disciplinas como a matemática e as específicas do curso técnico profissionalizante cursado por Charles. No entanto, vale ressaltar que, de acordo Pimentel & Fernandes (2014), a escola na maioria das vezes

também não possui uma base, nem professores especializados capazes de acolher as necessidades emergentes do aluno e da família e por isso essa relação fica dificultada.

Nem sempre a família tem o nível de escolaridade ou conhecimento suficiente para auxiliar o aluno em casa ou tem uma rede de apoio social mais ampla e condições financeiras de arcar com uma aula de reforço e muitas vezes também não conta com ajuda de outros familiares para compartilhar essas obrigações do cotidiano. O problema é que esses fatores quando não bem esclarecidos acabam desgastando a relação entre a escola e a família que pode ser vista como a desinteressada ou displicente com o aluno (Cunha, 2012).

É possível observar na literatura diversos trabalhos que problematizam a relação entre a escola e a família, que se torna mais dificultada quando se trata de assuntos referentes à inclusão de alunos com deficiência (Marchesi & Martín, 2003; Mantoan & Prieto, 2006; Nunes, 2012; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014; Menezes & Amorim, 2015). Por essa razão, cabe salientar que para que se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem, pautado numa inclusão social, se faz necessário fazer o uso de instrumentos pedagógicos da escola de forma que também a família seja inserida possibilitando a continuidade desse processo em casa. A partir disso, emerge a necessidade da inserção familiar com o objetivo de fortalecer as ações inclusivas para que falas como a de Lucy possam ser modificadas.

A família deverá estar mais presente nesse processo sem, contudo, sentir-se cobrada, assim como também não o deturpando, terceirizando somente a escola e se eximindo de participar, pois, para que a escola consiga desempenhar um bom trabalho, se faz necessário que a família tenha também espaços para atenção e atuação em meio escolar (Cunha, 2012).

5 | DISCUSSÕES

5.1 Características dos participantes da pesquisa

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, o aluno aqui chamado de “Charles” só frequentava a escola e o atendimento semanal de psicologia não realizando nenhum outro tipo de atividade ficando mais restrito ao espaço familiar. Este aluno frequenta a escola desde 2017 e antes de ingressar nessa instituição através de processo seletivo, frequentava uma escola de nível médio da Rede Estadual de Ensino.

Ao se matricular na instituição pesquisada a equipe pedagógica iniciou a capacitação dos professores e equipe técnica por meio de cursos, palestras e formação continuada no intuito de atender as demandas desse aluno. No entanto, de acordo com informações coletadas em entrevista, a profissional “Lucy” relatou que pouquíssimos profissionais frequentaram essas capacitações e a princípio se mostraram resistentes a esse processo de inclusão, sendo relatado por alguns deles que o aluno naquele espaço teria oportunidade apenas de ser socializado, mas que seria difícil ensiná-lo. Ainda de acordo com “Lucy”

discursos como o desse professor era minoria, mas acabava interferindo e desanimando os demais professores.

De acordo com Mazota (1993), o processo de inclusão escolar requer empenho e dedicação por parte de todos, mas principalmente pelos docentes, pois eles contribuem diretamente através da reflexão sobre a sua formação compreendendo a diferença entre educar ou preparar seus alunos, para isso o professor deve ser educado durante a sua formação e não apenas preparado somente através do aprendizado de técnicas, pois assim poderá atuar diante da diversidade de situações em sala de aula, tendo conhecimento suficiente para resolver os problemas e eliminar as barreiras existentes. Para Freitas (2006), o docente para atender as necessidades específicas de seus alunos sob a ótica da educação inclusiva, deve estar aberto a reformular e reestruturar suas práticas pedagógicas para que a inclusão escolar realmente aconteça. Para isso a atuação do professor deve ser voltada para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos seus alunos (Mantoan, 2006).

Para “Lucy” o processo de inclusão escolar deste aluno foi complexo a princípio por conta de várias questões, dentre elas a desmistificação do autismo e as suas peculiaridades de acordo como observado em seu relato: “os colegas de Charles se sentiam desconfortáveis em sala de aula com as estereotípias e ecolalias dele, já os professores se preocupavam em conseguir fazer com que o aluno se interessasse na aula”. Para isso a formação de professores deve ser pautada na cooperação, para autonomia intelectual e social de seus alunos, garantindo a todos o seu desenvolvimento e a compreensão de conviver com as diferenças (Mantoan, 2001; Tardif, 2004; Diniz, 2010).

Com relação a instituição e a inclusão de Charles nesse espaço, pode ser evidenciado durante todo o período de observação e coleta de dados que a maioria dos colaboradores da escola (docentes de outras turmas, técnicos administrativos, porteiros, serviços gerais e cantineiras) se relacionavam com o estudante e buscavam auxiliar em sua inclusão sempre respeitando as suas particularidades e buscando junto a profissional de apoio e ao setor responsável, esclarecimento sobre as peculiaridades do aluno, com o intuito de tornar o espaço escolar mais confortável para ele. De acordo com Carvalho (2005) a preocupação em atender as necessidades de todos os alunos, principalmente no contexto inclusivo, observando suas características e necessidades enquanto indivíduos em processo de crescimento e desenvolvimento deve ser sempre objetivada não a restringindo apenas aos professores mas a todos que vivenciam de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem e convívio social dos alunos respeitando as suas diferenças individuais (Sekkel, 2003; Mantoan, 2006).

A maioria dos participantes desta pesquisa tinha formação em nível superior e atuavam com Charles cotidianamente. No entanto estes a princípio possuíam dificuldade em lidar com o estudante e relatavam a dificuldade em compreender as especificidades do aluno se sentindo despreparados para auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem

que para Tardif, (2004) se faz necessário que os professores sejam respeitados numa política de trabalho que os reconheça como agentes sociais ao passo que os mesmos devem ser capacitados e qualificados para sua atuação.

Mesmo diante desse “desafio” como a maioria relatou durante as entrevistas, os docentes acreditam no potencial de aprendizagem do estudante, entre estes o professor Miller, relata: “Percebo que ele é muito inteligente, mas ainda não sei como despertá-lo para as minhas aulas”. É possível observar na literatura que muitos dos estudantes com autismo que frequentam instituições de ensino são por muitas vezes privados dos conhecimentos científicos disponibilizados na escola por dificuldades pedagógicas apresentadas pelos professores na adaptação das aulas e instrumentos avaliativos pois estes requerem métodos e técnicas diferenciadas das que são usadas com o coletivo, por isso a necessidade da participação ativa ao nível da captação de informação e conhecimento acerca do parâmetro funcional promovendo assim o desenvolvimento das suas potencialidades (Thiollet, 2000; Mantoan, 2006; Gomes e Mendes, 2010).

Em sua maioria todos os profissionais envolvidos acreditavam na inclusão escolar e se esforçavam para torna-la possível naquele espaço. Entre os profissionais todos conheciam conceitualmente a respeito do autismo, no entanto era unanimidade dizerem que na prática é diferente do que se lê a respeito, mas reconheciam que se trata de um transtorno, como o descrito nas principais literaturas (Cunha, 2008; Schwartzman, 2011; Nunes, 2012; Brasil, 2012; APA, 2014).

5.2 Registro contínuo cursivo do indivíduo

Conforme descrito na metodologia da pesquisa, foi empregada a técnica do registro contínuo cursivo do indivíduo, com o intuito de relatar os comportamentos e interações presenciadas por um período de, em média, cinco horas diárias (Fagundes, 1982). Para isso, os eventos antecedentes e consequentes foram também registrados respeitando a sequência na qual os fatos ocorriam (Moreira & Medeiros, 2007). Esse tipo de registro é crucial para o controle de questões e situações que podem ser aversivas ao aluno e que, em sua maioria, interferem diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem e na sua habituação e acomodação às mais diversas situações que ocorrem em ambiente escolar (Bardin, 2008; Moreira & Medeiros, 2007). A realização desses registros de forma diária possibilitou também uma reflexão e análise sobre as expressões comportamentais do aluno e de seu entorno nos diferentes espaços e atuações dentro do contexto escolar.

A partir dos dados coletados na Ficha de Registro Contínuo Cursivo (Anexo 01), foi realizado o levantamento da disposição do sujeito no ambiente físico da instituição ao longo dos meses de estudo, conforme pode ser visualizado na figura 08 a seguir. O objetivo desse registro, relacionado ao espaço que o aluno mais ocupava diariamente e os eventos que mais ocorriam neles, era o de catalogar informações referentes a suas interações e seus comportamentos emitidos nesse espaço, ao mesmo tempo que também eram observadas

as interações do aluno com os demais colaboradores e estudantes de outros cursos dessa instituição.

As figuras 08 e 09 a seguir, mostram a frequência diária de visitas do aluno em determinado ambiente ao longo dos meses analisados, onde 0% (zero por cento) significa que o aluno não frequentou determinado ambiente em nenhum dia do mês analisado, enquanto 100% (cem por cento), significa que o aluno frequentou determinado ambiente todos os dias do mês analisado.

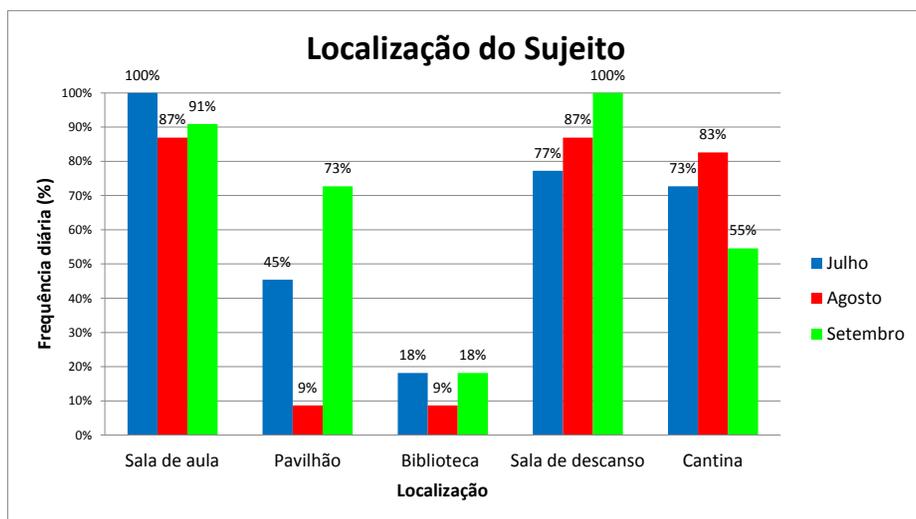


Figura 08. Localização do sujeito no ambiente escolar – separada por meses.

A figura 08 nos revela que, para todos os três meses analisados (julho, agosto e setembro), o aluno com TEA apresentou, conforme era esperado, maior frequência diária no ambiente da sala de aula, embora pode se observar que tal frequência variou ao longo dos meses em função de vários eventos comportamentais como: cansaço, sono, agitação (em função do excesso de estímulos em sala de aula nos dias de apresentação de trabalhos com cenários), troca de professores ou, simplesmente, da tentativa de realizar algum tipo de dinâmica ou aula diferenciada sem que ele fosse preparado para tal mudança de rotina.

O segundo ambiente mais visitado pelo aluno foi a sala de descanso, uma vez que nesse espaço ele encontra um ambiente silencioso, com iluminação adequada e com acesso à internet. Ambiente este que o possibilita assistir vídeos e fazer pesquisas relacionadas a sua zona de interesse (corridas automobilísticas e de acrobacias de aeronaves), sendo também o local onde realiza a pesquisa de novas terminologias e palavras que ele aprende com os professores e demais colegas. Além disso, nessa sala são realizadas outras atividades, como leituras de livros, atividades escolares e estudo

dirigido, sempre respeitando os intervalos de tempo livre cruciais para o rendimento do aluno, não o sobrecarregando com excesso de atividades.

A cantina foi o terceiro ambiente mais visitado. Para o aluno é muito prazeroso o momento do lanche em relação as curtas conversas na fila com os demais estudantes, bem como, com as profissionais na cantina enquanto espera a merenda escolar. Todos os dias em que estava na escola o aluno lanchava, no entanto, a sua presença na cantina dependia sempre de como estava o entorno. Em dias com apresentações musicais de voz e violão ou exposição de quadros na hora do intervalo, o que fazia com que o espaço ficasse bastante aglomerado, o aluno se recusava a ir pegar o lanche, fato este que pode ser considerado um ganho, já que no início das observações ele ia para este espaço e, não conseguindo suportar o excesso de estímulos, se desorganizava e entrava em crise com comportamentos autolesivos. A sua compreensão do que é aversivo a ele próprio tem sido observada através das suas percepções e ações que denotam o seu comportamento mais assertivo em relação as suas ações diante de contextos que lhe incomodam.

No que tange às visitas ao pavilhão (corredores das salas de aula), quarto local mais visitado, a mesma variou bastante ao longo dos meses em função de que a mesma foi trocada pela maior presença na sala de descanso pois, após a entrada de novos alunos na escola, em função do calendário acadêmico ser diferenciado, Charles não sentia familiaridade com os novos colegas e relatava: “*Depois vamos conhecer esse pessoal [...], mas eles são muito barulhentos [...], ahhh vamos para outro lugar, vem!*”. Por último, a biblioteca foi o ambiente menos visitado. Isso era esperado uma vez que este espaço é bastante iluminado (o excesso de luminosidade incomoda o aluno) e o silêncio de todos que ali estudam, era por vezes quebrado pelas ecolalias de Charles, fazendo com que a maioria, por desconhecimento, olhasse de modo assustado para ele lhe deixando constrangido. Por ser um espaço aberto ao público em geral, a solução encontrada foi a de que Charles utilizasse esse espaço para pegar os livros a serem lidos no local que ele preferisse ou utilizando as cabines de estudo individual.

Na figura 09 a seguir é apresentada a frequência de visitas do aluno considerando a média de todo o período observado. Conforme discutido anteriormente, o aluno teve uma maior frequência em sala de aula (93%), demonstrando, em sequência, preferir frequentar os ambientes sala de descanso (86%), cantina (73%), pavilhão (36%) e, por último, a biblioteca (14%) pelos motivos mencionados anteriormente.

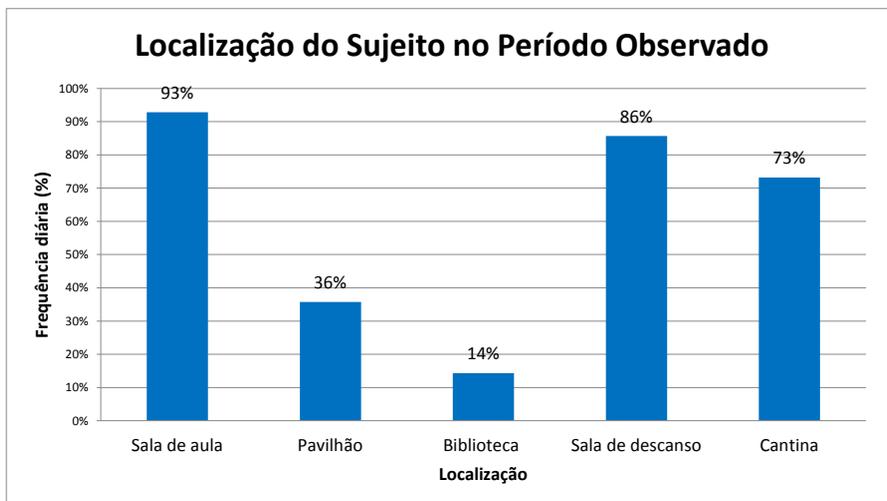


Figura 09. Localização do sujeito no ambiente escolar – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Alguns autores discutem sobre os déficits nas atividades motoras dos indivíduos com autismo e o fato de que estes podem ocasionar déficits na habilidade social e de comunicação (Lloyd; MacDonald & Lord 2013; Macedo et. al, 2016; Carreiro et. al. 2014; Menezes & Amorim, 2015). Dessa forma, para Klin (2006) e Facion (2002), os indivíduos diagnosticados com TEA apresentam, em sua maioria, dificuldade em se relacionar com outras pessoas, principalmente com relação às expressões de personalidade e no estabelecimento de um diálogo que requer bastante articulação de palavras, além de questões relacionadas ao comportamento hiperativo e ao apego a rotina e objetos.

Com relação aos comportamentos motores emitidos por Charles durante o período observado, na figura 10 nota-se que os comportamentos mais observados foram os de girar objetos (25%), bater os pés (19,64%), girar o corpo (14,29%) (que ele emitia em momentos de tranquilidade, quando parecia se sentir entediado). Comportamentos concomitantes como girar o corpo e bater as mãos (8,93%), se jogar no chão e dar tapas no rosto (8,93%) e o de bater as mãos (8,93%) estavam associados a momentos nos quais Charles demonstrava cansaço, fadiga e *stress*. Já os comportamentos relacionados a se jogar no chão (3,57%), dar tapas no rosto foi observado em momentos que o mesmo sentia sono. Entretanto, mesmo que em menor proporção, o comportamento autolesivo de se morder (1,79%) causou bastante preocupação a equipe em mediar essa situação causada pela queda de energia que o deixou sem internet e ar condicionado. O aluno possui dificuldade em lidar com frustrações mas, no entanto, até então nunca havia se ferido diante dessas. O percentual correspondente a categoria sem anotações (5,36%) corresponde aos dias nos quais não foram emitidos nenhum dos comportamentos listados na categorização dos dados.

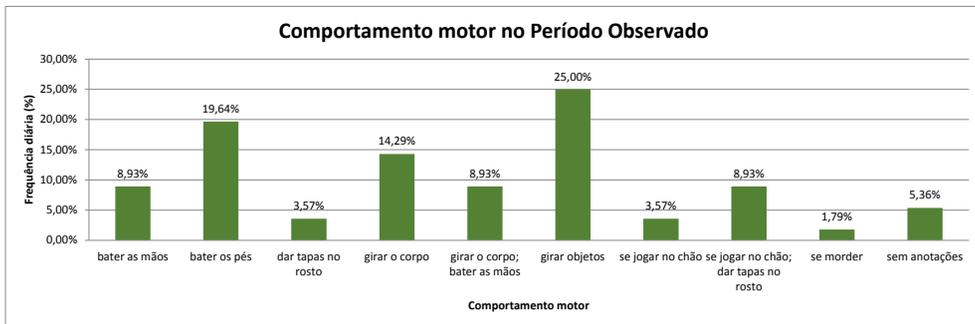


Figura 10. Comportamento motor – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

A maioria das pesquisas realizadas com expressões faciais de pessoas com autismo está relacionada à dificuldade das mesmas compreenderem as emoções demonstradas facialmente pelos outros. As pesquisas existentes tendem a ser realizadas em ambiente controlado (laboratórios), dado o fato de ser muito difícil fazer este tipo de observação em ambiente natural. No entanto, com relação às expressões faciais em pessoas com autismo, existem poucas pesquisas que abordam esta temática, principalmente na adolescência. Na figura 11, pode se observar que a expressão mais utilizada foi a de fechar os olhos (10,71%), comportamento similar ao que é apresentado por pessoas com surdez quando não querem se comunicar. Outra expressão facial demonstrada foi a de franzir a testa, o que ocorria em momentos da junção de estereotípias e ecolalias relacionado a seu personagem favorito “As Tartarugas Ninjas”. Com relação a categoria sem anotação (82,14%), esta é referente aos momentos de observação em que Charles não esboçou nenhum tipo de expressão.

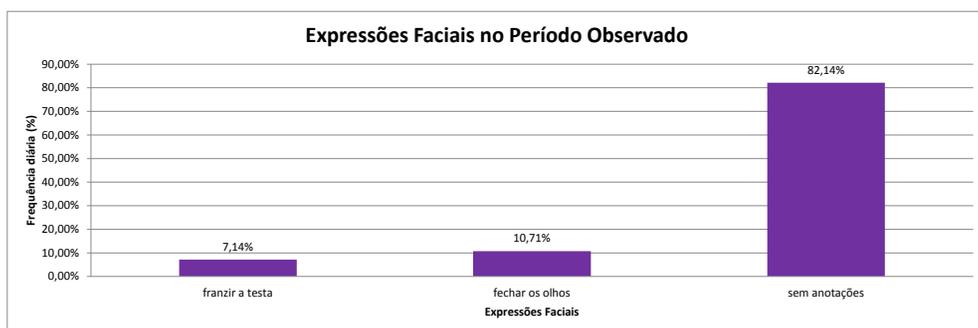


Figura 11. Expressões faciais – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

A conduta do autismo se caracteriza principalmente pela incapacidade de estabelecer um sistema adequado de comunicação com o meio social. Essa dificuldade de comunicação se deve ao atraso na aquisição da linguagem, ao uso estereotipado e

repetitivo da fala e à falta de reciprocidade social e emocional que o autista apresenta em suas relações (Marcelli, 1998; Bosa, 2001; Facion et al., 2002). No caso de Charles não é diferente, durante o período de observação foi possível perceber que seus comportamentos vocais causam estranheza nos demais e o compromete na iniciação de diálogos conforme pode ser observado na figura 12. Comportamentos como cantar (28,57%), dar gargalhadas (21,43%), emitir sons onomatopaicos (14,29%), propor o início de diálogo (8,93%) e murmurar (7,14%), foram também observados no período que 19,64% correspondeu ao tempo sem anotações ou sem registros vocais.

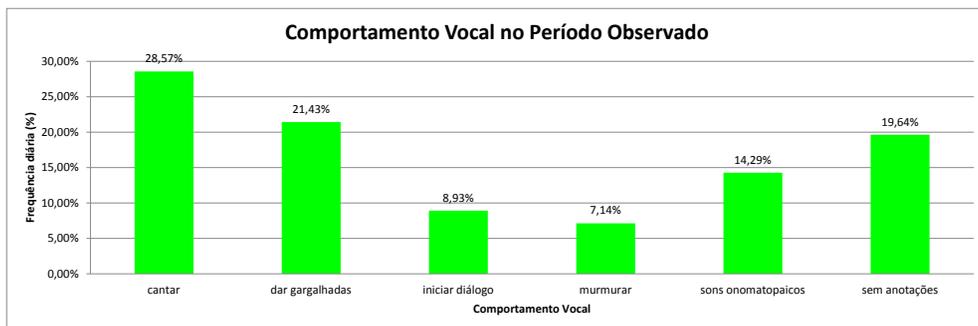


Figura 12. Comportamento vocal – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Dentro do Transtorno do Espectro Autista, a observação com relação aos eventos ambientais físicos é de suma importância, pois auxilia na compreensão de alguma possível reação que venha a surgir por conta de uma mudança ou quebra de rotina por exemplo. Conforme a figura 13, podemos observar que Charles passou por alguns eventos que não faziam parte da sua rotina, entre eles, as sucessivas trocas de sala de aula (16,07%) ocasionadas por defeito no ar condicionado, que angustiava o aluno na procura por uma sala e depois na busca por um lugar para se sentar pois, como as salas têm disposições diferentes de *layout*, o aluno tinha dificuldade em se sentar em um lugar com disposição diferente de seu habitual.

Com relação à apresentação de trabalho (8,93%), esta algumas vezes ocasionou frustrações no aluno pelo não funcionamento do *Datashow* ou pelo excesso de elementos decorativos voltados a temática do trabalho para compor um cenário, que por vezes o deixava hiperestimulado, dificultando a sua permanência em sala de aula. Outro evento também relevante foram as sequenciadas trocas de professores (5,36%), ocorrências estas que causaram no aluno muita ansiedade, pois quando ele começava a se vincular com o professor e a didática utilizada por este, o mesmo acabava sendo substituído por razões diversas (transferência, afastamento, motivos de saúde etc.). Foi possível observar que isso causou consideráveis prejuízos a toda a turma de Charles e principalmente a ele,

pois se mostrava desmotivado a ir para sala de aula e falava: “*Já conheci o novo professor, mas eu queria a outra*”, essa fala está relacionada às sucessivas trocas de professor que ocorreram numa das disciplinas técnicas a qual era ministrada por uma professora de quem Charles gostava muito. Já as palestras (3,57%) assistidas nesse período chamaram a atenção do aluno pois se referiam a uma de suas zonas de interesse, a tecnologia, fazendo com que o aluno ficasse focado e praticamente não se dispersava durante elas. Já a categoria sem anotações (66,07%) corresponde aos dias nos quais a rotina transcorreu de forma habitual, sem nenhuma mudança na programação da escola.

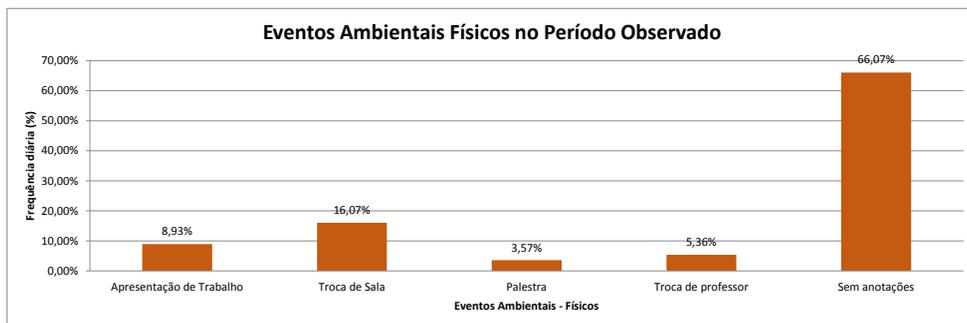


Figura 13. Eventos ambientais físicos – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

De acordo com as falas de algumas pessoas que compõem a equipe escolar descritas nas observações gerais do diário de campo, Charles tem se apresentado mais comunicativo e com uma melhor interação com as pessoas que compõem aquele espaço. Desta forma, pode se observar na figura 14 a sua participação em datas comemorativas (5,36%) e dentre elas o seu aniversário, o qual ele sonhava comemorar com seus amigos na escola pois, até então, só havia comemorado com familiares. Outro evento também interessante foi a sua participação na apresentação musical de despedida de um dos profissionais que compunha a equipe escolar e havia sido seu profissional de apoio por um tempo. Charles escolheu algumas músicas e quis cantar junto com seu amigo, variando entre o estilo sertanejo universitário e despertando uma nova preferência, o rock.

Para Diniz (2010), é importante perceber o sujeito com deficiência como alguém que possui especificidades, não o infantilizando, muito menos o privando do direito de participar de novos espaços para aquisição de novos gostos e preferências. É notória a evolução de Charles em várias áreas, mas, principalmente, nas relacionadas as habilidades sociais. Vale ressaltar que todos esses ganhos são processuais.

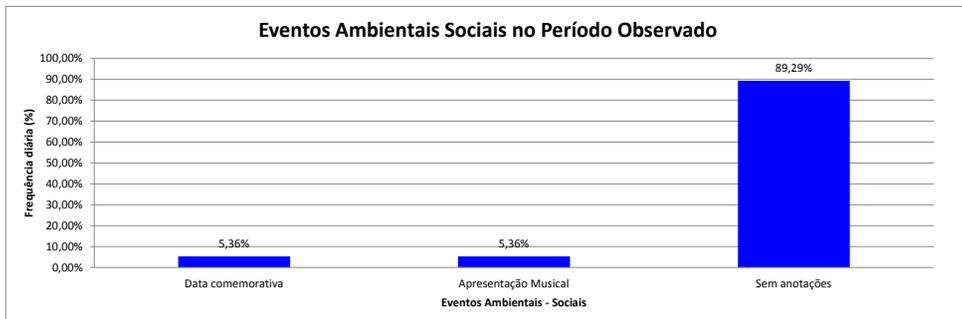


Figura 14. Eventos ambientais sociais – considerando todo o período de julho a setembro de 2018.

Os dados desta pesquisa mostraram que o sujeito estudado está na adolescência mas que ainda sofre com algumas questões relacionadas ao processo de passagem da infância para adolescência (espinhas, surgimento de pêlos causadas pelas modificações hormonais inerentes a essa fase do desenvolvimento), no entanto, ele já percebeu que cresceu e isso fica evidenciado por suas modificações de interesses e preocupações com a aparência, namoro e festas, conforme descritas em diário de campo “*Eu estou bonito assim? Só faltou uma gravata borboleta para eu conhecer uma garota igual no filme!*” (Diário de Campo, 10/08/2018). No entanto, foi observado, de acordo com algumas preferências, que Charles ainda vive de forma atrelada às significações da infância através da referência a personagens de desenhos infantis “*Olha só a Marcha como é fofinha ela é a minha favorita[...]*”, “*Vamos assistir Pocoyo?*” (Diário de Campo, 04/09/2018). As observações de análise e sistematização dos dados sinalizaram que o indivíduo com TEA possui subjetividades quanto sujeito e por isso não pode ter as suas características pautadas somente por sintomas descritos pelos parâmetros diagnósticos, mas sim pelas principais áreas que precisam ser estimuladas diante dos déficits gerados por este transtorno, dentre eles, a dificuldades na inserção e interação social, na inclusão escolar e nos dilemas e angustias ocasionados pela passagem nas diferentes fases da vida, no caso específico de Charles, da infância a adolescência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gomes (2011), é importante identificar as diversas peculiaridades do transtorno do espectro autista de um aluno, pois sua condição pode vir a afetar seu ingresso, permanência e progresso na escola. Tendo em vista que as escolas no Brasil, principalmente as públicas, de ensino regular, tem aumentado o número de matrículas de alunos com necessidades especiais. Torna-se essencial não só conhecer, mas também analisar o impacto deste tipo de educação inclusiva no desenvolvimento desses alunos.

Ao tecer saberes que contemplem o transtorno do espectro autista, a escola e a família direcionam o caminho a ser percorrido pelo estudante, permitindo a ampliação da compreensão de novos elementos que compõem o pensar e fazer na relação entre o/a estudante que apresenta o transtorno e a escola. Torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a inclusão de indivíduos com espectro autista em instituições de ensino regular. Ao ser problematizado, essa relação pode servir como dispositivo para pensar os modos com os quais a escola, o estudante e a família lidam com os processos de inclusão, sendo estes necessários para o desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS

- Adamo, F. (1985). *Juventude: trabalho, saúde e educação*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. p. 16 –19.
- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. Ed: *cadernos em pesquisa*, n.110, p.125-142, julho.
- Alexandre, K. D. (2015). Transtorno do Espectro do Autismo e a inclusão escolar. *Centro de Ciências Humanas Letras e Artes*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- American Psychiatric Association – APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (3. ed.) American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association- APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Asperger, H. D. (1944). “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, v. 117, n. 1, p. 76-136.
- Assumpção Júnior, F. B & Kucznski, E. (2007). Conceito e diagnóstico. In: Assumpção Júnior FB, Kucznski E. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, p. 1-17.
- Avelar, M. S. de F. (2001). Autismo e Família: *Uma pequena grande história de amor*. Ilustrações de Henrique Cassab Sasajima. – Bauru, SP: EDUSC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to Adolescent Emotional Well-Being. *J Child Fam Stud.*, 23(7), 1298-1309.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cedes*, Campinas, v. 24, n.62, p. 26-43, abril.
- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(2), 281-287.

- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Buscaglia, L. F. (2006). *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento* (5a ed.) (R. Mendes, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
- Brasil. (1997). Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos*. Brasília.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B, & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de estresse em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.
- Camargo, S. H.; Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-324.
- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 3.ed. Porto alegre: Mediação.
- Carreiro, L. R. R et al . (2014). Protocolo interdisciplinar de avaliação neuropsicológica, comportamental e clínica para crianças e adolescentes com queixas de desatenção e hiperatividade. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 16, n. 3, p. 155-171, dez.
- Cruz, T. (2014). Autismo e Inclusão: *Experiências no Ensino Regular*, Jundiaí, Paco Editorial.
- Cunha, P. (2008). A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: Mantoan, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.p. 83-88.
- Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Cutler, B. (2005). Today's Criteria Inclusion of Student With Autism/PPDin: *Natural Commuties*. N.Y Acessado em: 12 de ago de 2017, em: http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufcindex.php?option=com_content&id=55%3Asobre-a-inclusao-de-alunos&Itemid=54&limitstart=5&lang=pt.

- Diclemente, R. J.; Ponton, L. E. & Hansen, W. B. (1996). New Directions for Adolescent Risk Prevention Research and Health Promotion Research and Interventions. In: Diclemente, R. J. et. al.,. Handbook of Adolescent Health Risk Behavior - in *Clinical Child Psychology*. New York: Plenum Press. p. 413-420.
- Diniz, D., & Santos, W. (Orgs.). (2010). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: Letras Livres/EdUnB.
- Fagundes, A. J. F. M. (1982). *Descrição, Definição e Registro de Comportamento*. São Paulo: EDICON.
- Facion, J. R., Marinho, V., & Rabelo, L. (2002). Transtorno autista. In J. R Facion (Org.), *Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: Reflexões sobre um modelo integrativo* (pp. 23-38). Brasília, DF: CORDE.
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 358-369.
- Ferreira, B.C., Mendes, E.G., Almeida, M.A., & Del Prette, Z.A.P. (2007). Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial* (UFMS), 29, p. 9-22.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. Rodrigues, D. (org). *Inclusão e educação*-doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- Friedman, H. L. (1994). The promotion of adolescent health: principles of effective intervention. Mexico: *Latin American and Caribbean Meeting on Adolescent Health*, Mimeo.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Gillberg, C. & Coleman, M. (2000). *The Biology Of The Autistic Syndromes*. 3rd Ed. London:Mac Keith Press, Distributed By Cambridge University Press.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, p. 375-396.
- Gomes, R. C. (2011). Concepções e Ações dos Profissionais da Educação Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. *Revista Marcas Educativas* Teresina, v.1, n.1, p. 1-16, Ago.
- Gonçalves, A. S. R. (2012). Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo: Intervenção Educativa. *Dissertação de mestrado*, apresentada a Escola Superior Almeida Garret. Lisboa. Acessado em: novembro de 2017, disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/>.2012.
- Gonçalves, M. J. & Furtado, U. M. (2015). *Educação a distância e tecnologia Assistiva*. Mossoró: EDUFERSA. 72p.
- Gonçalves, L. P., Abrão, J. L. F. & Manzato, A. C. (2014). Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. Presidente Prudente: *Colloquium humanarum*, v.11, n. especial, jul-dez, p. 1189-1197.

Hamer, B. L., Manente, M. V. & Capellini, V. L. M. F. (2014). Autismo e família: revisão bibliográfica em base de dados nacionais. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v.31, n.95, p. 169-177.

Jerusalinsky, J. (2016). Acompanhamento Terapêutico: porque o sujeito se produz no laço com os outros. In: *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: **Ágalma**, p. 1536.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Revista Nervous Child*, Baltimore, v. 2, p. 217-250.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11.

Leite, G. A. & Monteiro, M. I. (2008). A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Revista Brasileira em Educação Especial*.14:189-200.

Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R. & Ramos, C. S. A. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Ed: Esp. Marília: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20. n.1, p. 117-130, jan-mar.

Leontiev, et al. (2003). Psicologia e pedagogia: *bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Ed: 2º. São Paulo: Centauro.

Lloyd, M.; Macdonald, M. & Lord, C. (2013). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, 17(2), 2011, p. 133-46, March.

Liptak, G. S. et al (2008). Disparities in diagnosis and access to health services For children with Autism: data from the National Survey of Children's Health. *Behav. Pediatr*, Vol. 29, Nº. 1. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18349708>. Acessado em 25 de setembro de 2018.

Macedo, E.C. et al.(2013). Utilizando o teste não verbal de inteligência SON-R 2 ½ - 7 [a] para avaliar crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 603-618, nov. 2013. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9779>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Machado, A. C. & Almeida, M. A. A. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-351.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2ª ed. São Paulo: Moderna. (cotidiano escolar: ação docente).

Mantoan, M. T. E. (2001). Por uma Escola (de Qualidade) para Todos. MANTOAN, Teresa, Eglér.(org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna.

Mantoan, M. T. E. & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão Escolar - Pontos e Contrapontos*. São Paulo. Summus.

Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra* (5a ed.) (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing*: edição compacta. São Paulo: Atlas.
- Mazzota, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU.
- Mendes, E. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília. p. 29-41.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A. & Toyoda, C. Y. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set.
- Mendes, E.G; Vilaronga, C.A.R; Zerbato, A.P. (2014). Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: *Unindo esforços entre a educação comum e especial*. São Carlos: Ed. UFSCar. 160 p
- Menezes, L.C; Amorim, K.S. (2015). Para além dos déficits: Interação e Atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 20, n. 3p. 353-364, jul./set.
- Michels, M. H. (2009). Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva de Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In.: Baptista, C. R.; Jesus, D. M.(orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o texto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: *Mediação*, p. 139-152.
- Minayo, M. C. de S. (org). (2012). *Pesquisa Social – Teoria Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Neves, R. A. & Daniani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. Rio Grande do Sul: *Unirevista*, v.1, n.2, abril.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, D. R. P. (2012). Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: Mendes, E. G.; Almeida M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE.
- Nunes, D. R. P.; Azevedo, M. Q. O. & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-572.
- Onzi, F. Z. & Gomes, R. F. (2015). Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e a reabilitação. Lajeado: *Caderno pedagógico*, v. 12, n.3, p. 188-199.
- Orrú, S. E. (2002). Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo. *Psicopedagogia Online*, p. 1-6.
- Pereira, D. M. (2014). Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Dissertação de mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pereira, A. C. S., Barbosa, O. M. & Silva, G. G. (2015). Transtorno do espectro autista (TEA): definição, características e atendimento. Batatais: *Educação*, v.5, n.2, p. 191-212.

Pimentel, A. G. L & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Revista Audiology – Communication Research*. Vol. 19, p. 171-178.

Pino, A. (2005). As marcas do humano: *as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, A. M. (2005). Curso de Formação Profissional em Educação Infantil. Rio de Janeiro: EPSJV / *Creche Fiocruz*.

Schmidt, C., Dell’Aglío, D., & Bosa, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 124-131.

Schwartzman, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: Schwartzman, J. S.; Araújo, C. A. de. (Org.) *Transtornos do Espectro do Autismo - TEA*. São Paulo: MEMNON. p. 37- 42.

Sekkel, M. C. (2003). A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. São Paulo. *Tese de doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Selau, B. (2007). *Inclusão na sala de aula*. 1ªed. Porto alegre: EVANGRAF.

Serra, D. C. G. (2004). A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Programa de pós-graduação em Educação. *Centro de Ciências e Humanidades*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Serra, D. C. G. (2010). Autismo, Família e Inclusão. Universidade do Estado do Rio de Janeiro LABORE - Laboratório de Estudos Contemporâneos, *Revista Eletrônica Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março.

Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2014). A mística da profissionalização docente. *Revista portuguesa de educação*. Ano/vol 16, nº02. Universidade do Minho, 2003, pp 07-24.

Tamanaha, A. C.; Perissinoto, J. & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger A brief historic review of the conceptions of Autism and Asperger syndrome. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, p. 296-9.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 2000.

Vasconcellos, V. M. R. de & Valsiner, J. (1995). *Perspectivas Co-construtivistas na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1996). *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Idade: _____

Tempo de experiência na docência: _____

Sexo: _____

Já realizou curso de formação ou capacitação na área de inclusão escolar? () sim. Qual (is) e com qual frequência? _____

_____ () não

1. Quais as principais atividades realizadas na escola para que a inclusão do adolescente com transtorno do espectro autista ocorra?
2. O que você faz para incluir em sala de aula o aluno com TEA?
3. Quais os principais recursos permanentes utilizados pela escola para que o desenvolvimento do adolescente com transtorno do espectro autista ocorra?
4. Quais atividades são realizadas fora do ambiente escolar para que aconteça o desenvolvimento do adolescente com transtorno do espectro autista?
5. O que você considera mais importante no processo de inclusão escolar?
6. Qual a sua percepção sobre a interação do aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista e os outros alunos?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O FAMILIAR

Grau de parentesco com o adolescente: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Quantas pessoas moram com você? _____

1. Como a escola tem contribuído para o processo de inclusão escolar do adolescente?
2. Na sua opinião quais as dificuldades enfrentadas em relação a inclusão escolar?
3. Quais os aspectos você considera positivos para inclusão escolar?
4. Quais fatores você considera importantes para o desenvolvimento escolar do aluno com transtorno do espectro autista?
5. Como você considera a sua participação no processo de inclusão escolar da adolescente?
6. Com qual frequência você procura a escola e por quais motivos?
7. Você se sente à vontade para procurar a escola?
8. Como você percebe o desenvolvimento da adolescente com transtorno do espectro autista?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS PELO SETOR DE INCLUSÃO ESCOLAR

Cargo: _____ Qualificação: _____ Idade: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Tempo de profissão: _____

1. Quais as modalidades de intervenção realizadas pela escola para inclusão do aluno com TEA?
2. Quais aspectos você considera positivos com relação a inclusão do aluno com TEA?
3. Quais as principais dificuldades encontradas para inclusão?
4. Em qual(is) momentos a escola procura o familiar do aluno com TEA? Em quais situações e com qual frequência? Você se sente à vontade para procurar o familiar?
5. Participou de alguma capacitação em inclusão escolar?

ANEXO 1 - DIÁRIO DE CAMPO

Data da observação:	Turno: Vespertino
Aluno:	Turma:
Atividade: () Aula () TCA () Monitoria () Avaliação individualizada	
TÉCNICA DE REGISTRO CONTINUO CURSIVO	
1-LOCALIZAÇÃO DO SUJEITO	
(1) Sala de aula (2) Cantina (3) Pavilhão (4) Biblioteca	
2- POSIÇÃO E POSTURA	
3- EVENTOS COMPORTAMENTAIS	
3.1 O comportamento motor: 3.1.1 Mudança de postura ou na posição 3.1.2 Manipulação de objetos ou pessoas 3.1.3 Locomoções (andar, correr, subir, descer e saltar)	
3.2 As expressões faciais (enrugar a testa, franzir as sobrancelhas, piscar os olhos, sorrir)	
3.3 Comportamento vocal (Cantar, assobiar, dar gargalhadas, murmurar, sons onomatopaicos), falar, etc.	

4 EVENTOS AMBIENTAIS**4.1 Eventos físicos (mudança de ambiente)****4.2 Eventos sociais****OBSERVAÇÕES:**

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptação 3, 58, 75, 116, 124, 126, 130, 136, 211

Adolescência 114, 116, 119, 140, 143, 144, 199

Agricultura 66, 68

Aplicativos educacionais 24, 25, 26, 30, 32, 34, 35

App inventor 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Aprendizagem 9, 1, 2, 3, 4, 10, 11, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 58, 59, 60, 63, 64, 75, 85, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 145, 147, 148, 156, 157, 162, 177, 204, 205, 209, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 234

Autismo 114, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 129, 130, 132, 135, 136, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Avaliação diagnóstica 216, 217, 218, 219

B

Biologia 89, 90, 123, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214

C

Coleta seletiva 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Conectando saberes 105, 106, 107, 108, 112

D

Desafios no ensino médio 204

Dialogismo 221, 222, 226

Dificuldades 59, 60, 85, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 112, 115, 116, 118, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 136, 143, 149, 150, 151, 165, 172, 193, 196, 204, 210, 217, 218, 219

Documentação 38, 47

E

Educação 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 24, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 116, 119, 120, 123, 124, 126, 132, 135, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

Educação ambiental 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 215

Educação brasileira 165, 166, 167, 171, 172
Educação científica 105, 106, 109, 111
Educação de qualidade 78, 83, 147, 230
Educação do campo 75, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164
Educar pela pesquisa 105, 106, 107, 112, 113
Ensino de física 93, 103
Ensino fundamental II 186, 187, 189, 190

F

Feira 66, 67, 68, 69, 72, 167
Folclore 44, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Formação de professores 9, 24, 25, 28, 39, 135, 146, 148, 171, 173, 208, 233, 234
Formação docente 148, 165, 166, 171, 172

G

Gênero discursivo 221, 222, 224
Gestão democrática 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 158, 207
Gestão escolar 40, 41, 42, 78, 79, 80, 81, 84, 233

I

Inclusão digital 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10
Inclusão escolar 77, 114, 116, 120, 121, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151
Infâncias 174, 175, 179, 180, 182, 183, 184, 185
Instituição total 195, 196, 197, 200, 201, 202
Instrumentos 41, 96, 111, 114, 122, 130, 134, 136, 216, 217, 219
Investigação 24, 28, 35, 93, 96, 98, 103, 107, 121, 159, 179, 216, 217, 218, 233

L

Licenciatura intercultural 38, 39, 42, 43
Linguagem 24, 28, 29, 35, 40, 47, 53, 54, 66, 67, 68, 76, 101, 102, 117, 122, 126, 140, 149, 222, 223

M

Mudanças curriculares 204

O

Oscilador harmônico 93

P

Paciente 58, 60, 61, 62, 63, 64, 76, 218

Pedagogia hospitalar 58, 59, 62, 63, 64, 65

Perspectivas docentes 204

Plano municipal de educação 11, 78, 79, 81, 84, 153, 154, 160, 163, 164

Políticas públicas 1, 2, 3, 10, 39, 43, 79, 81, 107, 153, 154, 158, 159, 163, 164, 187, 207

Pós-modernidade 174, 175, 176, 178, 180, 184, 214

Povos indígenas 38, 39, 40, 43

Práticas pedagógicas 44, 56, 85, 87, 88, 90, 91, 117, 126, 129, 135, 179

Produção textual 110, 221, 222, 225, 231, 232

Programa de ressocialização 195

S

Scratch 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Sequência de ensino investigativa 93, 96, 97

Sinase 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202

Software educacional modellus 93

Subjetividade 9, 118, 165, 166, 167, 168, 172, 174, 184, 217

Sujeitos infantis 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184

Surdo 66

T

Trabalho de conclusão de curso 38, 105, 107

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

5

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

5

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021