 **UnB** | Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Raquel Pereira Pacheco

Dissertação de Mestrado

A constituição do *self* em estudantes autistas:
uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola

Brasília, 2019

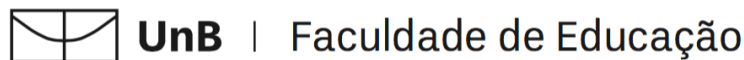
PP116c

Pacheco, Raquel Pereira

A constituição do self em estudantes autistas: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola / Raquel Pereira Pacheco; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2019. p.133

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2019.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Teoria do Self Dialógico. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Título.



UnB | Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Raquel Pereira Pacheco

Dissertação de Mestrado

A constituição do *self* em estudantes autistas:

uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 2019

A constituição do *self* em estudantes autistas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Faculdade de Educação/UnB

Profa. Dra. Mônica Souza Neves Pereira – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS/Instituto de Psicologia/UnB – Membro externo

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Faculdade de Educação/UnB – Membro interno

Profa. Dra. Ália Maria Barrios González – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional – PPGEMP/Faculdade de Educação/UnB – Suplente

Brasília, 2019

*Dedico esse texto a todos que lutam diariamente para construir seu lugar no mundo,
Àqueles que se sentem excluídos e marginalizados,
Àqueles que se sentem diferentes,
Àqueles que respeitam a diversidade,
Àqueles que valorizam a liberdade de ser e viver autenticamente,
Que juntos possamos fazer uma educação (e um mundo) verdadeiramente acolhedora e
inclusiva, uma educação que seja para todos e para cada um.*

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a minha mãe, que sempre acreditou em mim e que desde pequena me incentivou a sonhar mais alto.

A meu irmão, que continua sendo minha inspiração para transformar a educação.

A meu avô que, do seu jeito discreto, sempre me apoiou.

À Helena, que está presente na minha vida desde à concepção desse projeto, passando por todas as dificuldades e noites de choro e desespero, até sua finalização hoje. Que sempre me apoiou e ainda hoje me lembra de dormir bem e comer bem, que cuida de mim em todos os momentos.

À Beatriz, minha companheira de discussões acadêmicas, que me ajuda ainda a refletir mais sobre minha prática em pesquisa e a refletir sobre meu papel no mundo.

À Sandra, minha orientadora, que caiu do céu para mim e comprou todas as minhas ideias loucas durante esses dois anos em que trabalhamos juntas. Que teve uma paciência infinita com a minha vida complicada e que me fez despertar para a pesquisa de um modo que eu nunca havia imaginado.

À Bianca que ficou horas e horas e horas e horas e horas transcrevendo todas as entrevistas realizadas e sempre se mostrou animada em me acompanhar nessa pesquisa.

À Juliene, que com seu senso crítico contribuiu para a análise de alguns resultados desse projeto e fez com que a qualidade dele evoluísse imensamente com suas referências e experiência.

A todos os meus amigos do trabalho, Herick, Júlia, Natália, Marcus, Maria Luísa, Eduardo, Barbara, Henrique e Thiago, que me deram todo o suporte necessário para que eu pudesse me dedicar ao mestrado além do trabalho.

A Isabela, Nirvana, Jade, Ana Luísa, Samara e Dani que sempre me motivam e me fazem acreditar que meu trabalho é relevante para o mundo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O ESPECTRO AUTISTA	26
2.1 Conceitos	26
2.2 A legislação brasileira atual	27
2.3 Panorama das pesquisas acadêmicas sobre Autismo e inclusão escolar	29
3 AUTISMO NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-CULTURAL	36
3.1 Psicologia histórico-cultural de Vigotski	36
3.2 A Deficiência enquanto fenômeno social	37
3.3 Teorias dialógicas	38
4 METODOLOGIA	45
4.1 O contexto da escola escolhida	47
4.2 Participantes	50
4.3 Métodos	56
5 RESULTADOS	67
5.1 Significações dos Educadores sobre a escola	67
5.2 Caso Camila	73
5.3 Caso Gustavo	80
5.4 Caso Max	85
6 EXPLORANDO RESULTADOS: EIXOS DE RELACIONAMENTO	89
6.1 Significados que canalizam posicionamentos do self	91
6.2 Eixos de Relacionamento	92
6.3 Os posicionamentos do estudante autista em suas relações na escola	104
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
7.1 Inclusão escolar como fenômeno coletivo e individual	112
7.2 Inclusão não significa a mesma coisa para todos	114
7.3 A cultura escolar não favorece a brincadeira a todas as crianças	115
7.4 As posições externas acessam o self, mas nem sempre explicitam as significações de si e o diálogo interno dos sujeitos	115

7.5 A cultura escolar canaliza posições do eu	116
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1: MAPEAMENTO INSTITUCIONAL	126
APÊNDICE 2: OBSERVAÇÕES	128
APÊNDICE 3: ENTREVISTAS	130
APÊNDICE 4: DINÂMICA	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes _____	51
Tabela 2 – Métodos e procedimentos por objetivos de pesquisa _____	56
Tabela 3 – Relação de ações por eixo para cada perfil de sujeito _____	96
Tabela 4 – Mapa de posicionamentos a partir das três categorias principais para todos os sujeitos não autistas _____	98
Tabela 5 – Mapa de posicionamento dos sujeitos autistas _____	101
Tabela 6 – Comparação de posicionamentos na relação Cuidar _____	104
Tabela 7 – Comparação de posicionamentos na relação Ajudar _____	107
Tabela 8 – Comparação de posicionamentos da relação Brincar _____	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do sistema escolar tendo como centro o estudante autista. Estão representados: o ambiente doméstico, a comunidade, a escola especial, a escola inclusiva, os especialistas e as instituições. Fonte: Pacheco, 2016. p. 66.	22
Figura 2 – tríade dialógica self-outro-objeto. Fonte: (MARKOVÁ, 2006).....	40
Figura 3 – Tríade dialógica self-outro-objeto , com desdobramento das relações intrasubjetivas entre os diferentes posicionamentos dinâmicos, em relação ao outro.....	42
Figura 4 – Esquema da relação entre narrador e interlocutor em uma determinada situação social: o narrador transmite uma sequência de fatos que gera uma interpretação e externaliza um ou mais posicionamentos.....	44
Figura 5 – Modelo metodológico do Estudo de Caso Camila, Gustavo e Max, baseado na figura esquemática de estudo de caso proposta por Robert E. Stake (2006).	46
Figura 6 – Mapa da escola com locais descritos, os dois pontos azuis destacados são as salas observadas.	48
Figura 7 – Gráfico de participantes da pesquisa, mostrando educadores e estudantes.	53
Figura 8 – Cronograma com etapas detalhadas.....	56
Figura 9 – Captura de tela de um fragmento do diário de campo com a identificação dos posicionamentos.....	59
Figura 10 – Captura de tela da codificação do vídeo da dinâmica.	61
Figura 11 – Captura de tela do software MAXQDA para apresentar a organização da pesquisa.	63
Figura 12 – Diagrama das fases de análise do da pesquisa de campo.....	64
Figura 13 – Tabela onde os posicionamentos foram categorizados a partir dos diferentes participantes.....	66
Figura 14 – Diagrama das relações de Camila.....	80
Figura 15 – Diagrama da sala de aula de Gustavo.....	81
Figura 16 – Diagrama das relações de Gustavo.....	85
Figura 17 – Diagrama das relações de Max.....	88
Figura 18 – Diagrama das possíveis relações estabelecidas dentro do contexto escolar.....	90
Figura 19 – Representação das posições internas e externas do self, conforme Hermans (2001b).	91
Figura 20 – Diagrama dos posicionamentos em comum manifestadas entre os sujeitos.....	103

Figura 21 – Diagrama das principais relações categorizadas como Cuidar	105
Figura 22 – Diagrama das principais relações categorizadas como Ajudar	108
Figura 23 – Diagrama das relações categorizadas como Brincar	110
Figura 24 – Diagrama representando a canalização de posições.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o banco de dissertações e teses da CAPES. Fonte: autora _____ 31
- Gráfico 2 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o repositório institucional da UnB. Fonte: autora _____ 32
- Gráfico 3 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o banco de monografias da UnB. Fonte: autora _____ 33
- Gráfico 4 – Diagrama de Venn com produções de artigo conforme o banco de dados da Scielo, mostrando a intersecção de palavras-chave. A + I representa Autismo e inclusão, A + E representa Autismo e educação, A + E + I representa Autismo, educação e inclusão e A + S representa Autismo e Subjetividade. Fonte: Autora. _____ 34

LISTA DE FOTOS

- Foto 1 – Parque dentro da escola, utilizado para recreação. Na foto estão Camila e Mônica, sua professora (os rostos foram censurados para evitar exposição dos participantes). _____ 49
- Foto 2 – Foto do pátio principal em reforma na escola _____ 50
- Foto 3 – Mesa de atividade arrumada, contendo diversos materiais que poderiam auxiliar na expressão de cada desenho, fotos para colagem e régua diversas. _____ 60
- Foto 4 – Entrada da sala. O quadro na entrada possui uma foto das crianças com a professora, que aqui foi alterada para não identificar nenhum deles. _____ 74
- Foto 5 – Interior da sala, com uma pequena mesa para atividades, um espaço lúdico e as barras para desenvolvimento de habilidades motoras. _____ 75
- Foto 6 – Espaço para atividades _____ 75
- Foto 7 – Desenho e colagem realizados por Camila durante a atividade em grupo _____ 79
- Foto 8 – À esquerda o desenho realizado por Gustavo durante a dinâmica em grupo; à direita, o desenho realizado por Maíra, na mesma sessão de dinâmica. _____ 84
- Foto 9 – Desenho feito por Max, com auxílio de Jade, durante a atividade em grupo. _____ 87

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo **investigar como as relações estabelecidas na escola afetam a constituição do self dos sujeitos autistas**. A partir disso foi possível descrever processos de escolarização no local de pesquisa de campo com foco em práticas inclusivas; investigar significações dos educadores sobre a subjetividade dos seus estudantes autistas e suas interações com seus colegas e com a comunidade escolar; e analisar como ocorre a dinâmica de posicionamentos de cada um dos sujeitos diante às práticas escolares. Fizemos um estudo de caso múltiplo com três crianças autistas de 7 a 14 anos matriculadas em uma escola da rede pública. No total, tivemos 11 participantes, dois professores, um coordenador, um monitor, 5 crianças autistas, além de mais duas crianças não autistas. Durante o período de 6 meses, foram feitas entrevistas com os adultos, observações naturalísticas das situações escolares (como sala de aula e recreio) e observação direta durante uma dinâmica com as crianças participantes. À luz das teorias de uma perspectiva dialógico-cultural, foi possível analisar nossas descobertas com base em um *framework* de *I-positions*, posições do eu, para cada sujeito participante. A partir da convergência de cada um dos posicionamentos possíveis de todos os sujeitos, chegamos a três eixos de relacionamento: Brincar, Ajudar e Cuidar, que permeiam também a tríade de significado Inclusivo v. Especial v. Regular. O eixo **Brincar** foca principalmente nas relações lúdicas e horizontais entre dois sujeitos; o eixo **Ajudar** foca nas relações baseadas em suporte e auxílio objetivo e direto, como atividades pedagógicas; e o eixo **Cuidar** foca nas relações afetivas e de carinho. O eixo Brincar é populado principalmente por relações criança-criança, sendo desfavorecido pelo papel dos educadores dentro da escola. O eixo Ajudar é observado nas relações com todos os perfis de sujeitos, sendo o que apresenta maior diversidade de posicionamentos; nesse eixo, observamos que a relação mais comum é um educador (monitor ou professor) ou um colega não autista que dá auxílio e suporte para uma criança autista. O eixo cuidar é estabelecido também em todos os sujeitos, mas toma formas diferentes de acordo com seu perfil e diferença de idade. Quando essa relação ocorre entre um educador e uma criança, ela se manifesta como um cuidado quase que maternal, enquanto ocorre entre duas crianças, ela se manifesta com preocupação e atenção ao outro. Após análise de cada um dos eixos e as relações que os compunham, foi possível estabelecer uma série de proposições para concluir este estudo de caso: 1) a inclusão, enquanto fenômeno cultural, é ao mesmo tempo individual e coletiva, pois é necessário atenção para as necessidades e diferenças individuais mas também é necessário uma mudança de estrutura e atitude da comunidade ao redor desse indivíduo dado como diferente. 2) A

palavra inclusão tem significados distintos para cada um dos sujeitos, mas perpassa os conceitos de igualdade, normalidade e diferença. Não há consenso sobre como tratar essa diferença, alguns optando por valorizá-la, pois todos são diferentes; e outros optando por ignorá-las, pois todos são normais. 3) A cultura escolar não favorece as relações do Brincar entre duas crianças quando uma delas é autista, impactando no desenvolvimento sociais destes envolvidos. Enquanto as crianças autistas não se conectarem com seus pares neurotípicos, estaremos perdendo também possibilidades de desenvolvimento dentro de uma relação lúdica. 4) Compreender as posições externas do eu não são suficientes para analisar a sensação de pertencimento na cultura escolar, mas nos ajuda a entender melhor como a estrutura da escola (não só física, mas de práticas, burocracias e relacionamentos) impacta no papel em que educadores, crianças autistas e crianças não autistas estabelecem dentro da comunidade escolar. A partir dessas quatro proposições, concluímos que a cultura escolar canaliza *I-positions*, principalmente pela criação coletiva de significados envolvendo os alunos chamados de especiais, incluídos ou regulares.

Palavras-chave: *Educação, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Subjetividade, Self Dialógico*

ABSTRACT

This work aimed to investigate **how the relationships established in the school affect the self constitution of autistic subjects**. From this objective, it was possible to describe schooling processes in the field research site focusing on inclusive practices; investigate educators meanings about the subjectivity of their autistic students and their interactions with their peers and the school community; and analyze how the positioning dynamics of each subject occurs in relation to school practices. We conducted a **multiple case study** with three autistic children aged 7 to 14 enrolled in a public school. In total, we had 11 participants, two teachers, a coordinator, a monitor, 5 autistic children, plus two non-autistic children. During the 6-month period, interviews were conducted with adults, naturalistic observations of school situations (such as the classroom and playground) and direct observation during a dynamic with the participating children. From a dialogical-cultural perspective, it was possible to analyze our findings based on an *I-position* framework, for each participating subject. From the convergence of each of the possible positions of all subjects, we come to three relationship axes: *to play*, *to help* and *to take care of*, which also permeate the triad of Inclusive meaning v. Special v. Regular. The **to play** axis focuses mainly on the playful and horizontal relations between two subjects; the **to help** axis focuses on relationships based on objective and direct support and support, such as pedagogical activities; and **the to take care of** axis focuses on affective and caring relationships. The **to play** axis is mainly populated by child-child relations, being disadvantaged by the role of educators within the school. The **to help** axis is observed in the relations with all subject profiles, which presents the greatest diversity of positions; In this respect, we observe that the most common relationship is an educator (monitor or teacher) or a non-autistic peer who gives help and support to an autistic child. The **to take care of** axis is also established in all subjects, but it takes different forms according to their profile and age difference. When this relationship occurs between an educator and a child, it manifests as an almost maternal care, while it occurs between two children, it manifests with concern and attention to the other. After analyzing each of the axes and their relations, it was possible to establish a series of propositions to conclude this case study: 1) the inclusion, as a cultural phenomenon, is both individual and collective, since Attention is needed to individual needs and differences, but a change in the structure and attitude of the community around this different individual is also required. 2) The word include has different meanings for each subject, but it permeates the concepts of equality, normality and difference. There is no consensus on how to treat this difference, some choosing to

value it, as all are different; and others choosing to ignore them because they are all normal. 3) School culture does not favor Play relations between two children when one of them is autistic, impacting on the social development of those involved. Until autistic children connect with their neurotypical peers, we are also losing possibilities for development within a playful relationship. 4) Understanding the external positions of the self is not enough to analyze the sense of belonging in the school culture, but it helps us to better understand how the structure of the school (not only physical, but practices, bureaucracies and relationships) impacts on the role. in which educators, autistic children and non-autistic children establish within the school community. From these four propositions, we conclude that school culture channels *I-positions*, mainly by the collective creation of meanings involving students called special, included or regular.

Key words: *Education, Inclusion, Autistic Spectrum Disorder (ASD), Subjectivity, Dialogical Self*

1 INTRODUÇÃO

A escola para mim foi um período bastante conturbado – assim como para várias outras pessoas. A escola é um lugar difícil para quem é diferente e muitos de nós lembram desses anos com o alívio de que eles passaram. Durante muito tempo eu achava que era eu que não me adequava a escola – apesar de sempre tirar boas notas, minha saúde mental e emocional não era das melhores. Chegando na faculdade, percebi que não estava tão sozinha. Eu sou formada em desenho industrial e praticamente todos os meus colegas tiveram problemas na escola (a maioria deles foi taxado de “o aluno que só desenhava em sala de aula”).

Revivi alguns desses momentos com meu irmão. Hoje ele está com 13 anos, mas eu acompanhei todas as dificuldades que ele teve na escola. Por acaso, ele é autista e esse rótulo mudou radicalmente como as professoras e coordenadoras pedagógicas o viam. Eu posso ter tido dificuldades, mas nenhuma escola virou para mim e me disse “não podemos te ensinar”. E foi isso que aconteceu com meu irmão. Mais de uma vez. Encarando seus desafios sociais e de aprendizagem, eu me vi pela primeira vez como educadora. Pela minha formação em design, eu criava ferramentas diversas para trabalhar com ele. Eu fazia exercício de matemática em folha A3 com canetinhas coloridas, assim nós conseguíamos fazer um código cromático para deixar as equações abstratas mais concretas e inteligíveis. Com a ideia de explorar ferramentas que poderiam ser usadas no contexto escolar eu terminei minha graduação com um brinquedo que é um suporte de comunicação baseado em histórias. Desde essa época, eu já havia percebido que o problema a ser resolvido era muito mais do que conteúdo, mas melhorar qualidade de vida e de conexões dentro da escola. Um professor muito querido meu já falava “esse é um bom projeto de vida, que tal você pensar em um mestrado?”.

Trabalhar com educação é um assunto um tanto sensível, enquanto designer eu poderia fazer projetos para escolas e trabalhar em conjunto com educadores. Como pesquisadora, no entanto, eu poderia analisar o contexto de maneira minuciosa e ajudar também outras pessoas a terem informações para mudar a realidade escolar. Por isso, decidi fazer esse mestrado, inclusive mudando a minha área. Combinar o meu olhar e designer com um novo olhar pedagógico é o que me ajudaria a fazer uma pesquisa relevante de fato. Durante esses dois anos imergi na educação para conhecer seus autores, seus vocabulários e suas conquistas com o propósito pessoal de pensar “*como a educação pode se tornar mais acolhedora para cada pessoa?*”.

O conceito de educação sofreu diversas mudanças ao longo dos séculos, hoje apresentando uma variedade de significados: o processo de desenvolvimento de um indivíduo (que vai além do sistema formal) e a socialização deste indivíduo em uma determinada civilização (VIANNA, 2006). Apesar de existirem diversos autores reconhecidos pela comunidade acadêmica que defendem que as relações de ensino-aprendizagem devem se pautar no desenvolvimento do aprendiz e em suas relações sociais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; IVIC, 2010; ROGERS, 1961, 1983), nossa herança histórica moldou as escolas de forma a buscar adequar esse indivíduo para a sociedade, suprimindo suas inadequações e moldando-o enquanto perfil de cidadão desejável.

As reformas ocorridas após o golpe de 64 no Brasil tiveram como principal objetivo formar uma escola racionalizada, com foco em eficiência e produtividade, visando a um maior desenvolvimento do país e resposta às demandas de mercado. Este foi um dos principais legados do século XX para a educação brasileira, em específico para a estruturação do sistema escolar público (SAVIANI et al., 2014). A escola como meio de produtividade para assegurar a expansão econômica do país foi inspirada em debates do século XIX nos países desenvolvidos, porém só foi implementada em nosso país no final do século XX. Tivemos então, uma acumulação do déficit histórico, moldando a escola que formaria nossos cidadãos em ideais de um século que já havia passado. A escola hoje, como mecanismo de adequação à sociedade, perpetua modelos mentais de dois séculos atrás (PACHECO, 2016; SAVIANI et al., 2014).

O desafio presente é transitar entre esses dois conceitos e esses dois resultados — o próprio indivíduo e o desenvolvimento da sociedade — durante uma mudança para uma era inerentemente digital (KURZWEIL, 2005). O advento da tecnologia mudou as ferramentas que utilizamos e também mudou como nos relacionamos com o mundo. De acordo com Willis (2006), o mundo físico e digital ao nosso redor tem grande influência no modo que nos comportamos, enquanto indivíduos e enquanto sociedade. Quando nós construímos o mundo ao nosso redor, depois ele nos constrói de volta. Se a tecnologia muda, nossa capacidade para produzir bens e conhecimento também muda; as coisas que utilizamos no nosso dia-a-dia mudam; nossa percepção de tempo muda; nosso comportamento muda. O sistema escolar, portanto, também deve mudar.

De fato, observa-se que existem vários experimentos no Brasil (SAGRADO; PEREZ; LIMA, 2014) e no mundo (ALVES, 2001; NEILL, 1970), no entanto, essas escolas alternativas ainda não são acessíveis para grande parcela da população, principalmente por se tratarem de exceções dentro do sistema escolar. Ainda é necessário encontrar o equilíbrio entre a autonomia das

escolas, a atenção à individualidade dos alunos, a diversidade natural brasileira e a necessidade de implementação no sistema nacional para garantir uma menor desigualdade escolar.

Observa-se que pouco mudou na escola: temos os mesmos problemas, porém mascarados por lousas interativas e *tablets* (HARPER et al., 1987) O contexto em que vivemos está mudando num ritmo cada vez mais acelerado e com uma educação formal já defasada, o desencontro fica cada vez maior. O sistema educacional hoje não atende nem às expectativas da sociedade, nem às de seus estudantes.

Hoje no sistema regular de ensino, na escola, existe um modelo que oferece uma experiência escolar igual para todos – todos os alunos fazem as mesmas disciplinas, no mesmo tempo, da mesma maneira e são avaliados da mesma forma. Entretanto, nem todos se adequam a essa estrutura. Quem não se adapta, porém, é visto não só como diferente, mas como inadequado (PACHECO, 2016). Essa diferença é vista necessariamente como desvantagem, independente de qual ela seja. Ao formar pessoas dos 6 aos 18 anos (na idade prevista), a escola parte do pressuposto que ela deve moldar os alunos para se encaixarem naquele padrão estabelecido, reforçando as inadequações e suprimindo-as. Esse sistema corrobora para a repressão da individualidade dos alunos, principalmente dos alunos que apresentam um desenvolvimento atípico.

Ao fazer um recorte com foco nos indivíduos autistas¹, observa-se que o sistema escolar ainda tem muita dificuldade de acolhê-los, formalmente ou informalmente (PACHECO; SILVA, 2015). Não existem estatísticas nacionais sobre estudantes autistas matriculados no sistema educacional regular ou especial. E mesmo as estatísticas sobre pessoas com deficiência (termo utilizado pela legislação brasileira), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade são pouco representativas, provavelmente devido a um descaso histórico em relação ao tema (MEC/SASE, 2014). Além disso, o indicador da meta apresenta somente a matrícula desses estudantes, não sendo possível observar índices de reprovação ou distorção de idade-série.

Nos últimos anos, observa-se uma alta nos diagnósticos de autismo (KLIN, 2006; MCPARTLAND; KLIN; VOLKMAR, 2014), bem como uma maior aparição na mídia (RIOS et al., 2015). Essa proporção crescente desde a década de 90 é estimada pela maior visibilidade do

¹ Neste estudo, optei por utilizar o termo “autistas” pois se trata do termo preferível de acordo com a MOAB – Movimento orgulho autista, por ser um termo que reforça a identidade autista de maneira positiva.

autismo na mídia, pela amplitude atual do diagnóstico (enquanto um espectro) e pela identificação de um maior número de casos que não apresenta um déficit intelectual (como a Síndrome de Asperger e o Autismo Leve). De acordo com os dados do único estudo nacional sobre Autismo no Brasil, o Retratos do Autismo (MELLO et al., 2013), em 2010 tínhamos uma estimativa de cerca de 0,62% da população brasileira que se encaixa dentro do diagnóstico do TEA, compondo cerca de 1,3 milhões de autistas. Diversos estudos estimam que 1% da população global está dentro desse espectro autista.

Mesmo com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que discorre sobre princípios para uma educação inclusiva, trazendo a necessidade de uma escola que seja acolhedora para todos os indivíduos, somente no ano de 2012, a partir da sanção da lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), é que foram consolidados os direitos da pessoa autista. Há, portanto, um movimento para que as escolas lentamente se adequem às prescrições da lei. Infelizmente, o atendimento a essas crianças e adolescentes ainda é bastante reativo, muitas vezes não entendendo seus desafios cotidianos. Os problemas escolares são tidos como decorrência a de alguma deficiência no estudante e de seu diagnóstico (LUENGO, 2010; MELLO et al., 2013)

Na Figura 1, está representado o sistema escolar, com foco no indivíduo autista conforme Pacheco (2016) mostrando as intersecções das esferas da vida de um estudante autista: sua comunidade, seu núcleo familiar, sua escola e outras instituições e instâncias com as quais ele entra em contato. Esse sistema complexo não trata a vida escolar como algo que não sofre influência de outras esferas, sendo necessário, portanto, compreender a realidade deste indivíduo de forma holística, enquanto unidade afetivo-intelectiva (VIGOTSKI, 1999, 2003). Também não se deve reduzir a formação escolar somente ao com o desenvolvimento cognitivo ou à aquisição de conteúdo (PACHECO, 2016). Deve-se estabelecer a criança como protagonista do processo de aprendizagem, criando laços com o mundo ao seu redor e possibilitando também seu desenvolvimento físico-motor, socio-afetivo e cognitivo. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; IVIC, 2010; ROGERS, 1961, 1983)

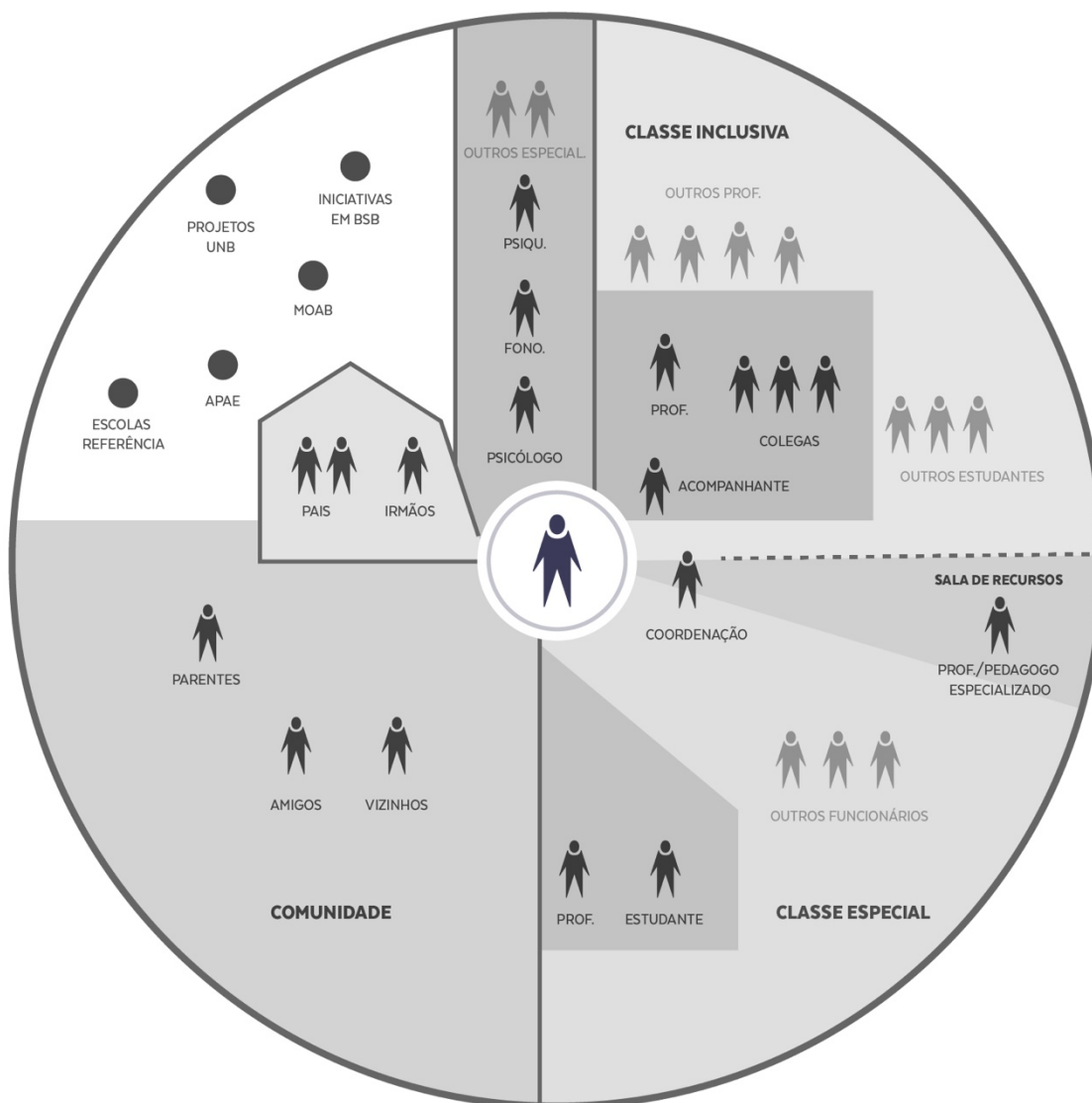


Figura 1 – Mapa do sistema escolar tendo como centro o estudante autista. Estão representados: o ambiente doméstico, a comunidade, a escola especial, a escola inclusiva, os especialistas e as instituições. Fonte: Pacheco, 2016, p. 66.

É necessário compreender o contexto no qual esse indivíduo autista se insere para entendermos a relação dele com cada uma dessas variáveis, partindo de uma concepção do ser humano como um ser inerentemente social (VIGOTSKI, 1999, 2003). Logo, a partir de uma visão não fragmentada desse sujeito e de sua relação com a coletividade, podemos entender como seu *self* se constrói de maneira dialógica e como ele se traduz em seus posicionamentos diante da relação com o mundo ao seu redor (FREIRE; BRANCO, 2016). Aqui fazemos uma diferenciação de dois conceitos para este trabalho: **interação** e **relação**. Quando falamos de interação, estamos nos referindo à ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais sujeitos: ela é um componente que podemos isolar e

fragmentar, por exemplo, quando um estudante pede algo para outro. Podemos isolar essa interação específica para compreendê-la. Nosso foco, no entanto, são as relações que vão se construindo a medida em que há mais interações entre determinados sujeitos e que está dentro de uma determinada cultura. Então, podemos observar uma relação entre dois sujeitos como o conjunto de interações que eles vivenciaram em conjunto com os significados que são compartilhados culturalmente dentro dessa escola.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa é **investigar como as relações estabelecidas na escola afetam a constituição do self dos sujeitos autistas**, tendo como base estudantes de uma escola inclusiva da rede pública de ensino matriculados até o 5º ano.

Os principais objetivos específicos dessa pesquisa, portanto, são:

1. Descrever processos de escolarização no local de pesquisa de campo com foco em práticas inclusivas;
2. Investigar significações dos educadores sobre a subjetividade dos seus estudantes autistas e suas interações com seus colegas e com a comunidade escolar;
3. Analisar como ocorre a dinâmica de posicionamentos de cada um dos sujeitos diante às práticas escolares.

Como citado no início dessa introdução, vejo que nosso desafio vai muito além do conteúdo e de ajudar pessoas neurodiversas a aprender matemática ou ler, mas estimular uma cultura escolar que permita que esses sujeitos participem e formem conexões. Por isso, nosso objeto de estudo são as relações que envolvam pelo menos uma criança autista – não buscamos compreender o que é o *self* autista, até por esse ser um grande desafio de pesquisa, mas sim **como as relações afetam a constituição desse self**. Ao utilizar o arcabouço teórico-metodológico do self dialógico, podemos compreender como a criança, enquanto sujeito, desenvolve sua subjetividade dentro do contexto escolar e qual o papel que as relações que são estabelecidas tem na vida dessas crianças e da comunidade escolar como um todo. E mesmo que essa pesquisa tenha um foco em crianças autistas, é possível que essa mesma lógica seja replicada para características diferentes, estudando como a cultura escolar lida com determinada condição em um determinado contexto.

A partir dessa análise, vemos que existem benefícios para toda a comunidade escolar: esse material pode ser usado para formação de professores, ferramentalizando essa pesquisa e ajudando-os a perceber como as relações são estabelecidas dentro da escola e para a partir daí melhorar suas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Olhar a criança autista como sujeito nos ajuda a

vê-la além do rótulo autista, trabalhando com suas características individuais e promovendo relações mais saudáveis, fazendo com que a cada criança também tenha benefícios para seu desenvolvimento.

A Estrutura desse trabalho foi dividida em oito capítulos, contando com essa introdução. No próximo capítulo começaremos a discutir o que é o Espectro Autista, apresentando as características comuns dentro do espectro e como elas se manifestam. Nesse capítulo traremos também uma breve apresentação da legislação atual, que estabelece o Autismo como deficiência e descreve os direitos das pessoas com deficiência e com autismo. É importante ressaltar que quando falamos de legislação não estamos só falando dos direitos que essas pessoas tem, mas também como esses direitos se relacionam com educação e com o contexto escolar, bem como a manutenção dos indicadores de educação em relação ao ensino especial e inclusivo. Finalizamos nossa apresentação do autismo com uma revisão de literatura, apresentando um panorama geral das pesquisas em Autismo no Brasil, com foco em educação e subjetividade. A partir daí, conseguimos ver qual o papel que esta pesquisa pode ter nesse ecossistema acadêmico e quais questões estão sendo levantadas com mais frequência atualmente.

No terceiro capítulo, exploraremos as teorias dialógico-culturais e como elas se conectam com o Autismo, pensando na deficiência enquanto fenômeno social, além de estabelecer nossas principais bases teóricas e conceitos-chave para a análise dos dados. Trabalhamos com duas bases teóricas que se relacionam: a teoria histórico-cultural de Vygotsky – que vai abrir nossa discussão do papel da cultura no desenvolvimento do indivíduo e também da percepção do autismo dentro de um contexto social; e as teorias dialógicas, trazendo conceitos mais focados no sujeito, complementando a abordagem anterior, utilizando principalmente os conceitos desenvolvidos por Hermans, Linell e Marková.

No quarto capítulo, apresentaremos a metodologia de construção de informações empíricas, utilizando como base um estudo de caso múltiplo com três sujeitos, mas com participação de mais oito pessoas: quatro educadores, duas crianças autistas e duas crianças não autistas. Nesse capítulo apresentaremos nosso campo de pesquisas, além de trazer todos os métodos utilizados (entrevistas, observações naturalísticas e observações diretas) e como todas as informações foram integradas e analisadas com o objetivo de identificar posicionamentos dos sujeitos.

No quinto capítulo apresentaremos e exploraremos nossos resultados a partir de cada um dos casos: Max, Camila e Gustavo. Para cada um dos casos apresentaremos quem é o sujeito, quem

são os educadores que os acompanham, quem são seus colegas de sala e quais são as principais relações observadas. Nesse mesmo capítulo, traremos também algumas informações que são transversais a todos os casos, apresentando quais são as principais significações dos educadores exploradas durante as entrevistas em relação à inclusão e à criança autista.

No sexto capítulo iremos nos aprofundar nos resultados a partir dos eixos de relação estabelecidos, identificando e interpretando padrões e significados a partir das posições de cada um dos sujeitos.

No sétimo capítulo, faremos a discussão desses resultados analisados, mostrando os padrões identificados no estudo de caso e estabelecendo os eixos de relação a partir desses padrões. Para cada eixo de relação, apresentamos as informações de todos os casos, de maneira transversal, interpretando-as à luz das teorias dialógico-culturais. Finalizamos nosso capítulo discorrendo sobre o fenômeno de canalização cultural e como ele se relaciona com a cultura escolar e com as relações estabelecidas dentro dela.

No último capítulo apresentamos nossas considerações finais, refletindo sobre como essa pesquisa se desenvolveu e como os objetivos foram cumpridos, além de possíveis próximos passos.

2 O ESPECTRO AUTISTA

Para basear este estudo, busca-se referências para compreender melhor o espectro autista, do ponto de vista psicológico, neurológico e histórico, levando em conta também narrativas criadas pelos próprios indivíduos autistas. Ao discutir o autismo e a relação desses indivíduos com a comunidade ao seu redor, também se faz necessário compreender conceitos como a normalidade e a alteridade, bem como suas implicações no desenvolvimento dos indivíduos. Por fim, deve-se compreender o panorama atual da educação inclusiva brasileira e quais referências mais se adequam à proposta deste projeto.

2.1 Conceitos

O autismo, também conhecido como Transtornos do Espectro Autista, engloba o Autismo investigado por Kanner (que foi durante muito tempo conhecido como autismo infantil), a Síndrome de Asperger e outros transtornos invasivos de desenvolvimento. Ele é um transtorno complexo que se manifesta de maneira bastante heterogênea: vê-se indivíduos que não desenvolvem a comunicação verbal e outros indivíduos que conseguem se desenvolver de maneira mais próxima a seus pares neurotípicos, vivendo com bastante independência. Seu diagnóstico, na prática, é feito pela observação do comportamento ao longo do tempo, sendo que os primeiros sintomas se manifestam antes dos 3 anos de idade (ASPERGER, 1944; KANNER, 1943; KLIN, 2006; LYONS; FITZGERALD, 2007; MCPARTLAND; KLIN; VOLKMAR, 2014)

Suas características mais marcantes, que são inclusive descritas no diagnóstico são: dificuldades na interação interpessoal, na comunicação e no desenvolvimento da linguagem; padrões repetitivos de comportamentos e interesses restritos, que implicam rituais e rotinas muito bem definidas; e algumas dificuldades de integração sensorial (HOGENBOOM; WOODWARD, 2013). Uma hipótese que tem ganhado espaço é que todas essas características tem como origem o monotropismo (LAWSON, 2008), a característica das pessoas que tem somente um canal de atenção e de foco, corroborando também com a afirmação de (GRANDIN, 2013) de que os autistas possuem mentes especialistas. Ou seja, as crianças com um desenvolvimento típico têm um estilo de aprendizado que conecta as informações de todos os sentidos e as processam cognitivamente, enquanto os indivíduos dentro do espectro autista não processam essas informações de maneira integrada, implicando interesses restritos, comportamentos obsessivos, resistência à mudança, aparente

egoísmo e a hiper ou hipossensibilidade de alguns sentidos. No caso dessas crianças, seu aprendizado precisa ser mediado pelos seus interesses.

Dentro deste cenário, podemos afirmar que a adequação à escola é um desafio para estudantes neurodiversos. Quando ele não demonstra o comportamento esperado, ocorre um processo de patologização, muitas vezes reduzindo-o a uma série de sintomas e desvios (LUENGO, 2010). A falta de empatia nesses ambientes leva a essa incompreensão e dificulta ainda mais o desenvolvimento individual de suas potências.

Skliar (2001) evoca o termo de Baudrillard “Alteridade Radical” para discorrer sobre a concepção de empatia, a percepção do eu e a percepção dos outros. Antes de tudo, o reconhecimento do outro começa em um paradoxo de negação: entender que o “outro” não é “eu”, e que “eu”, portanto, não é outro. A medida em que se possível acessar um “outro” visível, compreensível e assimilável, também existe um outro que é inacessível, incompreensível e inassimilável, pois este aspecto da alteridade é infinitamente distante do “eu”. Skliar, assim, afirma categoricamente que não é possível compreender o outro por completo e que, por consequência, a sociedade acaba por o massacrar, assimilar, ignorar e o excluir. No caso do desenvolvimento atípico, vê-se uma predominância de modelos mentais medicalizantes (LUENGO, 2010), onde o não comum é visto como deficiente, inadequado ou errado: a cura deste indivíduo é integrá-lo ao sistema vigente, moldando sua identidade a um padrão normal.

Abrimos, a partir daí, uma discussão sobre o que é *normal*. Podemos definir a normalidade como aquilo que é mais frequente em uma determinada sociedade, incluindo seus padrões de comportamento e hábitos (LAWSON, 2008). Ela é bastante relativa: ao tempo, à cultura e aos indivíduos que formam essa comunidade. O que é normal em um grupo, pode não ser normal em outro. Vê-se, no entanto que ao aferir algo como não normal, implica-se que este é inadequado (LUENGO, 2010; PACHECO, 2016). Ao entender o sistema educacional como parte do processo de inserção de um cidadão funcional na sociedade, é possível argumentar que este sistema tem um grande papel na definição do que é a normalidade.

2.2 A legislação brasileira atual

Para compreender a realidade escolar brasileira, é necessário também entender quais são as influências das políticas públicas na inclusão de alunos autistas – quais são seus direitos e quais são os deveres do Estado.

Para se entender a ideal educação inclusiva, é necessário estabelecer a diferença entre o ensino especial e o ensino inclusivo. Esses termos parte do mesmo universo, mas suas prerrogativas são essencialmente diferentes: enquanto o ensino especial assume que somente alguns indivíduos precisam de tratamento diferenciado (por exemplo, um aluno cego em uma classe de videntes precisa de material que seja adequado a sua condição) (PACHECO; SILVA, 2015); o ensino inclusivo parte do pressuposto que todos os alunos tem características individuais que implicam em um aprendizado diferenciado, tentando personalizar o ensino o máximo possível (PACHECO, 2016). O ideal inclusivo dentro da educação vai além do óbvio: ninguém é excluído e todos pertencem a uma mesma comunidade que compartilha conhecimento independente de gênero, etnia, religião ou quaisquer outros aspectos (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007). Para isso, é necessário mudar seu paradigma de patologização para o reconhecimento de uma diversidade natural, neurológica, biológica ou física (BLUME, 1998), partindo do princípio que somos todos diferentes. Este modelo mental implica em buscar no outro não uma cura, mas a validação de sua existência (SOLOMON, 2013) a aceitação de quem o outro é por completo, sendo compreensível por seus pares ou não.

Observamos nas escolas públicas brasileiras esses dois sistemas em forma de classes regulares (que podem vir a ser inclusivas) e classes especiais. A inclusão, no entanto, não ocorre de maneira ampla e coesa. Apesar da legislação brasileira ser uma das mais avançadas do mundo em relação a inclusão e dos vários esforços mundiais feitos para garantir que os governos tenham práticas que garantam o acesso à educação a todos — podemos ressaltar como marco o próprio tratado de Salamanca (ONU, 1994) — vemos que muitas vezes as leis vem como um vetor de movimento e não como a consolidação de uma atitude inclusiva dentro da nossa cultura. Isso implica que à medida que às leis são sancionadas, as escolas precisam correr atrás do prejuízo para conseguir de fato acolher os alunos conforme é seu dever.

Atualmente, a inclusão é garantida nas escolas a partir do estatuto da pessoa com deficiência (Lei 13.146/2015), no entanto, como essa lei é bastante recente, enfrenta-se os mesmos problemas citados em relação à Lei Berenice Piana. A matrícula na escola regular e o acesso à professores especializados é garantida por lei, mas as atitudes inclusivas não são consolidadas na sociedade. Não é possível mensurar a efetividade da inclusão desses alunos, pois as metas de aprendizagem ainda se focam na aquisição de conteúdo (MEC/SASE, 2014). O sucesso do aluno no sistema escolar passa a ser focado na repetição do conteúdo dado pelo professor e não em seu

desenvolvimento holístico. Existem, contudo, escolas que são exceções a esses modelos mentais, como as ditas escolas democráticas (SAVIANI et al., 2014). Estas serão as principais referências de práticas de ensino individualizado e empático durante esta pesquisa.

Hoje, portanto, o Autismo no Brasil é visto como uma deficiência, sendo que as pessoas no espectro apresentam desafios na interação social e no desenvolvimento de comunicação e linguagem, comportamentos repetitivos, interesses restritos e anormalidades sensório-perceptivas. Mesmo com os mecanismos legislativos de proteção a essas pessoas, ainda há dificuldades no contexto escolar, seja por falta de educadores capacitados nessa condição específica ou falta de estrutura para atender essas crianças da melhor maneira. Esse cenário é compartilhado dentro da educação especial e da educação inclusiva como um todo.

Para compreender de maneira analítica como o autismo na escola tem sido estudado, decidimos fazer uma revisão de literatura. Assim, seria possível identificar quais são as principais bases teóricas utilizadas e os principais métodos. Com essa visão holística da produção, tornou-se possível entender o papel dessa pesquisa dentro do ecossistema acadêmico, vendo seu potencial de contribuição.

2.3 Panorama das pesquisas acadêmicas sobre Autismo e inclusão escolar

Hoje, observa-se que o número de pesquisas com sujeitos autistas tem aumentado bastante, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, porém, o foco dessas pesquisas se encontra nos aspectos genéticos, neurológicos e desenvolvimentais (MCPARTLAND; KLIN; VOLKMAR, 2014; MILTON; MILLS; PELLICANO, 2014), com ainda poucas aplicações específicas no ambiente escolar. Ainda é importante ressaltar que a pesquisa em Autismo ainda não tem bases consolidadas no Brasil, ou seja, grande parte da literatura que se utiliza é estrangeira, como pode-se observar na seção de referências deste projeto.

Para compreender a atual produção sobre autismo no Brasil, busquei algumas pesquisas anteriores que já trabalharam com essa compilação, além de investigar também em alguns bancos de dados quantas pesquisas já haviam sido realizadas e como elas se relacionam com a temática proposta nesta dissertação. Também foi feita uma breve pesquisa em bancos internacionais, mas para esta pesquisa, o nosso foco é entender a realidade brasileira, já partindo da hipótese que nossa produção em relação ao autismo é evidentemente menor que os países estrangeiros.

2.3.1 Categorias temáticas

Como essa pesquisa tem como recorte a inclusão de pessoas autistas no ensino regular, os artigos, dissertações e teses investigados deveriam tratar necessariamente desta realidade. De início fiz uma busca bastante ampla e aos poucos fui selecionando melhor meus descritores para que eu conseguisse compreender de fato o que estava sendo produzido que poderia dialogar com essa pesquisa. Assim, o principal ponto que deveria ser abordado nas produções pesquisadas é o Autismo (em forma de espectro autista, transtorno global do desenvolvimento ou a síndrome de Asperger) e também aos temas de escolarização, inclusão escolar e desenvolvimento da subjetividade.

É importante ressaltar que durante esse processo foi necessário adaptar esse descritor para corresponder a possibilidade tecnológica de busca em cada um dos bancos de dados. Sendo assim, não é possível fazer uma comparação direta de todos eles, pois seus parâmetros não puderam ser equivalentes. O banco mais relevante para essa pesquisa foi o banco de dissertações e teses da Capes, por se tratar de um banco nacional que já poderia nos dar uma visão bem interessante da produção nacional. Em um segundo momento busquei também na base de dados do Scielo e no banco de monografias, dissertações e teses da Universidade de Brasília.

O banco da capes foi o que a pesquisa pode ser mais específica, de acordo com as o descritor proposto inicialmente. No total foram 225 resultados que satisfaziam nosso descritor, sendo 160 dissertações de mestrado e 42 teses de doutorado. Destas produções 69 foram avaliadas na área de educação e 28 na área de psicologia. É interessante perceber que temos uma quantidade interessante de produção na área e que há de fato produções realizadas em doutorados.

Abaixo, temos o gráfico 1, que mostra a produção acadêmica que satisfaz nossos indicadores em uma linha do tempo:

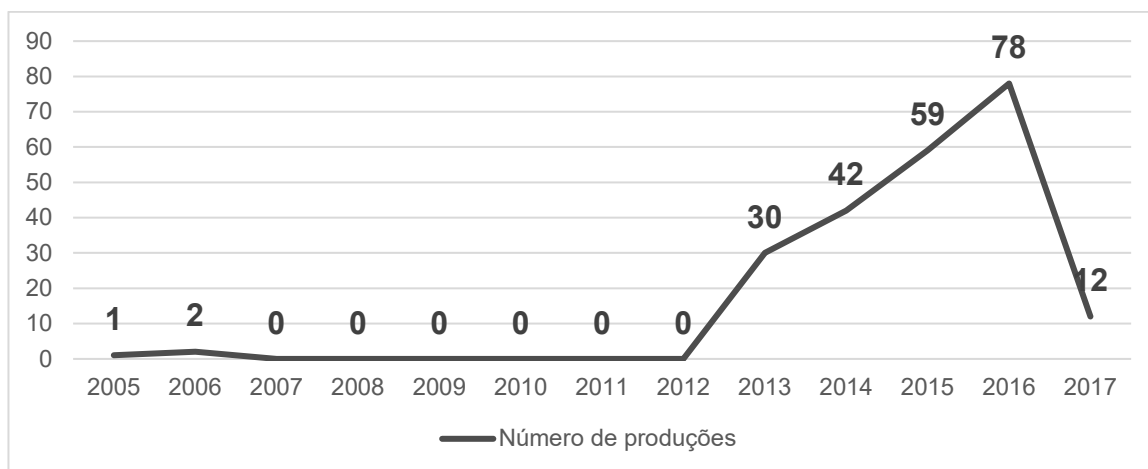


Gráfico 1 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o banco de dissertações e teses da CAPES. Fonte: autora

Observamos no gráfico 1 que após a aprovação da Lei Berenice Piana em 2012, tivemos um aumento crescente do número de produções, atingindo seu pico em 2016, com 78 produções. No ano de 2017, no entanto, seu número diminuiu. Uma hipótese para a diminuição desse período é que pode ser que nem todas as teses defendidas e publicadas em 2017 já estão na plataforma. Não se sabe ao certo porque não houve produções significativas entre 2007 e 2012.

Fiz também um filtro para a UnB, onde não foram encontradas teses, somente trabalhos de mestrado, sendo 5 acadêmicos e 1 profissional. Esse dado contradiz o próprio banco de dissertações e teses da Universidade de Brasília, que apesar de ter uma tecnologia de busca aquém da plataforma da Capes, apresentou mais duas teses que satisfaziam esses descritores. Como foi falado anteriormente, minha hipótese é que apesar deste banco ser um repositório nacional, ainda não contempla toda a produção brasileira — o que já nos traz um *insight* interessante: podemos ter produção brasileira nessa temática, mas ela não é facilmente encontrada e acessada. Para entender melhor a diferença nesses números seria importante entender como ocorre o processo de alimentação dessa plataforma.

Para analisar as produções do repositório institucional da UnB, precisei realizar uma categorização manual para chegar mais próximo dos critérios propostos inicialmente. A categoria autismo compreendia 34 produções, entre elas 20 dissertações, 8 artigos e 6 teses. A intersecção das categorias autismo e educação apresentou somente 5 produções, 3 dissertações e duas teses, e por isso optei por filtrar a partir dos títulos e resumos quais produções realmente iriam satisfazer meus descritores. Ao filtrar por departamento, encontrei três dissertações e uma tese na Faculdade de

Educação. Já no instituto de psicologia, foram encontradas 19 produções, 15 dissertações, 3 teses e 1 artigo. Com a análise dos títulos e resumos, vi que somente 9 poderiam se relacionar com os descritores propostos.

No gráfico 2 percebemos que não há continuidade de produções sobre autismo na Universidade, sendo que a principal hipótese para isso é pelo fato de não haver nenhum grupo de pesquisa com esse foco e ter poucos docentes de referência nessa área.

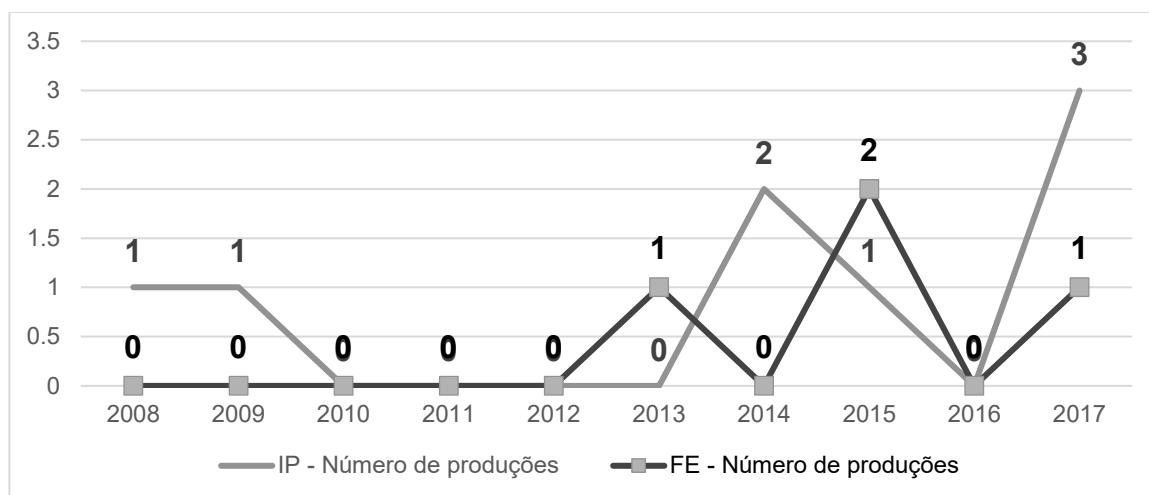


Gráfico 2 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o repositório institucional da UnB. Fonte: autora

Decidi buscar o banco de monografias da UnB como uma espécie de exercício projetivo. É importante compreender se o autismo está sendo abordado na graduação e se há alguma produção substancial, pensando que estes autores poderão vir a buscar mestrados e doutorados contemplando essa temática. Observamos que existem 59 produções sobre autismo na graduação, em diversos departamentos. Ao fazer a intersecção das categorias autismo e educação, temos 42 produções. A minha hipótese em relação a isso é justamente o pouco tempo em que a lei Berenice Piana foi sancionada, não houve ainda tempo hábil para que se consolidem grupos de pesquisa na pós-graduação na área. Porém, como o tema se tornou relevante recentemente, a graduação tem dado espaço para pesquisas e trabalhos na área. Vê-se, portanto que estamos produzindo muito conteúdo científico envolvendo sujeitos no espectro em cursos de graduação e de mestrado, mas, comparativamente, não há tanta contribuição ao tema nas teses de doutorado. Isso foi observado também por Teixeira et al.(2010)

No gráfico 3, vemos que o volume de trabalhos é bem maior do que na pós-graduação, como esperado de acordo com a proporção de discentes em cada uma das formações. Vemos que um fenômeno parecido tem ocorrido: houve um pico de produções após a sanção da lei Berenice Piana, mas o número de produções tem decrescido.

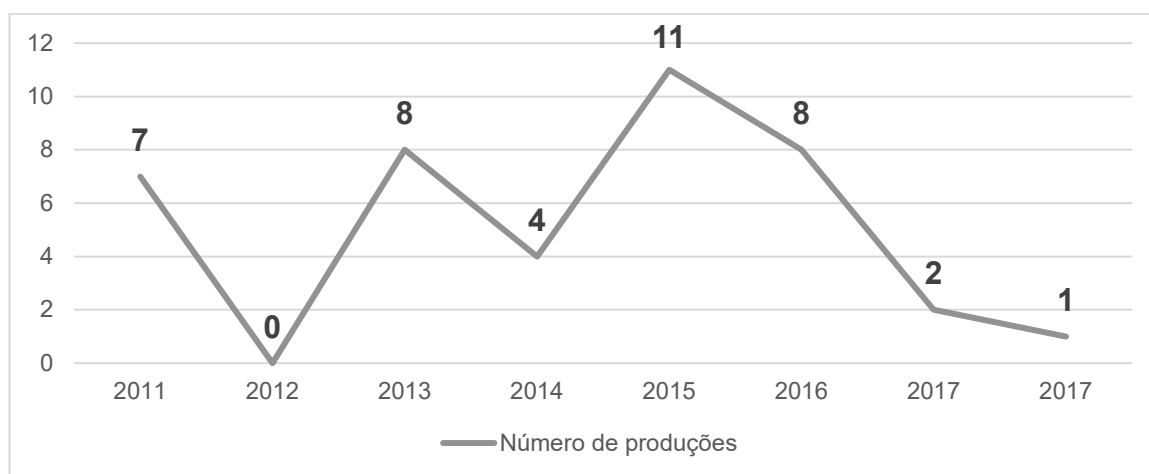


Gráfico 3 – Produções acadêmicas sobre autismo ao longo do tempo de acordo com o banco de monografias da UnB. Fonte: autora

Buscando no banco de artigos do Scielo, encontramos uma quantia mais significativa de referências, tendo em vista que grande parte dessas publicações são advindas de periódicos. Também é importante ressaltar que o mecanismo de busca do Scielo funciona de uma maneira diferente dos apresentados anteriormente, então optei por fazer um cruzamento de palavras de acordo com os descritores propostos. Em relação à temática de autismo e inclusão, encontramos 36 artigos; para autismo e educação, 59 artigos; e para autismo e subjetividade encontramos 7. Ao verificar como cada um deles está categorizado, podemos ver que do total de produções contendo a palavra-chave autismo (341), 81 artigos satisfazem nosso descritor.

AUTISMO = 341

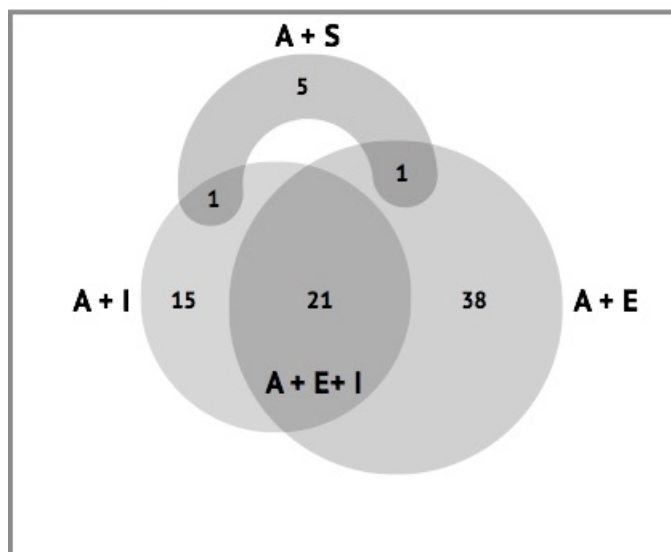


Gráfico 4 – Diagrama de Venn com produções de artigo conforme o banco de dados da Scielo, mostrando a intersecção de palavras-chave. A + I representa Autismo e inclusão, A + E representa Autismo e educação, A + E + I representa Autismo, educação e inclusão e A + S representa Autismo e Subjetividade. Fonte: Autora.

A partir dos gráficos 1, 2, 3 e 4, podemos compreender o volume de produções em volta dessa temática, mas a partir de seus resumos, podemos também observar questões qualitativas de cada uma dessas produções e quais são os principais movimentos na produção brasileira atualmente. Foram analisados os resumos de textos selecionados de cada um dos bancos: 37 da Capes, 21 artigos do Scielo e 9 produções da UnB, totalizando 67 produções.

Ao analisar o resumo desses textos escolhidos com o objetivo de compreender principais autores e métodos utilizados, percebemos que para discorrer sobre a temática da inclusão e da alteridade ainda se limita bastante a pesquisas de revisão bibliográfica e documental (usando como referência a legislação brasileira como objeto de análise), com pouco uso de pesquisas qualitativas que envolvam toda a comunidade escolar (na maioria dos casos ela se restringe aos relatos dos professores). Em relação aos autores mais utilizados, vemos uma grande presença de Paulo Freire acompanhado de Vigotski, mostrando uma forte tendência às abordagens histórico-culturais. Os trabalhos que trazem a subjetividade como objeto de análise não demonstraram uma grande tendência em relação a autores, o único que se sobressaiu por ter sido citado em 7 trabalhos foi González Rey.

Quando a pesquisa de campo aparece, ela raramente se dirige diretamente aos alunos autistas, tentando fazer uma análise a partir da projeção de professores e especialistas da área

(MARTINS, 2013; PUCOVSKI, 2013). Encontrei somente um estudo que levava em conta falas diretas de um indivíduo autista (OLIVEIRA, 2014), como o estudo se tratou especificamente da trajetória de vida de indivíduos com desenvolvimento atípico em relação ao contexto educacional, acredito que a escolha pelo relato pessoal se deu pelo próprio objetivo de pesquisa. Mesmo em estudos de caso somente com um indivíduo, ainda não se observa uma interação direta além de observações participantes. Tenho a impressão de que grande parte dessas pesquisas não traz de fato a voz da criança autista para a construção das informações empíricas, mas sim o coloca como o algo a ser observado de longe e ser compreendido com outros adultos – ou pelo menos outras crianças neurotípicas (COSTA, 2012; SANTOS, 2016). Mesmo onde ainda se usam narrativas pessoais, frequentemente elas não vem do sujeito autista investigado (COSTA, 2017).

3 AUTISMO NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-CULTURAL

Iremos abordar nessa dissertação duas linhas teóricas principais: a teoria histórico-cultural de Vigotski (bem como outros autores que desenvolveram suas teorias com base nele) e as teorias dialógicas. Ambas essas abordagens se complementam e trazem como contribuição uma visão holística do mundo, compreendendo o indivíduo enquanto imerso na cultura e na história humana. Mais uma vez, ressalto a necessidade de fazermos um recorte para o contexto educacional, mais especificamente a escola (apesar da educação não estar restrita a esse espaço). Enquanto a educação se confunde com o processo de desenvolvimento humano durante toda a vida, focaremos aqui no desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, por se relacionar diretamente com o nosso objetivo de pesquisa. Para compreender o autismo à luz das teorias histórico-culturais, primeiro é necessário definir alguns conceitos e estabelecer como essas teorias se relacionam com desenvolvimento humano, educação e a concepção de deficiência.

3.1 Psicologia histórico-cultural de Vigotski

A psicologia histórico-cultural de Vigotski define desenvolvimento como saltos qualitativos ao longo do tempo onde existe uma mudança de estrutura, sistematização, amplitude e profundidade de capacidades (VYGOTSKI, 2006). O desenvolvimento é a criação de algo novo e não se restringe somente ao desenvolvimento biológico. Para entendermos o desenvolvimento humano, precisamos entender diversas facetas do ser humano: nosso desenvolvimento enquanto espécie humana (filogênese), nosso desenvolvimento enquanto humanidade (cultural e historicamente localizado), o desenvolvimento biológico do indivíduo e o desenvolvimento cultural do indivíduo em um determinado contexto e tempo. A grande tese de Vigotski, altamente influenciado por Spinoza e Marx, é que o ser humano se constitui através das suas relações com o mundo e com outros seres humanos (VEER; VALSINER, 2014; VIGOTSKI, 2003; VYGOTSKI, 2006). O desenvolvimento cultural, portanto, é uma continuidade do desenvolvimento biológico e é o principal fator de configuração da mente humana (BRUNER, 2008; VEER; VALSINER, 2014; VYGOTSKI, 2006); sendo inclusive um meio de ampliar nossas ferramentas biológicas inatas.

Diversas abordagens contemporâneas da educação se relacionam muito com teorias defendidas por Vigotski, vendo o aprender com o outro como uma oportunidade de diálogo, conexão e desenvolvimento de pensamento crítico (WASS, 2012). Vigotski coloca a educação enquanto fenômeno social que traz aprendizado significativo através das relações, ou seja, ao analisar a

realidade escolar, vemos que a socialização e a vivência com o outro, bem como a criação de significados compartilhados, é imprescindível para o desenvolvimento de um sujeito.

3.2 A Deficiência enquanto fenômeno social

Após estabelecer a base da teoria em que iremos trabalhar, é necessário compreender como essas abordagens nos ajudam a descrever os fenômenos sociais em torno da deficiência e da neurodiversidade. Para isso, a maior referência que utilizei foi o Fundamentos de Defectologia, de Vigotski (1997). Apesar do texto original conter vários termos que caíram em desuso, as interpretações sobre como a alteridade deficiente é vista no meio cultural ainda são atuais.

Anteriormente definimos que o desenvolvimento cultural é uma continuação do biológico, também o influenciando. Somente a partir do desenvolvimento na cultura um indivíduo iria adquirir suas funções psicológicas superiores, ou seja, essas funções somente se desenvolvem a partir do meio social e através de instrumentos culturais, fazendo com que essas funções psicológicas sejam também altamente interpessoais. A partir da vivência na cultura, um indivíduo adquire a linguagem e se torna capaz de se comunicar, acelerando ainda mais seu desenvolvimento. E com a palavra enquanto ferramenta cultural, ele amplia seus conceitos e experiências, sendo capaz de compreender a realidade a seu redor e posteriormente adquirir consciência de si e do mundo. Esse processo de participação e vivência cultural ocorre com sujeitos neurotípicos e pessoas sem nenhuma deficiência, pois os meios culturais disponíveis estão adequados e são acessíveis para elas.

Quando ocorre, no entanto, que por alguma limitação biológica um determinado indivíduo não consegue ter acesso a esses meios culturais, seu desenvolvimento começa a ficar comprometido. Por não ter domínio das ferramentas culturais, esse sujeito passa a não conseguir fazer parte das relações sociais e, logo, se isolando culturalmente. Usaremos como exemplo uma pessoa surda: se não há um instrumento que substitua a palavra falada, esse indivíduo não consegue se inserir na cultura. Sabemos, no entanto, que existe um substituo para a palavra falada, a Libras. Ou seja, mesmo que haja uma limitação de sua condição biológica, ao adquirir uma ferramenta que seja acessível para ele, esse indivíduo consegue suprir sua necessidade de comunicação e consegue se relacionar com o mundo (VEER; VALSINER, 2014; VYGOTSKI, 1997).

A deficiência é vista por Vigotski como a **avalição social de uma condição fisiológica atípica**, não implicando necessariamente em uma disfunção. O que leva a disfunção é a realidade cultural que carece de instrumentos adequados a esses indivíduos. Sua distinção de defeitos

primários (de ordem biológica, como a surdez e a cegueira) e secundários (as disfunções socioculturais) é feita para que se compreenda o que pode ser manipulado. Assim, não se defende a integração desses sujeitos e ao concerto de seus defeitos, mas sim à criação de maneiras alternativas e equivalentes para que seu desenvolvimento cultural ocorra. A partir daí, conseguiríamos chegar a uma sociedade inclusiva, onde os “defeitos” seriam vistos como meras características, sendo possível manipular nossas ferramentas para se adequar a quem precisasse (RODINA, 2006).

Ao espelhar a lógica dessa sociedade para uma escola inclusiva, vemos que os rótulos são deixados de lado para que seja possível dar atenção à individualidade, compreendendo a necessidade de cada um dos sujeitos e permitindo a todos serem aceitos na comunidade e se relacionarem uns com os outros. O processo de escolarização desses sujeitos não pode ser voltado para corrigir suas inadequações biológicas, pois assim continuaríamos a reforçar uma lógica medicalizantes (SKLIAR, 2001, 2003). A escola deve ser um ambiente que busque favorecer a situação social do desenvolvimento, aceitando as diferenças e possibilitando que toda a comunidade escolar aprenda com elas.

3.3 Teorias dialógicas

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e sua visão da deficiência enquanto uma avaliação social – e, de certa forma, um significado cultural compartilhado – complementamos nossas bases teóricas com o dialogismo, utilizando a perspectiva de desenvolvimento embebido na cultura para expandir nosso repertório e nos ajudar a compreender as práticas culturais enquanto criadoras de significados compartilhados (VALSINER, 2005; VALSINER; HAN, 2008; VEER; VALSINER, 2014).

O dialogismo surge como paradigma científico, trazendo uma visão de retroalimentação entre sujeito e mundo, concebendo este mundo como cultural, material e também de outros sujeitos. A partir dessa abordagem, podemos trabalhar com uma perspectiva micro e mesogenética, de modo a compreender todo o sistema nos quais os indivíduos estudados se inserem e a partir daí compreender seus posicionamentos. É importante ressaltar que apesar de grande parte da pesquisa das teorias dialógicas se fazer uma ponte com a semiótica, nessa pesquisa buscaremos trazer o dialogismo principalmente enquanto concepção epistemológica e ontológica, interpretando todas as situações a partir de múltiplas determinações e com foco em como os indivíduos autistas criam significados sobre si mesmos (HERMANS, 2001a).

O dialogismo traz o diálogo, conceituado como conhecimento atravessado pelo outro por Linell (2009), como o ponto de partida para compreender os processos de significação entre os sujeitos. Ou seja, a intersubjetividade eu-outro passa a ser o ponto de investigação. Um diálogo pode ser constituído a partir de dois ou mais sujeitos, sendo mediado pela linguagem, palavras, signos, símbolos e conceitos presentes na cultura com o objetivo de criar um novo significado.

Para compreendermos melhor as implicações de uma teoria dialógica para este trabalho, precisamos deixar claro nosso nível de análise. O dialogismo pode ser enxergado como categoria ontológica, onde o conceito de alteridade (o outro) é generalizado em um sentido ético, religioso e metafísico – o dialogismo explica o funcionamento do mundo em um sentido macro. Essa é uma das premissas desse trabalho. Ao categorizar o dialogismo enquanto epistemologia, entendemos que a base a construção de conhecimento da humanidade é por meio do diálogo, ou seja, por meio de uma relação entre duas ou mais pessoas de pontos de vista distintos que estão em busca de um consenso, uma criação de significado mútuo. As tensões entre as relações do eu e do outro, é o que traz os movimentos e as mudanças, pois é a falta de consenso que mantém a relação entre os participantes.

A partir dessa concepção de mundo, quando adentramos a psicologia, vemos as teorias do self (subjetividade) e a concepção de que este é formado a partir de uma relação entre Ego (eu) e Alter (outro), de matéria interdependente. O principal ponto a ser destacado aqui é que não é possível isolar nossa análise somente ao Ego ou ao Alter, pois eles somente existem em unidade (MARKOVÁ, 2003), portanto o desenvolvimento da subjetividade se dá a partir das relações do sujeito com o meio social.

A partir daí, compreendemos que o conhecimento e a realidade são coconstituídos nas relações. Iremos trabalhar com a conceituação da tríade dialógica **self-outro-objeto**, que Moscovici representa como Alter-Ego-Objeto ao se ser representando em uma unidade psíquica. Para trabalhar com as relações intersubjetivas, no entanto, optei por usar os termos *self* e outro, compreendendo *self* como “eu” e tudo aquilo que se liga ao ego; o outro é o “não-eu”, tudo que não pertence ao eu, é o alter, é o que está fora do eu, que não faz parte da unidade psíquica (não é necessariamente um outro sujeito).

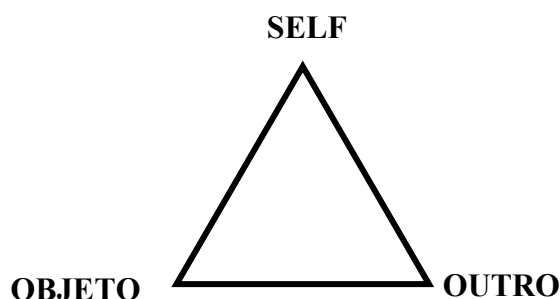


Figura 2 – tríade dialógica self-outro-objeto. Fonte: (MARKOVÁ, 2006)

Um fator importante para ressaltar é que apesar da representação ser um triângulo, determinadas relações podem ter mais peso de acordo com a situação estudada. Podemos, então, utilizar esse modelo como base para ilustrar determinadas situações e entender onde suas relações são mais fortes ou mais fracas.

3.3.1 Desenvolvimento humano na perspectiva dialógica

A grande questão de pensar em um self dialógico é um trazer a noção de self embebido na cultura, que afeta e também é afetado pelo outro. Esse self dialógico abraça as multiplicidades das relações e, dentro de uma mesma unidade, se posiciona de maneiras diferentes de acordo com o contexto em que se encontra e qual relação está estabelecida (FREIRE, 2018; HERMANS, 2001a; MARKOVÁ, 2003; SALGADO; HERMANS, 2005; VALSINER; HAN, 2008). Ao pensar no desenvolvimento humano nessa perspectiva, percebemos que ele não é linear e não pode ser estudado somente a partir de variáveis isoladas. Para compreender o desenvolvimento de um indivíduo, é preciso compreender que há uma coexistência dinâmica de diversos fatores (externos e internos) que são potencialmente conflituosos entre si. Essa fusão de processos causa transformações ao longo da vida de um indivíduo e, em um sentido sociológico, forma a história da humanidade. O desenvolvimento é muito mais próximo de uma espiral (BIBACE; KHARLAMOV, 2013) do que de uma escada, onde a cada transformação há um rearranjo de habilidades e competências a partir da diferenciação, articulação com as demais habilidades e integração hierárquica dentro do sistema.

Cada sujeito se desenvolve dentro de uma cultura e seu desenvolvimento é permeado por ela. Definirmos aqui cultura como o conjunto de significados emergentes das relações entre diversos *alters* (objetos, instituições, regras explícitas e implícitas, outros sujeitos) em um determinado espaço (virtual ou físico) em um determinado período de tempo, agindo como princípio

organizador da mente humana (BANDLAMUDI, 1994; FLUSSER, 2007; VALSINER; HAN, 2008); A partir de artefatos mediadores e da linguagem nós criamos novos significados mútuos a partir das relações, gerando uma consciência que é necessariamente coletiva. A própria mente individual é social (VEER; VALSINER, 2014), sendo que o desenvolvimento se dá ao longo do tempo tanto em relação à cultura quanto a própria narrativa biográfica do indivíduo (MCADAMS, 1993) . Cria-se assim, uma cadeia de estímulos e interações com o mundo que se afetam mutuamente, em um eterno diálogo.

As relações do eu com o “não-eu” é um dos pontos de partida para entender o que é o conceito do self dialógico. Antes de tudo, o reconhecimento do outro começa em um paradoxo de negação: entender que o “outro” não é “eu”, e que “eu”, portanto, não é outro. A medida em que se possível acessar um “outro” visível, compreensível e assimilável, também existe um outro que é inacessível, incompreensível e inassimilável, pois este aspecto da alteridade é infinitamente distante do “eu”. Não é possível compreender o outro por completo (SKLIAR, 2001, 2003). Se não é possível compreensão do outro (mesmo que generalizado) por completo, também não seria possível consenso no diálogo, pois a criação de significado nunca seria de fato a mesma pelos sujeitos — apesar de haver a busca do consenso, sempre surgirão novos posicionamentos e contra posicionamentos entre os indivíduos, não sendo possível chegar a um ponto final de fato.

A partir disso, começamos a estabelecer alguns aspectos do desenvolvimento de acordo com a perspectiva dialógica:

- O Indivíduo é afetado pela cultura, mas também a afeta, de modo a influenciar no desenvolvimento de outros sujeitos;
- Subjetividade e alteridade são termos importantíssimos dentro dessa abordagem, mas é necessário compreender não só cada um como fator isolado, mas a relação entre eles — pois é daí que os significados emergem.

Podemos estudar o desenvolvimento humano também em uma dimensão ontológica e filosófica, mas esse estudo tem como objetivo focar-se nas dimensões micro e mesogenética.

3.3.2 O self narrativo de os posicionamentos dinâmicos de si

Um dos modos que podemos estudar as relações do self com a cultura é por meio dos posicionamentos dinâmicos de si. Um dos desafios da psicologia cultural contemporânea é lidar com a existência de diversos grupos culturais em mundo globalizado. Torna-se cada vez mais difícil delimitar

as fronteiras em determinadas culturas e ver uma cultura como um fenômeno homogêneo. De fato, é interessante enxergarmos que um sujeito está imerso em uma superposição de culturas de diversas escalas — por exemplo, uma pessoa vive no em Brasília, logo está imersa na cultura brasileira, e mais especificamente, brasiliense. Porém, ela também está imersa na cultura de sua escola ou trabalho, que tem características específicas e expectativas sociais diferentes, assim também podemos pensar em ambientes culturais de acordo com as produções que ela consome (televisão, filmes e livros) que podem trazer aspectos de cultura internacionais e também de tribos a quais ela pertence. Cada um dos grupos nos quais ela se encontra tem determinados aspectos culturais e pode ser considerado uma microcultura. Cada uma dessas culturas gera significados específicos dentro de suas relações com seus pares e pode se relacionar em diversos níveis de consciência com o self. A partir daí, vemos o primeiro fator de multiplicidade e hibridização da subjetividade (BANDLAMUDI, 1994; FLUSSER, 2007).

Essa polifonia de relações sociais faz com que o self se relacione de maneira distinta dependendo de seu interlocutor e da situação que lhe foi apresentada, sendo representados por diversos posicionamentos. O self dialógico, portanto, é um conjunto de possíveis posicionamentos de si, ou *I-positions*, sendo que estes podem se movimentar, se relacionar uns com os outros ou ser completamente contraditórios (FREIRE; BRANCO, 2016; SALGADO; HERMANS, 2005).

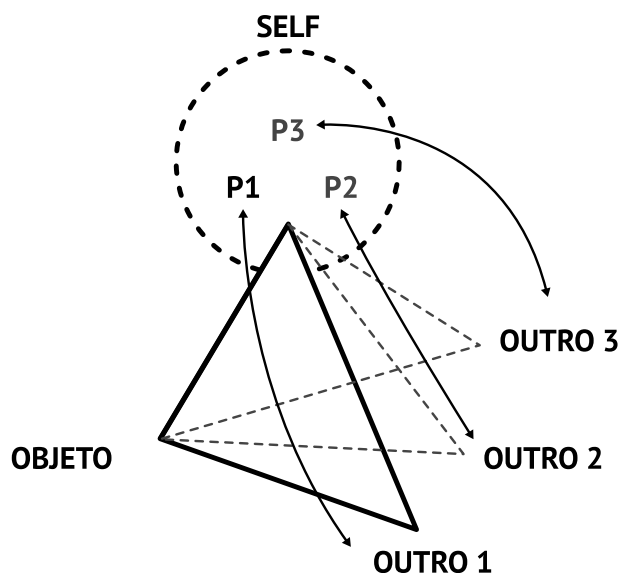


Figura 3 – Tríade dialógica **self-outro-objeto**, com desdobramento das relações intrasubjetivas entre os diferentes posicionamentos dinâmicos, em relação ao outro.

Na figura 3, observamos a tríade dialógica apresentada anteriormente com os possíveis posicionamentos (representados por P1, P2 e P3) em relação a diferentes outros. Assim, percebemos que um dos principais pontos para observar a multiplicidade do self dialógico, não é só a multiplicidade de posições, mas a multiplicidade de interlocutores/outros que influencia como o self se posiciona em determinado tempo e espaço. Quando o interlocutor mudar, o self também se reposicionará (FREIRE; BRANCO, 2016; HERMANS, 2001a; SALGADO; HERMANS, 2005). A partir disso, confirmamos que a subjetividade se desenvolve também dentro desse conjunto de *frames* sociais e os interlocutores com os quais o self se relaciona.

Para compreender uma das externalizações dos posicionamentos do self, trazemos as narrativas. Uma narrativa pressupõe uma história a ser contada por um narrador e um interlocutor que irá escutá-la. O modo como essa narrativa é construída para um determinado interlocutor materializa um ou mais posicionamentos do self, de norma a expressar significados, sentimentos e emoções (BRUNER, 1991; FREIRE; BRANCO, 2016). BRUNER (1991) traz 10 princípios para caracterizar a narrativa, mas para nós o ponto mais importante é o que ele chama de **composição hermenêutica**. Isso implica que em uma narrativa, há um conteúdo que precisa ser interpretado, sendo que o que está sendo expressado pelo narrador será necessariamente diferente do foi compreendido pelo interlocutor. Ou seja, há uma polissemia do significado da narrativa.

Essa característica se relaciona com duas outras também citadas: a intencionalidade da história e o conhecimento prévio (de ambos narrador e interlocutor). O narrador conta uma história com uma certa intencionalidade — seja uma crença, um desejo, uma ideia, entre outros — e o interlocutor recebe essa narrativa à luz de todo seu conhecimento prévio, assumindo também o conhecimento prévio do narrador. Assim, o interlocutor interpreta a história a partir de suas próprias vivências e experiências que são diferentes das do narrador. Apesar desse *gap* de experiências, é possível a partir dessa narrativa chegar em uma negociação cultural, onde emerge um significado mútuo a partir dessa história. Podemos então enxergar as narrativas e a contação de histórias como uma das dimensões sociais da experiência subjetiva (BATTARBEE, 2004).



Figura 4 – Esquema da relação entre narrador e interlocutor em uma determinada situação social: o narrador transmite uma sequência de fatos que gera uma interpretação e externaliza um ou mais posicionamentos.

A partir disso, concluímos que as narrativas externalizam para determinamos interlocutores um ou mais posicionamentos do self, de maneira que cada uma dessas narrativas está sujeita a diversas interpretações. Isso nos permite ter uma visão holística e profunda de cada um dos relatos que será colhido posteriormente, interpretando cada uma das narrativas dos entrevistados para compreender suas possibilidades de posicionamento.

A união entre a teoria histórico-cultural e a teoria do *self* dialógico não é por acaso, mas vemos que elas se complementam. Partindo da mesma base de que os sujeitos vivem na cultura e que esta é o principal fator de organização da mente humana, Vygotsky e Hermans nos trazem componentes diferentes para interpretar o fenômeno do Autismo na escola. Juntamos a concepção de deficiência por Vygotsky e a interpretamos como um significado cultural compartilhado. O desenvolvimento cultural do sujeito se dá, portanto, nas relações que são estabelecidas com o mundo e esses significados compartilhados dentro dessa cultura constituem o *self*.

4 METODOLOGIA

Como observamos na nossa revisão de literatura, grande parte das pesquisas realizadas com crianças autistas está baseada na observação (seja direta ou naturalística) e nas projeções de educadores e especialistas sobre as crianças. Como nossa pesquisa tem como objetivo **investigar como as relações estabelecidas na escola afetam a constituição do self dos sujeitos autistas**, foi necessário utilizarmos métodos diferentes para que houvesse a oportunidade de compreender os sujeitos de acordo com as suas próprias capacidades de expressão e em situações diversas. Nossa proposta nesta pesquisa é trazer participantes com papéis diferentes dentro da escola, pois assim seria possível investigar diferentes configurações de relações dentro de um mesmo contexto ancorado no sujeito do estudo de caso.

Diante dessa problemática e com os interesses postos pelos objetivos, foi realizada uma pesquisa de campo a qual priorizou o olhar construtivo interpretativo sobre o fenômeno do autismo. O olhar construtivo interpretativo sobre como as relações estabelecidas na escola afetam a constituição do self do estudante autista é aqui compreendido mediante a observação atenta e uma análise complexa das práticas sociais e rotinas diárias, considerando os aspectos de tensão e conflitos inerentes à experiência de inclusão escolar (que é social, cultural e psicológica) e os processos de desenvolvimento humano (VALSINER; HAN, 2008). Tratou-se, portanto, de um estudo exploratório de natureza qualitativa que considerou o contexto e as práticas socioculturais dos estudantes autistas em sua complexidade. Da triangulação das informações empíricas, foi constituído um estudo de caso múltiplo com três estudantes autistas e suas experiências de escolarização: Os casos Camila, Gustavo e Max. O estudo traz um olhar fundamentado pela perspectiva da dialogicidade que compreende de forma sistêmica e co-constitutiva a relação entre *self*, outro e cultura (FREIRE, 2018). Dessa forma, foi valorizada a qualidade da minha inserção e interação como pesquisadora com os sujeitos participantes e com o contexto pesquisado. Assim, foi possível enfatizar de forma holística os processos dialógicos da dimensão da subjetividade como forma constitutiva da pesquisa (CRESWELL, 2007; YIN, 2003)

O estudo de caso é um método essencial da pesquisa social, pois nos permite definir recortes amplos, podendo investigar uma problemática de maneira mais sistêmica (YIN, 2003). Buscamos abordagens do estudos de caso múltiplo fundamentados principalmente em Stake (2006), pois o estudo de multicaso é um adequado para examinar contexto onde há diferentes casos, partes ou membros. Logo, é possível criar um recorte para estudar suas diferentes manifestações do

fenômeno. Aqui, escolhemos então trabalhar com três crianças autistas como casos, todas dentro do mesmo contexto escolar mas vivendo experiências diferentes (duas na sala regular e uma na sala especial). Os objetivos específicos estavam presentes em cada um dos casos, mas cada caso tinha suas particularidades que precisavam ser investigadas, principalmente em relação aos processos de escolarização que diferem entre as modalidades de classe.

As informações empíricas foram construídas em uma escola referência em inclusão de indivíduos autistas da rede pública de ensino, de junho à dezembro de 2018. os níveis micro e mesogenético de análise, considerando a constituição social e cultural dos processos estudados em determinados processos. Na figura 5, estão explicitados os elementos do caso: os locais onde ocorreram atividades (sala de aula, sala de recursos, pátio, corredores etc); os colegas que participam dos procedimentos empíricos junto aos sujeitos do estudo de caso; as narrativas de pequenos casos acontecidos dos educadores e as documentações diversas da própria escola, como o projeto político pedagógico. Também, encontram-se explicitados os aspectos da cultura da comunidade institucional que constitui o contexto em que os sujeitos participantes estão inseridos, que não serão o foco desta pesquisa, mas precisam ser considerados: o contexto educacional, político e cultural, a história dessa comunidade e a literatura científica (quais pesquisas são relevantes para o entendimento deste contexto).

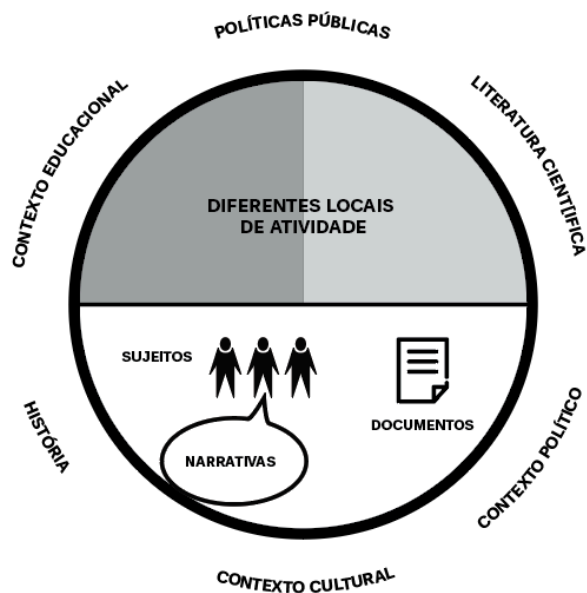


Figura 5 – Modelo metodológico do Estudo de Caso Camila, Gustavo e Max, baseado na figura esquemática de estudo de caso proposta por Robert E. Stake (2006).

É importante ressaltar que, conforme dito anteriormente, essa pesquisa tem um diferencial em relação à diversidade de sujeitos que busca compreender (não trabalhar somente com professores, mas com monitores, colegas e a própria criança autista), bem como a participação direta dos próprios estudantes autistas, que dá maior visibilidade aos posicionamentos expressados por estes, indo além da mera observação característica dos estudos na área. Tendo em vista que buscamos uma referência dialógica na apresentação teórica, buscamos também uma pesquisa que leve em conta diversos aspectos das relações e oportunidades de interação, não se limitando a observação do pesquisador, permitindo que os sujeitos autistas se expressem e colaborem com a construção de resultados, não sendo somente terceiros dos quais falamos e assumimos verdades de forma isolada. Um grande desafio dessa pesquisa é a participação de sujeitos não-verbais, sendo necessário então, ter meios de construção de informações empíricas que possibilitam linguagens diferentes da verbal. Quando falamos em compreender os elementos de constituição do self em uma perspectiva dialógica, um modo de acessar o self desses sujeitos é por meio dos seus posicionamentos nas relações que eles estabelecem. Independente de comunicação verbal, em cada relação todos os sujeitos se posicionam, sendo importante compreender a dinâmica como um todo.

4.1 O contexto da escola escolhida

A escola escolhida para este estudo se localiza no Plano Piloto. Trata-se de uma escola classe que também possui atividades no período integral e é referência no atendimento de alunos autistas. Oferece do 1º ao 5º ano, mas no caso das classes especiais, os estudantes podem ficar na escola até completarem 15 anos. À época da pesquisa de campo, a escola atendia 221 estudantes, entre os quais, 40 autistas em classes regulares e classes especiais. Há, também, casos onde um mesmo estudante está presente nas duas classes, tendo a experiência de socialização na classe regular e tendo o conteúdo adaptado na classe especial. No total, são 12 classes regulares e 8 de ensino especial.

Para entender as particularidades dessa comunidade, entendendo todo o sistema da escola e como as variáveis dentro dele se relacionam. Começamos com o levantamento de informações que já existiam na escola, como número de estudantes e a composição da equipe pedagógica. Nesse momento, também foi feita uma análise temática do Projeto Político-pedagógico da escola. Fizemos mudanças no roteiro criado inicialmente, no **apêndice 1**, para que fosse possível uma análise

qualitativa das informações. Ou seja, para descrever as práticas de escolarização com foco em inclusão, seria necessário ainda relacionar esses resultados com as observações e entrevistas.

A estrutura física da escola é semelhante as outras escolas da rede pública do DF, parte dela reservada para a gestão e administração da escola e a outra parte para as salas de aula e espaços pedagógicos. Nessa escola, parte das salas são destinadas às classes especiais e parte as classes chamadas de regulares. Todas essas salas de aula tem cadeiras, mesas, um quadro branco e um armário com materiais diversos. A configuração de cada sala varia de acordo com o número de alunos e a atividade realizada no momento. Na área administrativa temos a secretaria, a coordenação pedagógica e a sala dos professores, bem como a cozinha onde os lanches dos estudantes são preparados. Além disso, temos também uma sala de vídeo, uma sala de recursos e uma biblioteca.

No mapa abaixo, podemos ver como a escola é organizada fisicamente e onde se localizam as classes observadas. É importante observar nesse mapa que a **classe especial** observada estava em um local que não era inicialmente uma sala de aula. Esse espaço improvisado sofreu algumas modificações e pequenas reformas para alocar uma nova turma após o início do período letivo.

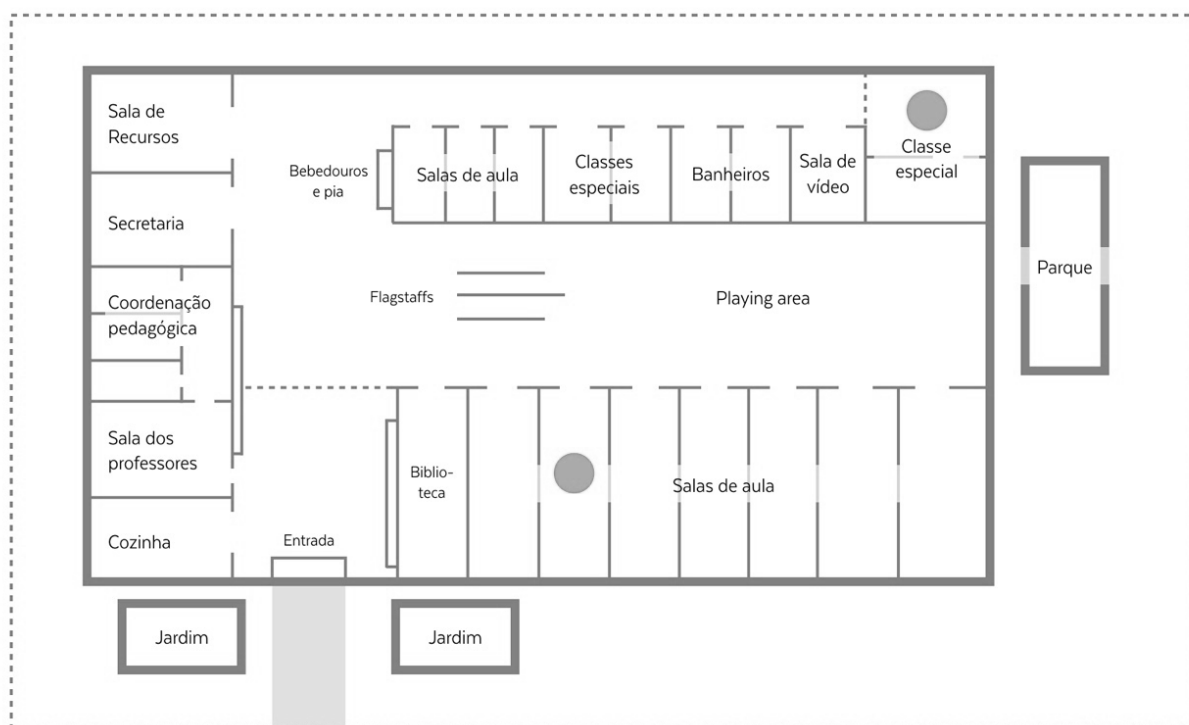


Figura 6 – Mapa da escola com locais descritos, os dois pontos azuis destacados são as salas observadas.

A escola possui também um parquinho, que faz parte principalmente da rotina das classes especiais. Em alguns momentos, os professores também levam as turmas em um parque próximo

a escola, na quadra residencial, para que os estudantes desenvolvam sua autonomia, aprendendo a atravessar a rua e andar em locais públicos.



Foto 1 – Parque dentro da escola, utilizado para recreação. Na foto estão Camila e Mônica, sua professora (os rostos foram censurados para evitar exposição dos participantes).

A sala de recursos existe fisicamente, mas durante o ano de 2018 a professora responsável estava de licença, sendo que não havia ninguém para substituí-la. Assim, suas atividades foram pausadas até que um novo educador possa assumi-las novamente.

Há divisões físicas entre as classes regulares e especiais. As classes especiais, como vistas na figura, ficam em um corredor mais reservado, sendo que a classe especial observada ficava no final desse corredor, com pouco contato com o resto das salas de aula. Apesar disso, as atividades escolares (festas e passeios, por exemplo) são realizadas em conjunto sempre que possível, com o objetivo de auxiliar na socialização e integração dos estudantes. Durante o recreio todos os estudantes tem acesso ao mesmo pátio e tem oportunidade de interagirem dentro de um mesmo espaço.

Quando um estudante autista é incluído em uma classe regular, esta tem um número de estudantes reduzido e muitas vezes tem ainda o apoio de um monitor, um auxiliar pedagógico ou um educador social, de maneira a auxiliar o estudante a acompanhar a classe. Suas atividades são adaptadas mesmo na classe regular e seu desenvolvimento é acompanhado pela equipe pedagógica, de acordo com seu plano individual. Há diferenças na dinâmica das classes especiais, onde existem dois professores para quatro estudantes, sendo que na prática, cada professor acompanha de perto

somente dois estudantes. Dentro da classe especial, o trabalho do professor é muito mais direcionado à criação de autonomia dentro da escola e tem raízes mais personalizadas.

Durante o fim do período de observações, a escola também estava passando por uma grande reforma, que afetou profundamente a rotina das classes e influenciou o comportamento de todas as pessoas da escola. Uma das reformas mais significativas foi a troca de piso do pátio central da escola, que além de fazer muito barulho para as turmas próximas a ele também restringiu o acesso a esse espaço durante o recreio. Os estudantes só poderiam ficar então nos corredores ou dentro das salas de aula.

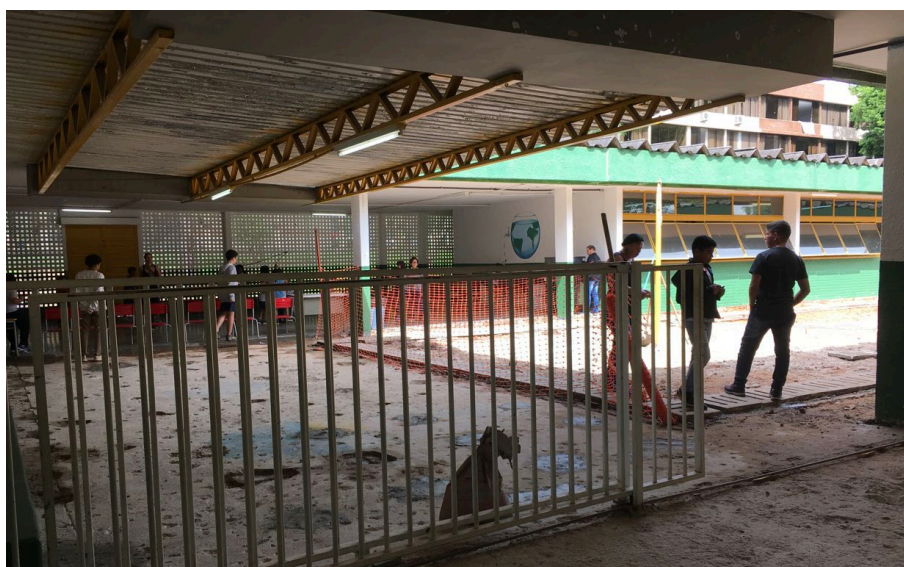


Foto 2 – Foto do pátio principal em reforma na escola

A partir da estrutura física da escola podemos contextualizar suas práticas escolares de acordo com o contexto e o ambiente em que as crianças estão inseridas, seja em momentos pedagógicos (como na sala de aula) ou em momentos de brincadeira (como no pátio).

4.2 Participantes

Tivemos no total 11 participantes. 4 deles educadores, sendo uma monitora, uma professora de ensino especial, uma professora do ensino regular e uma coordenadora, que também atua como professora do ensino regular. Além disso, tivemos 4 estudantes da classe inclusiva, sendo que três eram autistas incluídos, dois da classe especial e uma aluna do terceiro ano regular. É importante ressaltar também que a classe especial estudada era uma exceção, ela tinha somente dois estudantes e um professor.

Como o objetivo desse estudo é compreender as relações que envolvam sujeitos autistas, as atividades empíricas contaram com a participação de outros estudantes e educadores diversos, com o objetivo de entender em diversas situações como essas crianças vivem seus relacionamentos. As educadoras e as classes foram indicados pela coordenação da escola, tendo em vista o objetivo de focar a pesquisa nos estudantes autistas. A classe do 5º ano foi escolhida justamente por ter na turma três estudantes autistas, possibilitando a observação e acompanhamento de três sujeitos em uma mesma classe. A classe especial foi escolhida pela abertura da professora após a entrevista inicial.

Todos os participantes estão contidos nos três casos **Camila, Gustavo e Max**². Esses sujeitos foram escolhidos por serem autistas com características muito diversas e estarem em ambientes diferentes. Camila na classe especial, e Gustavo e Max na classe regular. Os três também tinham modos de interagir com a comunidade muito distintos, tanto por suas individualidades, quanto pela característica de cada expressão verbal. Todos os sujeitos participaram das observações naturalísticas em sala de aula e durante os intervalos, no pátio. Os educadores (monitora, professoras e coordenadora) foram entrevistados e parte das crianças participaram também de uma atividade em grupo, onde foram observadas de maneira direta. A Coordenadora Elza foi estabelecida como uma participante de todos os estudos de caso, por entrar em contato com todos os sujeitos escolhidos para o caso. A professora Joana e as estudantes Yasmin, Jade e Maíra foram estabelecidas como participantes dos casos Gustavo e Max, pois estes eram colegas de turma. Jade e Maíra também foram convidadas a participar posteriormente, pois percebi que elas interagiam em diversos momentos com os estudantes que estavam sendo observados

Tabela 1 – Participantes

Caso	Participante	Descrição	Atividades
Camila, Gustavo e Max	Elza	Coordenadora pedagógica	Entrevista Observação Naturalística em sala de aula e recreio
Camila	Camila	Autista matriculada na classe especial 7 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças

² Nomes fictícios

Gustavo & Max	Mônica	Professora da Classe Especial	Entrevista Observação Naturalística em sala de aula e recreio
	Mateus	Colega de Camila, aluno da classe especial, 7 anos de idade	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças
	Gustavo	Autista matriculado na classe regular 13 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças
	Max	Autista matriculado na classe regular 14 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças
	Joana	Professora da Classe Regular do 5º ano	Entrevista Observação Naturalística em sala de aula e recreio
	Yasmin	Colega de turma de Gustavo, Autista, 14 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio
	Máira	Está no 3º ano, é amiga de Gustavo, 9 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças
	Jade	Colega de turma de Gustavo, 11 anos	Observação Naturalística em sala de aula e recreio Observação direta em atividade em grupo realizada com as crianças
	Max	Amanda	Monitora do 5º ano, acompanha Max e Yasmin

As relações entre os sujeitos podem ser melhor compreendidas a partir do gráfico abaixo:

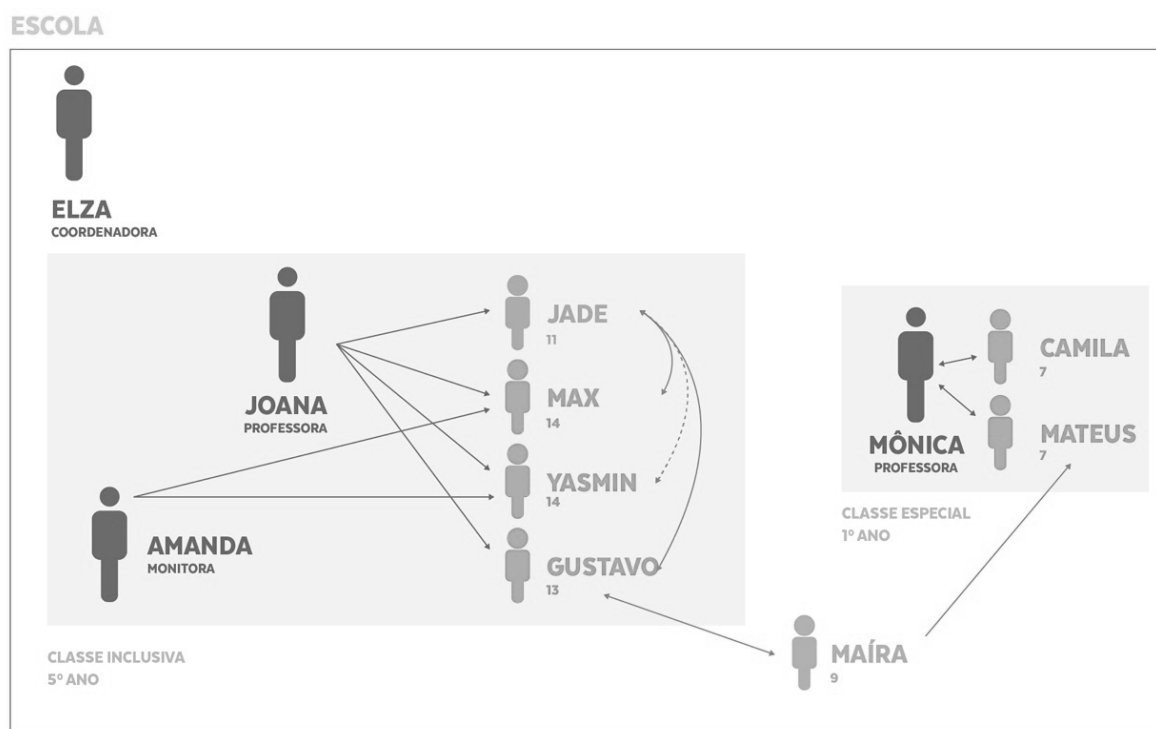


Figura 7 – Gráfico de participantes da pesquisa, mostrando educadores e estudantes.

Além da comunidade escolar e de pesquisadora, houve uma outra participante como assistente de pesquisa. A condução dos procedimentos empíricos contou com a participação de uma pesquisadora assistente, Bianca, estudante de graduação de pedagogia e participante do programa de iniciação científica da CNPq/UnB. Sob orientação da professora orientadora deste projeto, e vinculado ao Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação (Diálogo, TEF, FE/UnB), constituímos também o grupo de estudos em Autismo, composto por estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Faculdade de Educação), do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS/Instituto de Psicologia), estudantes do Programa de Iniciação Científica da UnB e estudantes de graduação em Pedagogia que estavam realizando pesquisas para seus TCCs. Assim, conseguimos compartilhar experiências de pesquisa e enriquecer mutuamente o trabalho individual, produzir trabalhos coletivos (em andamento), além de promover uma ligação entre a graduação e a pós-graduação.

4.2.1 Quem é Camila?

Camila tem sete anos e está sendo alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma turma especial. Ela gosta de brincar em balanços, sempre passando todo o tempo neles quando vai para o parquinho. Além disso, ela gosta muito de livros, se interessando principalmente pelas imagens e cores fortes. Observamos várias vezes que ela escolhia um livro de ilusões óticas e ficava folheando-o durante seu tempo de relaxamento. Mônica utiliza uma abordagem comportamentalista, que é bastante presente na literatura e na formação de professores com foco autistas. Ela destaca que o principal reforçador identificado é o doce, então ela utiliza pequenos docinhos como reforço positivo para ela realizar as atividades propostas. Outro reforçador que a professora identificou também foi o celular, que também logo virou uma possibilidade de recompensa para um trabalho feito.

Camila estava passando por diversas mudanças familiares, pois seus pais tinham acabado de se divorciar no momento em que a pesquisa foi iniciada. Sua mãe e sua professora identificaram que essas mudanças estavam se manifestando em sua forma de se expressar e agir desde o início do ano. A partir disso, a professora também identificou um aumento da aversão às atividades, sendo que Camila por vezes recusava-se a segurar o lápis para escrever. Apesar de não gostar das tarefas mais tradicionais, Camila conseguia se focar quando realizava seus rituais sensoriais, com suporte da professora e em mais de uma ocasião presenciamos ela realizando atividades psicomotoras (separação de objetos) em que mesmo chorosa ela quis realizar a atividade.

Por ter um comportamento mais instável, Camila tem dificuldades de socialização, pois as outras crianças não sabem como lidar com suas mudanças abruptas de humor. Com frequência, ela fica um pouco chorosa, com alguns episódios mais agressivos quando ela fica muito sensibilizada por algo (o que é mais comum é o barulho). Presenciamos, por exemplo, uma situação em que ela estava bem, tomando seu sorvete durante o intervalo, até que uma menina veio e gritou em seu ouvido. Nesse momento, ela teve uma crise e foi necessária a intervenção da professora Mônica para que ela conseguisse se isolar e ter suporte para se regular.

4.2.2 Quem é Gustavo?

Gustavo tem 13 anos e está no quinto ano do ensino fundamental. Ele gosta de Star Wars, de jogar bola e de correr; e sua cor preferida é vermelho. Além da escola, ele faz karatê e inglês alguns dias a tarde e frequenta a escola parte às terças e quintas. Ao chegar na escola a primeira

coisa que ele faz é dar bom dia para todo mundo, sua professora, Joana, já conhece e respeita esse ritual matutino. Toda vez que ele via Bianca e eu ele nos recebia com um sorriso e falava “oi meninas!”. Ele também é autista e tem TDAH associado, sendo que foi alfabetizado na classe especial antes de ir para uma classe inclusiva. Ele se comunica bem oralmente e interage bastante com seus colegas de turma em vários momentos. Ao perguntar do que ele gostava na escola, ele respondeu que gostava da sala de aula, os exercícios e do material dourado também, mas que estava muito animado pois no próximo ano ele mudaria de colégio para entrar no 6º ano.

Seus principais desafios em sala de aula estão relacionados à quantidade de estímulos sensoriais, quando há muito barulho ele se incomoda bastante, mas como ele consegue se expressar bem verbalmente, chama a atenção da professora e dos colegas quando necessário. Durante o período da pesquisa a escola estava em reforma e grande parte do barulho estava bem do lado de fora da sala de Gustavo. Isso fez com que ele ficasse um pouco mais inquieto nos dias em que a reforma estava acontecendo, com dificuldades de se concentrar. Não só ele, mas toda a turma teve a rotina interrompida.

Quando Gustavo está muito inquieto, a professora o deixa sair para andar um pouco na escola, algumas vezes sozinho e outras vezes na companhia de um outro colega. Ele tem muita liberdade de ir e vir, desde que não atrapalhe as atividades da turma. Ele já está bem habituado às rotinas escolares a sua turma também se adapta às suas necessidades quando possível.

4.2.3 Quem é Max?

Max é colega de turma de Gustavo. Ele está no quinto ano e tem 14 anos. Mesmo sendo somente um ano mais velho que Gustavo, Max é visivelmente mais velho que seus colegas, tanto em altura quanto em traços faciais. Ele foi alfabetizado na classe especial e tem como principal objetivo na classe regular a socialização. Sua fala é ecológica e grande parte da comunicação observada entre ele, seus colegas e educadores é baseada em comandos claros. Apesar de não se expressar bem verbalmente, Max se expressa com vocalizações e linguagem corporal, conseguindo por vezes demonstrar incômodo ou determinadas necessidades. Ele aparenta ser bastante observador e consciente do ambiente a seu redor.

Na sala de aula, Max tem atividades com foco em leitura e escrita, mas também trabalha para desenvolver autonomia. Acompanhado principalmente pela monitora Amanda, ela o ajuda com atividades simples como aprender a amarrar o sapato. Essa dicotomia de atividades também

se apresenta como um dos desafios da professora e da monitora. Max precisa de supervisão constante e microcomandos para realizar suas tarefas, por isso quando a monitora não está presente, a professora o orienta ou escolhe algum aluno para ajudá-lo.

4.3 Métodos

A pesquisa de campo ocorreu ao longo de 11 meses, a partir da autorização do comitê de ética até o fim da etapa de análise. As informações foram construídas de junho a dezembro de 2018.

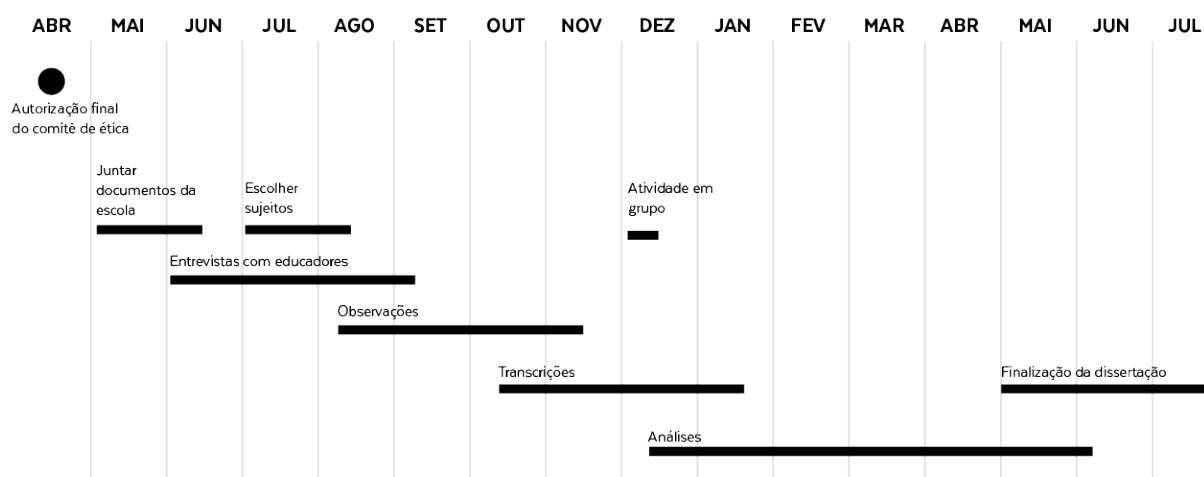


Figura 8 – Cronograma com etapas detalhadas

O desenho metodológico, bem como a estruturação de cada uma das ações empíricas, baseou-se nos objetivos específicos do estudo. Assim como um método foi relacionada a mais de um objetivo, diferentes métodos podem corresponder a um mesmo objetivo. Assim, foi possível triangular os resultados de forma que estes se complementem, para que seja realizado uma descrição e análise dos processos investigados. O quadro-resumo abaixo auxilia a compreensão do processo e procedimentos utilizados:

Tabela 2 – Métodos e procedimentos por objetivos de pesquisa

Objetivo específico	Método	Procedimentos
Descrever processos de escolarização no local de pesquisa de campo com foco em práticas inclusivas;	Mapeamento institucional; Análise documental; Entrevistas;	Análise temática de políticas públicas que interferem na escolarização de autistas e do projeto político pedagógico da escola escolhida;

	Observações naturalísticas	Identificar práticas pedagógicas e de escolarização com foco na pessoa autista.
Investigar significações dos educadores sobre a subjetividade dos seus estudantes autistas e suas interações com seus colegas e com a comunidade escolar;	Entrevistas semi-estruturadas	Análise de discurso; Identificação de posicionamentos;
Analisar como ocorre a dinâmica de posicionamentos de cada um dos sujeitos diante às práticas escolares.	Entrevistas semi-estruturadas; Observações diretas de dinâmica em grupo; e Observações naturalísticas	Relacionar práticas observadas e posicionamentos pessoais identificados

Por se tratar de uma pesquisa com diversos métodos qualitativos, cada método foi analisado individualmente para depois ser correspondido ao objetivo e ao caso. O primeiro momento da pesquisa contou principalmente com o mapeamento institucional, onde analisamos os documentos da escola e fizemos entrevistas com os educadores para entender as práticas escolares vigentes nas classes regulares e especiais. Após isso, seguimos com as observações naturalísticas, com o objetivo de compreender o cotidiano da escola e as relações estabelecidas com os alunos e entre os alunos. Para finalizar, realizamos uma dinâmica em grupo a fim de fazer uma observação direta com um grupo de crianças específico. Todos os métodos utilizados tinham como objetivo identificar posicionamentos dinâmicos de si dentro das relações estabelecidas na escola, com foco nos sujeitos autistas. As entrevistas com os educadores ao início do processo cumpriram esse papel também, além de nos ajudar a compreender a estrutura escolar e as suas significações sobre o contexto em que estão.

Após a identificação dos posicionamentos de todos os sujeitos em relação a Camila, Gustavo e Max, foram analisadas as possíveis relações entre esses posicionamentos, com o objetivo de identificar padrões dentro da cultura escolar e relacionar o fenômeno estudado com a literatura abordada anteriormente.

4.3.1 Observações

As observações foram realizadas durante quatro meses, sendo no total sete dias de observação diretas e vários outros momentos de observações naturalísticas durante o período de

entrevistas, em seis desses dias fui acompanhada por uma assistente de pesquisa da graduação, Bianca. Os participantes foram observados em diversas situações, para buscar regularidades da atuação dos sujeitos em suas práticas sociais dentro da comunidade. Como nosso objetivo é compreender as situações do cotidiano escolar, a observação é naturalista, enfatizando as ações e interações rotineiras em diferentes espaços (VIANNA, 2003). O nível de participação das observações variou de acordo com o contexto da classe em que estávamos inseridas. Percebemos que na classe especial, a observação se tornou muito mais participativa pois a professora ativamente nos explicava o que ela estava fazendo, dando abertura para tirar dúvidas. Na classe regular, nossa observação foi bem menos participativa. No entanto, um dos estudantes, Gustavo, interagiu bastante conosco. Vimos isso como uma oportunidade de entender um pouco mais sobre ele e como ele se sente na escola.

O registro das observações naturalísticas foi feito principalmente por meio do diário de campo. A partir desse diário, conseguimos registrar nossas impressões e momentos mais relevantes, principalmente como se dão as relações e como os sujeitos se posicionam. Como os registros foram feitos no momento da observação, não buscamos fazer uma análise microgenética, mas sim ter um repositório de situações observadas para contribuir no entendimento das relações. As observações contaram com roteiros e protocolos presentes no **Apêndice 2**.

A partir das situações redigidas no diário, identificamos os posicionamentos dos participantes, categorizando-os por sujeito do estudo de caso. É importante ressaltar que o foco deste diário não era descrever as situações de maneira minuciosa, mas registrar as principais interações realizadas com foco nos estudantes autistas. Na figura abaixo vemos um fragmento do diário de campo já com os posicionamentos relacionados: do trecho em que a professora Joana fala sobre Gustavo para Elza, veio o posicionamento “**Orgulhosa**”.

..G agitado ☞	258	G levanta, pula, pede para ir ao banheiro
	259	Foto da formatura Jo vai participar de tudo porque fez a vivência o ano todo
	260	G divisão e multiplicação
..EdJs informais ☞	261	Ed/Js informalidade com os alunos
	262	M até agora não virou a página do exercício
..Js orgulhosa ☞	263	Js foi se atualizar para a Ed falando sobre o progresso do G, com orgulho.
	264	“Quem tem que fazer é o G não a Tia Js”
	265	Hoje: medidas de capacidade
	266	Meninos reclamando da correção
	267	Jo foi se reorganizar, balançando e batendo palma
..G pede atenção ☞	268	G ficou me chamando para ir lá nele
	269	Menina chama a atenção da prof e levanta para falar sobre um exercício

Figura 9 – Captura de tela de um fragmento do diário de campo com a identificação dos posicionamentos

4.3.2 Entrevistas com comunidade escolar

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, conforme o roteiro no **Apêndice 3**, para entender os diversos olhares dos sujeitos inseridos nessa comunidade, com foco nos educadores diversos que entravam em contato com eles. Cada entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, dando abertura para o desenvolvimento de um diálogo entre a pesquisadora e as entrevistadas. Cada entrevista teve seu áudio gravado e transcrito. A entrevista se deu em duas partes: a primeira para entender a relação do entrevistado com o contexto e a segunda para que o entrevistado projetasse suas interpretações da realidade ao seu redor e as práticas inclusivas que ele observava na escola.

Para cada entrevista, foi feita uma análise de discurso cujo procedimento foi:

1. Revisar entrevista na íntegra e encontrar principais temas tratados com o objetivo de investigar as significações dos educadores e compreender os processos de escolarização;
2. Codificar todas as falas da entrevista com auxílio de software especializado (MAXQDA);
3. Agrupar os códigos identificados para cada entrevista, com o objetivo de encontrar os discursos e argumentos em torno de determinado assunto (todos os grupos de códigos tinham que ser em comum entre as entrevistas, para facilitar a análise);
4. Em cada grupo de análise, identificar os posicionamentos da entrevistada, tendo assim um aglomerado de possíveis posicionamentos em torno dos assuntos discutidos.

Essas entrevistas foram nossa principal fonte para compreender a prescrição dos processos escolares e quais significações estes educadores construíram sobre inclusão e autismo. Assim como nas observações, também utilizamos essas entrevistas para estabelecer os possíveis posicionamentos dos educadores em relação aos seus estudantes autistas.

4.3.3 Dinâmica realizada com os estudantes

Para o trabalho empírico com as crianças, optou-se por uma abordagem lúdica que pudesse se adequar às capacidades e desejos comunicativos dos sujeitos participantes. A atividade escolhida foi desenhar a si mesmo e as coisas que eles gostam. Inicialmente foi proposto que houvesse uma

A análise desses resultados foi feita a partir da observação direta, fazendo uma microanálise das interações e relações entre os dois grupos que realizaram a atividade, com foco nos casos Max, Gustavo e Camila. Foram identificados os momentos de interação e para cada momento foram analisados os seguintes indicadores de posicionamento:

- Direção do olhar;
- Gestos (com foco em movimentos de cabeça, braços e mãos);
- Vocalizações;
- Comunicação verbal.

Assim como os outros métodos, cada um desses indicadores nos trouxe informações sobre os posicionamentos dos sujeitos. Esses posicionamentos foram codificados do mesmo modo que na observação e nas entrevistas, alimentando a nossa tabela principal. É possível ver como esses códigos se relacionavam à dinâmica na figura abaixo:



Figura 10 – Captura de tela da codificação do vídeo da dinâmica.

4.3.4 Procedimentos Éticos

Esse projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do Instituto de Humanas da Universidade de Brasília. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, mantendo uma cópia para si com os contatos da pesquisadora e de sua orientadora para

quaisquer dúvidas. No caso das crianças e adolescentes autistas, seus pais assinaram o termo de consentimento e uso de imagem para a gravação da atividade em grupo.

4.3.5 Procedimentos analíticos

As informações empíricas foram analisadas a partir de seu conteúdo e discurso, buscando entender as categorias que mais se repetem e decifrar seus significados ocultos (BARDIN, 1977). As informações empíricas construídas foram comparadas entre todos os participantes da pesquisa, para que seja possível consolidar uma visão ampla da situação, entendendo o que é dado do contexto e o que é particularidade de cada um dos sujeitos (FLICK, 2009).

Ao trazer diversos sujeitos para a pesquisa e utilizar métodos diferentes de construção de informações temos uma pesquisa mais rica e assertiva, conseguindo comparar com mais clareza a literatura estudada e a realidade empírica. Para cada uma das categorias analisadas nos diversos métodos, veremos quais resultados se complementam e quais resultados se contradizem, interpretando a partir daí nossas descobertas.

Para compreender as significações de si dos próprios estudantes e dos educadores por meio da análise dos posicionamentos de si (FREIRE; BRANCO, 2016; HERMANS, 2001b) em todo o material construído. A abordagem possibilitou enfatizar as relações socioafetivas dos sujeitos autistas com seus pares, professores e outros. Assim, a partir da comparação de todas as informações coletadas, conseguimos entender quais são as principais relações estabelecidas e quais são os possíveis posicionamentos nessas relações.

Como havia várias fontes para analisar, optei por utilizar um software especializado para análise de dados qualitativos, chamado MAXQDA. Assim, todos os códigos estariam no mesmo local e eu poderia filtrá-los de acordo com o participante, o caso ou a fonte. Na figura abaixo vemos como todas essas informações eram organizadas: no canto superior esquerdo temos todos os materiais (aqui divididos em documentos da escola, observações naturalísticas, dinâmica e entrevista). No canto inferior, logo abaixo, temos o nosso sistema de códigos. Os códigos foram agrupados de jeitos diferentes, fazendo a diferenciação do que eram categorias de significados que emergiam dos discursos e como isso se manifestava em posicionamentos (que são os códigos categorizados pelo papel do sujeito). À direita temos o documento que está sendo analisado de fato, aqui uma entrevista como exemplo. O código cromático diz respeito a um grupo de significados semelhantes que foram categorizados dentro dos objetivos dessa pesquisa, ou seja, há grupos de códigos que estão

vinculados à descrição das práticas escolas, outros às significações dos educadores e outros aos posicionamentos que são manifestados.

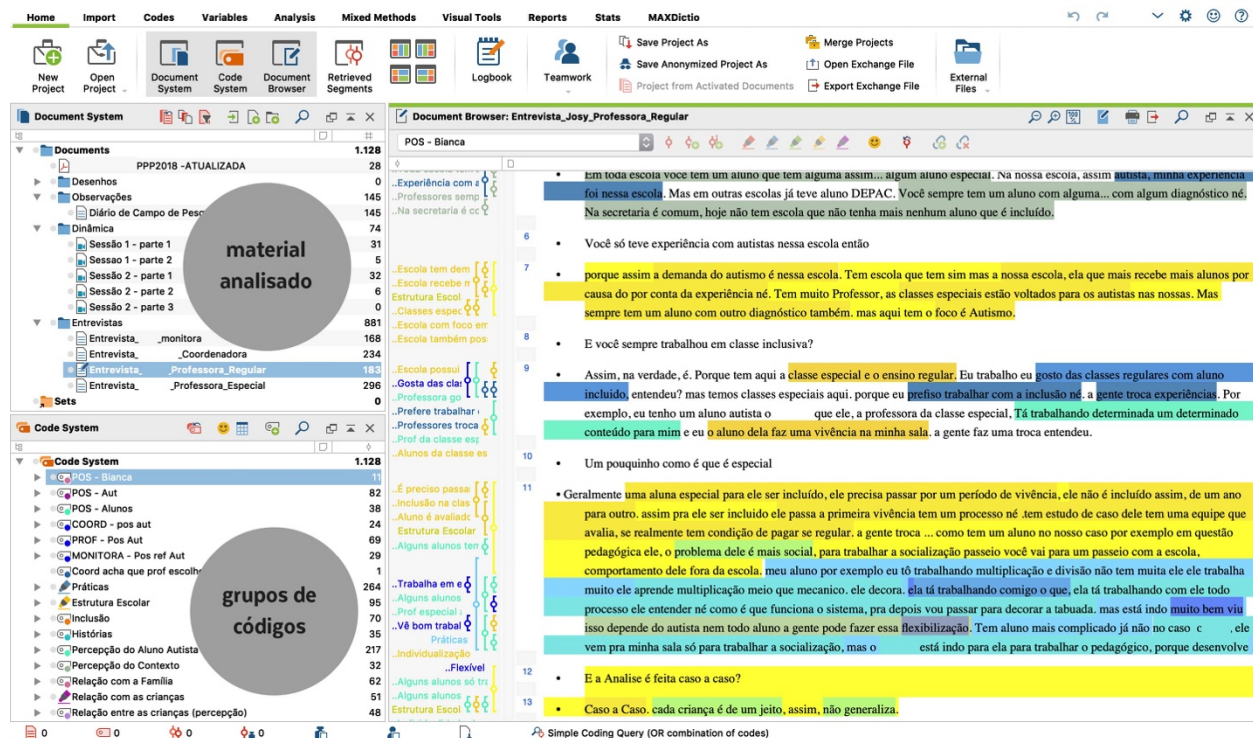


Figura 11 – Captura de tela do software MAXQDA para apresentar a organização da pesquisa.

Essa análise foi feita em três principais etapas, começando pela **análise do contexto**, para depois realizar uma **análise transversal do caso escolhido** e, por último, **identificar os posicionamentos dinâmicos de si para cada caso**, conforme a figura 12.

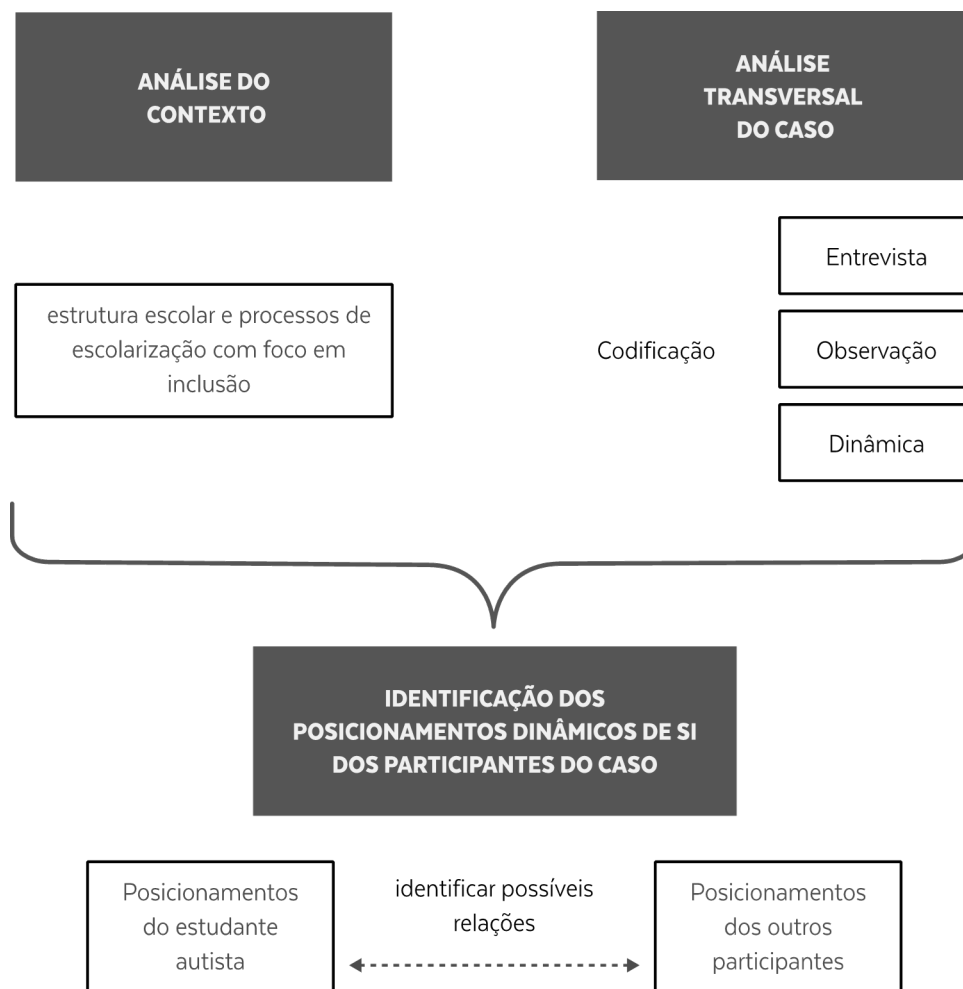


Figura 12 – Diagrama das fases de análise da pesquisa de campo

Na primeira etapa, a partir das entrevistas e do Projeto Político-pedagógico da escola foi possível ter uma visão holística de elementos da cultura escolar vigente, com foco em inclusão e percepção dos estudantes autistas. Nessa etapa, tivemos algumas categorias de códigos para ajudar a entender esse panorama:

- Práticas escolares: o que os professores e monitores fazem de fato;
- Estrutura escolar: quais são os processos da escola e como sua estrutura física colabora para isso;
- Percepção sobre a inclusão: como a comunidade escolar define o que é inclusão e o que eles percebem que acontece de fato na escola;

- Percepção do Estudante Autista: quais são as características que eles enxergam, bem como o que é comum e individual entre os estudantes que eles acompanham;
- Relação com a família dos estudantes, principalmente autistas: como é visto o papel da família dentro da escola e como a comunidade escolar se relaciona com ela;
- Relação com os estudantes: como eles se relacionam com os estudantes, autistas e não autistas;
- Percepção de relação entre as crianças: o que eles observam no dia a dia entre as crianças, principalmente entre as crianças autistas e não autistas, tanto na classe regular quanto na classe especial.

Para realizar a **análise transversal do caso escolhido** fizemos a codificação e interpretação de todo o material vinculado a uma única criança, para entender melhor as relações focadas nela, utilizando as mesmas categorias da etapa de análise do contexto. A partir daí, foi possível entender como as informações da entrevista, observação e dinâmica conversariam entre si. A entrevista ajudando a explicitar pensamentos e percepções da comunidade escolar, a observação na sala de aula e em outros momentos nos mostrando o que acontece de fato (mesmo que sem uma interpretação dos participantes) e a dinâmica como uma oportunidade de enxergar as relações entre as crianças em um ambiente mais controlado com uma atividade específica.

Na última etapa **identificamos os posicionamentos dinâmicos de si para cada caso**. A partir de todas essas informações conseguimos então extrair os posicionamentos de cada um dos participantes, sendo que nosso foco aqui era dividir os posicionamentos em grupos com foco no Gustavo, Max e Camila, os casos que serão apresentados posteriormente. O objetivo dessa etapa é encontrar possíveis relações entre os posicionamentos que possam ser analisadas à luz do nosso material teórico.

Ao final desse processo, todos os códigos que descreviam uma interação com uma criança autista geraram também um código de posicionamento vinculado a dois ou mais participantes. Todos esses códigos de posicionamento foram então integrados entre si e categorizados por sujeito em várias tabelas, conforme a figura abaixo:

1	Posicionamento	Cuidar	Ajudar	Brincar
2	COORD - pos aut\Amiga			
3	COORD - pos aut\Apaixonada			
4	COORD - pos aut\Aprende			
5	COORD - pos aut\Aprendizado			
6	COORD - pos aut\Crianças são amores			
7	COORD - pos aut\de brincadeira			
8	COORD - pos aut\EdJs informais			
9	COORD - pos aut\Espontânea			
10	COORD - pos aut\Feliz na sala de aula			
11	COORD - pos aut\interessada			
12	COORD - pos aut\Mais adulta			
13	COORD - pos aut\Masoquista			
14	COORD - pos aut\Muita tranquilidade			
15	COORD - pos aut\Muito amor			
16	COORD - pos aut\Não apoiada			
17	COORD - pos aut\Não conhecimento de ensino especial			
18	COORD - pos aut\Não maturidade para falar de ensino especial			
19	COORD - pos aut\Oportunidade de escolher			
20	COORD - pos aut\Perdição			
21	COORD - pos aut\Próxima			
22	COORD - pos aut\Rebelde			
23	COORD - pos aut\Responsável			
24	COORD - pos aut\Retribui abraços			
25	COORD - pos aut\Séria			
26	PROF - Pos Aut\A e J suporte positivo			
27	PROF - Pos Aut\Abençoada			
28	PROF - Pos Aut\Acredita na capacidade			
29	PROF - Pos Aut\Adaptação			

Figura 13 – Tabela onde os posicionamentos foram categorizados a partir dos diferentes participantes

Assim, foi possível compreender todas as nossas informações construídas de maneira fragmentada, analisando não só o discurso e ações dos sujeitos mas criando uma base para que todos os posicionamentos fossem vistos de maneira sistêmica. Os eixos de relacionamento emergiram dessa visão holística dos posicionamentos e a que característica de relação eles estavam vinculados. Após a descoberta inicial dos três eixos de relação com base nos posicionamentos observados, todos os posicionamentos foram categorizados e interpretados com base nos significados que foram observados dentro da cultura escolar.

5 RESULTADOS

Neste capítulo irei apresentar todos os resultados já analisados, unindo as informações construídas nas entrevistas com educadores, observações naturalísticas e observações diretas. Optei por não trazer os resultados fragmentados para que possamos compreender melhor cada caso em sua completude. Iniciarei o capítulo trazendo informações mais contextuais, que são transversais a todos os casos para depois adentrar com profundidade em cada caso e quais são as relações estabelecidas por cada sujeito autista.

5.1 Significações dos Educadores sobre a escola

Para compreender a cultura escolar e as práticas escolares, é necessário compreender quais são as significações que os sujeitos dessa escola têm sobre a escola e seus alunos. No primeiro item desses resultados, trazemos as significações dos educadores sobre a escola, explorando as práticas escolares com foco em inclusão, as significações sobre o sujeito autista e as significações sobre inclusão. Essas informações foram construídas durante as entrevistas, sendo que contamos aqui com quatro participantes, uma professora da classe especial, uma professora da classe regular, uma coordenadora pedagógica e uma monitora.

5.1.1 Práticas Escolares com foco em inclusão

A escola tem práticas pedagógicas focadas na inclusão, não só falando do sujeito autista, mas sim como um mecanismo de estimular uma cultura escolar mais inclusiva. Há variações entre os educadores, principalmente em relação ao seu papel dentro da escola (por exemplo, uma professora de classe inclusiva tende a realizar práticas diferentes dos monitores e dos professores de classe especial). Como essa escola tem uma grande particularidade – classes especiais e regulares no mesmo espaço físico – suas práticas são focadas em incluir os estudantes das classes especiais nas atividades escolares como um todo, conscientizando também os estudantes matriculados nas classes regulares sobre o que é o autismo. Grande parte dessa motivação tem a ver com a modelação de comportamento a partir da imitação, a professora da classe especial que acompanhamos observou em seus anos de experiência que é muito importante que os seus estudantes tenham momentos de convivência com o restante da escola, podendo se relacionar com outras crianças e aprender com elas. Mesmo com a tradição de inclusão, ainda há professores que tem a percepção de que a classe especial é fechada para o resto da escola.

Quando falamos das práticas pedagógicas com foco no estudante autista, vemos que existem diversas possibilidades pois cada educador desenvolveu seu repertório de estratégias ao longo de sua experiência. Dependendo de onde o professor está localizado (se é na classe regular ou especial) seu foco muda.

Na classe especial, o professor se preocupa principalmente com o que é necessário desenvolver para que a criança tenha autonomia. Em alguns casos isso significa sua alfabetização e inclusão em uma classe regular para continuar sua vida escolar, e em outros casos significa ser capaz de ir ao banheiro sozinho. Como na classe especial temos sempre um professor a cada duas crianças, o atendimento pode ser muito mais individualizado, baseado no plano de desenvolvimento individual de cada criança, combinando as necessidades de conteúdo e comportamento. Com os anos de experiência, também surgiram projetos que vão muito além do conteúdo. Mônica, a professora da classe especial que nos acompanhou durante a pesquisa desenvolve há 4 anos um projeto de cozinha experimental com seus estudantes (sendo que em vários momentos ela faz o processo que chama de “inclusão inversa” para que os estudantes das classes regulares participem de seus projetos junto com a classe especial). A ideia de trabalhar com comida veio principalmente de duas características que ela observava em grande parte de seus estudantes: a seletividade alimentar e explorar os aspectos multissensoriais (de hiper ou hipossensibilidade). Assim, ela conseguiria estimular o aumento dos alimentos na rotina dos estudantes e trabalhar também sua sensibilidade a diferentes texturas e cheiros.

Ainda na realidade da classe especial, pela característica de interesses restritos e do trabalho de regulação das ações que precisa ser realizado com as crianças autistas, a professora opta por uma abordagem a partir do uso de reforçadores de comportamento. Quando a criança faz algo tido como bom (finalizar a atividade, por exemplo), ela tem acesso a seu reforçador (que no caso da Camila, como veremos mais tarde, são doces, celular e livros). Enquanto a criança não cumpre o combinado, ela não tem acesso ao reforçador. Assim, estabelece-se uma relação de recompensa e reforço positivo. Apesar desse mecanismo ser eficaz grande parte do tempo, Mônica enfrenta desafios quando há poucos reforçadores, principalmente por se preocupar em dar muitos doces para Camila durante a aula.

Quando vamos para a classe regular, muitas vezes temos três tipos de educadores presentes: o professor, o monitor e o educador social. A visão do professor dentro desse contexto é mais próxima de integrar o estudante autista ao resto da classe, fazendo adaptações às atividades quando

necessário. Por exemplo, a professora de Gustavo, Joana, utiliza material dourado para trabalhar com matemática. Ela diz que ele precisa de algo mais concreto e visual para trabalhar e tenta variar a forma das atividades que ele irá realizar (ao invés de conteúdo). Gustavo, assim como outros estudantes que estão na área mais leve do espectro, costumam precisar muito mais de adaptações de forma ou de tempo de atividade do que aprender um conteúdo diferenciado em sala de aula. Esse perfil apresenta muito mais dificuldades no aspecto social do que no conteúdo. Há também estudantes como Max, que mesmo incluído em uma classe regular, seu desenvolvimento cognitivo não foi igual a seus pares neurotípicos, fazendo com que ele tenha atividades bastante diferenciadas de seus colegas. Aqui é onde o papel do monitor se mostra mais relevante, pois ele irá acompanhar o estudante de maneira mais atenciosa e individualizada, fazendo com ele as atividades programadas pelo professor e criando estratégias para ajudar esse estudante quando necessário. Em grande parte dos casos, o monitor não só é responsável pelo acompanhamento pedagógico, mas também em auxiliar o estudante quando ele não tem total autonomia para realizar suas atividades cotidianas (como ir ao banheiro ou lavar as mãos).

É comum ainda que haja o apoio de profissionais fora da escola, pois há crianças que são acompanhados por psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e outros tipos de terapeutas. A comunidade escolar como um todo se mostra aberta a essa parceria, com o intuito de oferecer um melhor ensino a seus estudantes. Na prática, no entanto, quem tem maior contato com esses profissionais são os professores da classe especial, enquanto os professores da classe regular buscam maior suporte dentro das classes especiais, principalmente por não terem nenhuma formação direcionada.

5.1.2 Significação do estudante autista

“*O autismo é cruel*” – essa frase foi falada de várias maneiras ao longo das entrevistas com os educadores. Mesmo com uma ótima relação com as crianças, os educadores compreendem que o diagnóstico traz consigo diversas dificuldades. O autismo é visto como uma condição complexa que muitas vezes não vem sozinha, afetando a criança e sua relação com o mundo em diversos aspectos. Obter um diagnóstico, que nem sempre é precoce, muitas vezes se torna um peso para criança e para a família, principalmente para aqueles indivíduos que estão em uma área mais severa do espectro. Mesmo com essa visão, os educadores dessa escola convivem diariamente com crianças no espectro. Isso faz com que eles tenham uma percepção desses indivíduos mais profunda do que grande parte dos educadores no sistema regular – e que vai além de um diagnóstico ou uma

sigla que vem antes do nome na chamada. Em uma escola onde estão matriculados mais de 40 autistas é impossível não os perceber em suas semelhanças e diferenças. Cada educador, no entanto, significa suas experiências de maneira diferente.

Observamos que quem trabalha de maneira mais próxima aos estudantes autistas, como a professora da classe especial e a monitora tem um conhecimento mais técnico e utilizam também um vocabulário mais preciso para descrever determinadas situações. Palavras como “estereotipia” ou “ecolalia”, no entanto, já estão presentes no vocabulário comum dos educadores.

Enquanto caracterização, os educadores observam sim que grande parte dos autistas apresenta uma hipersensibilidade auditiva, alguns com outras questões de integração sensorial também. Mas dentro da realidade escolar, é bastante comum ver crianças com um abafador de som, dentro da sala de aula ou fora. Pela quantidade de estímulos, muitas vezes a escola é vista como um ambiente aversivo para esses estudantes, fazendo com que o professor aprenda a lidar com as particularidades sensoriais de cada criança além de conscientizar os colegas a serem mais cautelosos o redor deles. Outra característica marcante para todos os educadores são as dificuldades de expressão. Principalmente para os educadores presentes nas classes regulares, acessar a criança que não desenvolveu a oralidade é um desafio diário que traz muita insegurança. Para a monitora Amanda, por exemplo, mesmo que os surtos sejam vistos muitas vezes como algo negativo, para ela é um indício de expressão de que tem algo errado. Um dos estudantes que acompanhamos, Max, é bastante dependente de comandos e tem uma fala ecolálica – é a ele que Amanda se refere quando fala das dificuldades de estabelecer uma comunicação. Ela diz que grande parte de suas reações são muito sutis e que ela precisa ficar sempre atenta a ele para compreender suas necessidades, muitas vezes optando por estratégias de tentativa e erro e observando as suas reações.

O isolamento e a dificuldade de socialização também são vistos como características desses sujeitos autistas, no entanto, os educadores sentem que essa é a área em que a escola consegue auxiliar mais. É interessante que aqui temos uma visão divergente entre a professora da classe especial, Mônica, e os outros educadores. Para ela, o isolamento não é algo negativo, mas sim algo necessário para um momento de reorganização sensorial. Então há momentos em que a criança autista precisa estar sozinha e longe dos pares para que ela possa se autorregular (muitas vezes com o uso de algum reforçador ou por meio das estereotipias). Alguns educadores observam que a proximidade com os pares parece ser importante para os estudantes autistas, por mais que eles tenham essa dificuldade de socialização e tenham a necessidade de isolamento em alguns momentos.

Enxergam, porém, dificuldade dos autistas em participar de brincadeiras, principalmente quando elas existem uma linguagem mais abstrata e simbólica. Por exemplo, a Camila não brinca de bonecas como as outras meninas dificultando sua participação em brincadeiras. Existe ainda um desafio de socialização quando o estudante está muito fora da faixa etária, pois a diferença de idade entre as crianças passa a ser mais um obstáculo a ser superado. A monitora Amanda cita a dificuldade que ela observa em Yasmin, colega de Gustavo e Max; por ser três anos mais velha que o resto da turma, ela muitas vezes tem dificuldades em estabelecer vínculos e falar sobre os mesmos interesses. Apesar de ter algumas dificuldades em relação ao conteúdo, Yasmim tem consciência de que é mais velha que as outras crianças e assume um papel de cuidadora das crianças mais novas em alguns momentos.

Há ainda um desafio da condição do espectro autista: há limitações que não podem ser superadas. Algumas crianças não vão responder às exigências da educação formal e deverão ter um caminho alternativo. A questão da carreira e estudo é vista como complexa pelos educadores, que observam isso também nas famílias de seus estudantes. Mônica diz que se o estudante não aprender o que o professor ensina, não significa que ele não vai aprender mais nada. É importante entender que existem outras possibilidades para esses estudantes que vão muito além da educação formal. Mesmo assim, ela tem consciência de que existe também uma expectativa dos pais sobre seus filhos e que essa educação formal tem uma função significativa e representa uma possível autonomia. Com os desafios, vem também as conquistas. Por compreenderem a dificuldade desse ganho pedagógico ao longo da trajetória escolar para alguns sujeitos, os educadores sentem felicidade em ver o progresso de seus estudantes, não importa o quão pequeno pareça para os outros. E esse progresso observado vai além do conteúdo: participar em uma brincadeira, aprender a se expressar de outra maneira, ter autonomia para lavar as mãos... Tudo isso também são conquistas a serem comemoradas.

Mesmo com essa diversidade de significações, os educadores acreditam que a criança autista é uma criança e cada criança é de um jeito. Com suas potencialidades e dificuldades, ela pode trilhar seu próprio caminho de desenvolvimento com suporte de uma comunidade escolar a sua volta. Para cada sujeito é importante, portanto, descobrir o que é relevante para eles mesmos, respeitando-os e ajudando a desenvolver o que faz sentido dentro de sua realidade.

5.1.3 Significação de inclusão dos educadores entrevistados

Apesar da escola ser referência em inclusão, sempre há espaço para melhora. E mesmo nessa escola, a inclusão não é vista como algo que já está resolvido. Como citado anteriormente, os educadores entrevistados veem que a inclusão ainda é muito aquém na parte pedagógica, mas muito boa em termos de socialização. Frequentemente o estudante autista incluído nas classes regulares não estuda o mesmo conteúdo que seus colegas, e por isso, acaba não participando de todas as rotinas de sala de aula. A inclusão na classe regular acaba sendo somente física, mas não há percepção de pertencimento verdadeiro. Para incluir, é necessário suporte humano e material, auxiliando a criança autista a caminhar dentro de suas próprias limitações. Há educadores que sentem que o discurso e as ações da escola são incoerentes em diversos momentos. *“Muitas vezes a nossa inclusão exclui, porque a gente ainda separa o aluno incluído do estudante regular”* – Elza, coordenadora pedagógica da escola, fala sobre como os estudantes incluídos são tratados de maneira diferente, justamente por serem rotulados de estudantes incluídos, por vezes sendo vistos como alunos intrusos na sala de aula.

Em relação ao sistema educacional em si, mesmo com as dificuldades, veem que o trabalho é satisfatório até o quinto ano. Mas ao chegar ao ensino fundamental II a criança autista não tem mais espaço dentro da escola, visto que mecanismos de inclusão como o plano de desenvolvimento individual existem somente até o quinto ano. Mas a pessoa autista continua autista pelo resto da vida. Esse desafio é sistêmico, não só nessa escola. A percepção que fica, no entanto, é que ao sair desse espaço seguro, por melhor que ele seja, a criança terá que enfrentar dificuldades em um mundo que não está preparado para lidar com ela.

Hoje a inclusão não é vista como atitude dentro e fora da escola, um reflexo também do contexto atual em que vivemos. Ao serem perguntados sobre o que estes educadores acreditam que inclusão seja, todos citaram que a inclusão verdadeira é normal. De certa forma, é invisível, natural. Inclusão passa a ser vista não só como um resultado, mas como uma característica cultural.

Além disso, duas palavras aparecem muito ao perguntar sobre inclusão: igualdade e normalidade. A Inclusão é, portanto, vista como um fenômeno comparativo do indivíduo com a sociedade, por ser visto como igual ou como normal. Se ninguém é igual a ninguém, a inclusão é o que nos faz se sentir igual mesmo com nossas diferenças. Alguns veem que o caminho para a inclusão é justamente tirar o foco das diferenças, focando naquilo que nos faz iguais. Nessa mesma linha de raciocínio, há quem busque a máxima *“todos são normais”*, onde ninguém será tratado diferente de

ninguém. A normalidade e igualdade são vistos então como objetivos a serem alcançados, não necessariamente pela mudança do indivíduo, mas pela mudança da atitude da coletividade. Apesar disso, temos também discursos que abominam a normalidade: “*normalidade é infelicidade*”. Este discurso foca nas características individuais e não na comparação com o coletivo. Ao invés da busca pela normalidade, uma busca pela aceitação de diferenças e pelo respeito ao ser humano, com toda a sua singularidade, tendo assim uma escola para todos e para cada um.

Após entender o contexto no qual os sujeitos do estudo de caso vivem e as principais significações construídas ao redor deles de maneira geral na escola, precisamos adentrar com mais detalhes em cada um dos casos para compreender as nuances das relações estabelecidas.

5.2 Caso Camila

5.2.1 Como é a classe especial em que Camila está?

A classe especial em que Camila está é uma exceção dentro da escola. Ao invés de possuir quatro estudantes e dois professores, a classe tem somente dois estudantes, Camila e Mateus, e uma professora, Mônica. Como apresentado anteriormente, o espaço físico em que essa turma está é diferente de todas as outras – tanto em localização quanto estrutura. A sala se localiza no final de um corredor que foi fechado com barras, com uma foto da turma (a qual não aparece aqui para evitar exposição dos participantes).

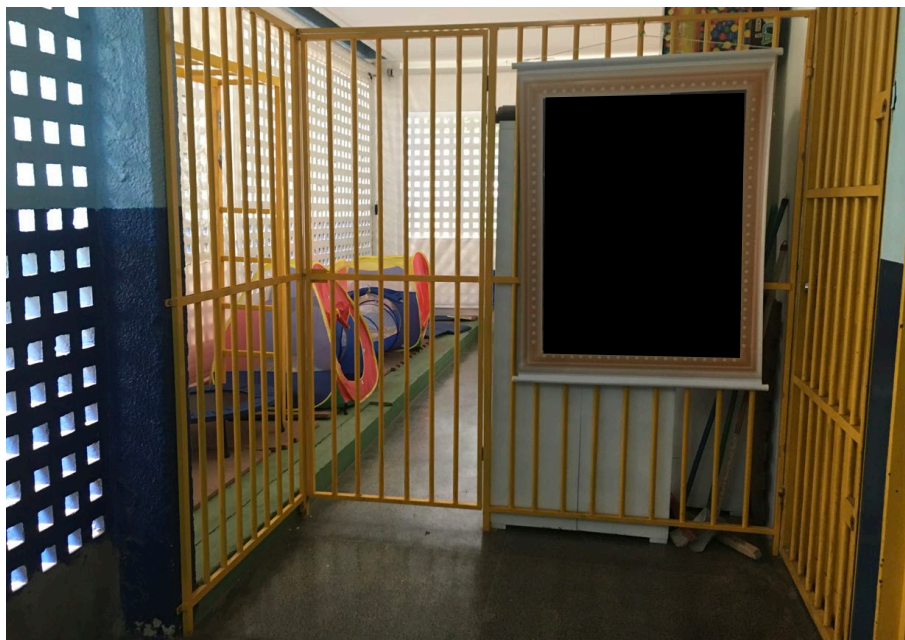


Foto 4 – Entrada da sala. O quadro na entrada possui uma foto das crianças com a professora, que aqui foi alterada para não identificar nenhum deles.

No interior da sala, há uma área recreativa, uma área para trabalhar habilidades motoras e duas áreas para atividades pedagógicas específicas. Na maior parte do tempo as atividades são realizadas nas pequenas mesas. `

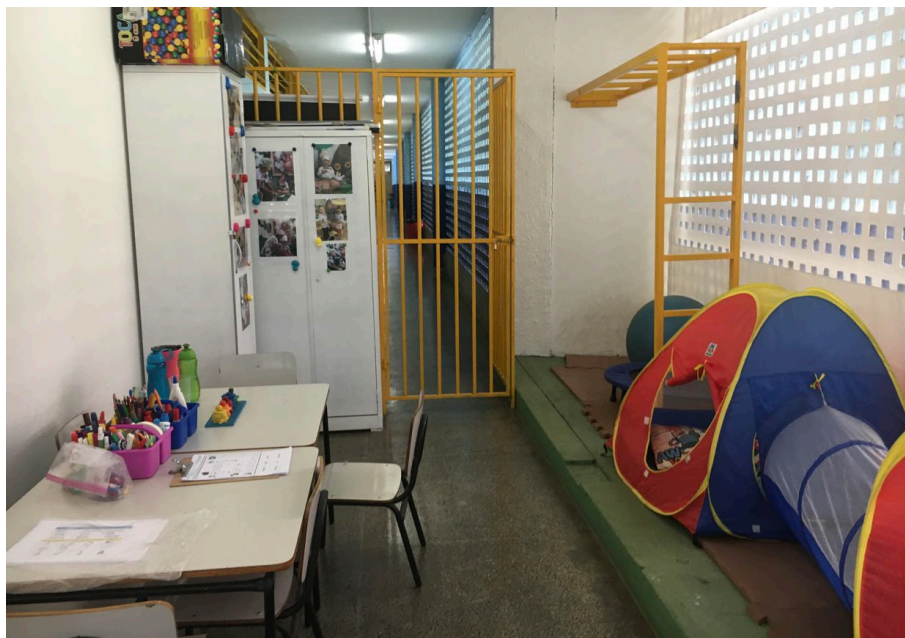


Foto 5 – Interior da sala, com uma pequena mesa para atividades, um espaço lúdico e as barras para desenvolvimento de habilidades motoras.

Também existe um espaço reservado para aulas, com duas carteiras e um quadro branco, mas é pouquíssimo utilizado no dia a dia.



Foto 6 – Espaço para atividades

Vemos em toda a sala várias fotos da turma realizando diversas atividades. As fotos são tanto dos estudantes sozinhos quanto em companhia com a sua professora. A sala é cuidadosamente decorada para criar um ambiente acolhedor para os estudantes.

A decisão de separar a turma foi da professora e da família das crianças, com a autorização da escola. A professora percebeu que Camila e Mateus tinham uma hipersensibilidade ao espaço ao seu redor, frequentemente levando-os a se sentirem sobrecarregados de estímulos (visual e auditivo, principalmente). Como controlar o comportamento dos colegas é mais difícil do que controlar um ambiente físico, a professora decidiu que trabalhar com eles em um ambiente diferente seria mais benéfico para o desenvolvimento. Após algumas tentativas de alternar horários de trabalho com a outra professora da mesma classe especial, Mônica decidiu que estar em uma outra sala (enquanto espaço físico) seria melhor. As famílias de Camila e Mateus ajudaram também a montar o espaço que hoje se tornou a sala de aula deles. É importante destacar que o fato dessa turma estar isolada fisicamente implica em um trabalho pedagógico diferente, principalmente em relação aos momentos de recreio e interação com outras crianças.

5.2.2 Quem é a professora

Mônica é a professora da classe especial de Camila e Mateus. Ela trabalha com educação especial com foco em autistas desde 2005. Sua jornada como educadora especial começou com um projeto de contação de histórias, onde ela também contava histórias para autistas. Com essa experiência ela se apaixonou pelo espectro e decidiu se especializar. Mesmo hoje, ela vê que é necessária uma atualização constante, seja de métodos ou ferramentas que podem ajuda-la a estimular o desenvolvimento de seus estudantes. Mônica vê a função do professor como um educador de seres humanos, independente de um diagnóstico. Por isso, ela leva em conta também todas as individualidades de seus estudantes: seus interesses, habilidades e dificuldades.

Pela sua experiência na área, Mônica tem um amplo repertório de práticas pedagógicas, conseguindo estimular o desenvolvimento de seus estudantes tanto em aspectos de conteúdo quanto comportamentais. Sua preferência para alfabetização é o método fono-articulatório, em que a criança liga a imagem da boca em movimento com o som emitido ao falar e com a grafia das letras. Mas seu trabalho vai além disso, mais que o conteúdo, Mônica, assim como os outros educadores dentro das classes especiais, estimulam também o desenvolvimento da autonomia e da independência em tarefas cotidianas: aprender a comer sozinho, escovar os dentes e ir ao banheiro. Sua

abordagem é holística, trabalhando a coordenação motora fina com o uso de ferramentas como pinças entre outras e também a integração sensorial, de acordo com a necessidade de cada uma das crianças.

Além de seu papel em sala de aula, Mônica media algumas relações com as outras crianças fora de sua turma, pois vê que há coisas que ela não consegue ensinar como adulta (por exemplo, a brincar como uma criança). A convivência com outras crianças é de vital importância para o desenvolvimento, principalmente para as crianças autistas que possuem algumas dificuldades de imitação e modelagem de comportamento. Assim, ao verem outras crianças brincando e se comportando em diversas situações, elas podem se conectar mais com o mundo ao redor delas. Isso exige, no entanto, um esforço também das outras crianças, algo que não só ela, mas os outros educadores da escola tentam trabalhar constantemente. Mônica diz que “*o melhor professor para uma criança é uma outra criança*”, contribuindo também para a noção de que o ambiente escolar é muito mais do que um local para aquisição de conteúdo, mas que deve também promover essa vivência e experiência com outras pessoas.

Como falado anteriormente, a classe de Mônica é diferente das outras da escola, tendo duas crianças para somente um professor. Desde o início de 2018, ela estava passando por momentos difíceis na escola após a decisão de separar seus dois estudantes da turma em que estavam. Mesmo identificando que isso era necessário para eles (principalmente pela hiperestimulação sensorial que eles tinham na outra sala) e com o apoio da gestão da escola, ainda havia outros membros da comunidade escolar e famílias que não aprovavam sua decisão. Essa é uma das evidências do quanto ela se importa com o bem-estar de suas crianças, independente do que o sistema exige, buscando sempre um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento.

Mônica é uma professora muito carinhosa com seus estudantes, criando um vínculo afetivo que varia entre uma figura de cuidadora e educadora. É muito comum ela utilizar reforço positivo verbal toda vez que Mateus ou Camila completam uma tarefa.

5.2.3 *Quais são os relacionamentos que Camila vive?*

Camila é bastante dependente de sua professora e não gosta muito de socializar com outras crianças. Ela somente fala quando precisa de algo de seu interlocutor, se comunicando com poucas palavras e com intenção muito clara. Por não ter a linguagem oral muito desenvolvida, Camila usa outras estratégias de comunicação, como sua própria linguagem corporal, gestos e expressões

faciais. Observamos que mesmo falando pouco, Camila é muito expressiva, deixando sempre claro com que ela está satisfeita e com o que não está.

Na sala de aula, ela tem um colega, chamado Mateus. Ele tem 7 anos e, assim como ela, está sendo alfabetizado, começando a ler e escrever. Diferente de Camila, é muito claro que sua fala é ecológica, repetindo o que a professora ou seus colegas da escola falam. Sua personalidade é bem calma, fazendo com que ele tenha mais interações com as outras crianças.

A interação entre Mateus e Camila é conflituosa mesmo com a mediação da professora. É bastante comum que a professora inclusive faça atividades individuais em momentos diferentes com cada um deles.

Há momentos em que alguns colegas buscam ativamente Camila, principalmente por meio da sua professora. Maíra, que estava no 3º ano, era uma dessas meninas. Ela com frequência visitava a sala da Professora Mônica para brincar com Camila ou Mateus na hora do intervalo. Camila, no entanto, por vezes aparenta preferir ficar sozinha, sentando em um local onde ela consiga observar o ambiente e interagindo pouco com o resto dos colegas. Enquanto Mateus, por ter uma personalidade mais calma, é facilmente guiado pelas meninas que desejam brincar com ele, Camila é bem mais seletiva nas suas relações e depende bastante da mediação de Mônica quando ela se desorganiza sensorialmente.

Na dinâmica em grupo que realizamos como parte das ações de pesquisa, Camila interagiu somente com Bianca e Mônica, que estavam dando orientações e comandos claros. Ela escolheu dois itens para colar que levamos pensando nela, o pirulito e o picolé. De todos os participantes, Camila foi a que realizou a atividade mais rápido, o que não foi grande surpresa visto que em todos os momentos que a observamos percebemos que ela prefere fazer atividades curtas e rápidas, parando de tempos em tempos para mudar de posição, relaxar alguns minutos ou interagir com seus objetos favoritos.



Foto 7 – Desenho e colagem realizados por Camila durante a atividade em grupo

Como mostrado na figura 14, a relação mais forte que Camila tem dentro da escola é com sua professora, Mônica., representada aqui por uma seta bilateral pois Camila inicia e retribui interações. Apesar de conviver diariamente com Mateus, durante a pesquisa não observamos eles se comunicando diretamente ou realizando atividades juntos, fazendo com que a relação deles seja superficial. Camila também não interage com Maíra com muita frequência, limitando-se a algumas poucas interações observadas durante o período da pesquisa, todas iniciadas pela própria Maíra; por isso, a seta que representa essa relação é unilateral.

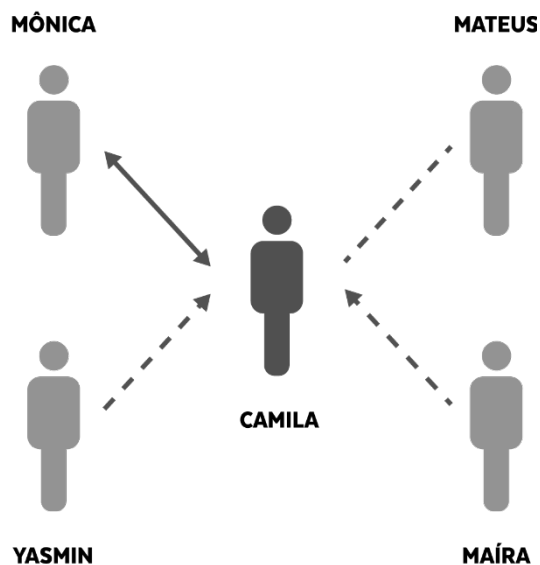


Figura 14 – Diagrama das relações de Camila

Sua relação com Mônica é caracterizada por momentos de cuidado e afeto, bem como momentos de ensino. Mônica assume posturas diversas de acordo com o momento de Camila, navegando entre uma figura mais maternal e uma figura de autoridade escolar. Sua relação com Maíra é mediada por Mônica e é marcada principalmente pela responsabilidade de tomar conta de Camila durante o recreio. Esse papel também é assumido por Yasmin em alguns momentos, colega de classe de Gustavo.

5.3 Caso Gustavo

5.3.1 Como é a classe em que ele está?

Quando uma classe regular recebe um estudante com um diagnóstico, ela tem seu número de estudantes reduzido, com no máximo 18 estudantes. A classe de Gustavo tem 15 estudantes no total, sendo que 3 deles são autistas, Gustavo, Max e Yasmin. Por causa disso, a classe conta não só com uma professora, mas também com uma monitora e uma educadora social.

A sala de aula é organizada em forma de U, com uma divisão visível dos estudantes autistas e neurotípicos. Em todos os dias que observamos, Max, Yasmin e Gustavo ficam de um lado da sala enquanto os outros estudantes ficam concentrados em outro. Max e Yasmin sentam perto pois a monitora, Amanda, acompanha ambos nas atividades. Então ela costuma sentar entre eles para conseguir auxiliar. Gustavo costuma sentar próximo a professora e durante grande parte do tempo,

leva sua carteira para o lado da mesa dela. Assim, ela também consegue dar orientações específicas a ele quando necessário.

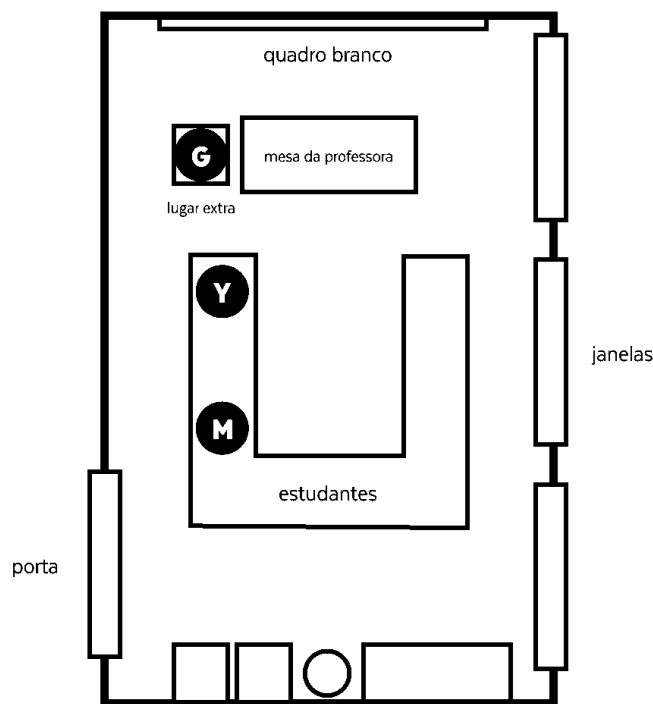


Figura 15 – Diagrama da sala de aula de Gustavo

É importante notar que todos os estudantes autistas desta classe são mais velhos que os outros estudantes, Max e Yasmin com 14 anos e Gustavo com 13 anos. Gustavo, no entanto, ainda tem características mais infantis, Max e Yasmin, são visivelmente mais altos e mais velhos que a turma. A rotina de Gustavo é mais parecida com o resto da turma, enquanto Max e Yasmin desenvolvem muitas atividades paralelamente com a monitora. Aqui temos três exemplos interessantes das possibilidades de inclusão em uma classe regular: um estudante que acompanha o conteúdo com a turma com adaptações (Gustavo), uma aluna oralizada que se comunica e socializa com a turma mas com diversas dificuldades na aquisição de conteúdos (Yasmin) e um estudante que não se comunica verbalmente e, apesar de já ser alfabetizado, não adquire o mesmo conteúdo que seus colegas (Max). Cada um deles tem seus desafios específicos, focaremos agora no Gustavo e depois aprofundaremos nos desafios vividos por Max.

Hoje Gustavo trabalha conteúdos semelhantes a seus colegas, por vezes fazendo as mesmas atividades, só que com algumas adaptações. Para aprender matemática, por exemplo, ele utiliza material dourado e outras ferramentas que são mais concretas para ele. Mesmo estando próximo

do conteúdo da sala, no entanto, Gustavo não participa completamente de todas as rotinas da turma, pois não faz sempre as mesmas atividades.

5.3.2 Quem é a professora?

Joana vem trabalhando com crianças autistas desde que entrou na escola há 5 anos atrás. Ela não tem nenhum treinamento formal em relação ao espectro autista ou práticas pedagógicas com foco em autismo, mas tem o suporte das professoras de classe especial quando necessário e estuda também por conta própria. Também vê que o ambiente da escola é colaborativo para trocar experiências com outros professores, ajudando a melhorar sua prática diária.

Mesmo com o suporte oferecido de outros profissionais, por não ter tido nenhum preparo formal, Joana sente insegurança em vários momentos. Com a exigência de inclusão em todas as escolas da secretaria não houve um preparo com os professores que atuam somente nas classes regulares. Grande parte do trabalho percebido teve foco nos educadores nas classes especiais. Essa percepção de falta de preparo também foi citada pela monitora Amanda. Joana sente assim, que hoje só consegue trabalhar bem com seus estudantes autistas pois já tem experiência. Caso ela tivesse contato com algum estudante que tivesse outra necessidade de aprendizagem, ela vê que precisaria “correr atrás” para desenvolver aquela criança. Seu receio é que os professores, por não serem bem preparados, acabem revertendo algum desenvolvimento que o estudante já teve. Essa percepção dela é reforçada pela fala de que o ganho social do estudante autista na escola é maravilhoso, mas o ganho pedagógico não, falando principalmente das classes regulares.

5.3.3 Quais são os relacionamentos que Gustavo vive?

Em sua turma há mais dois estudantes autistas incluídos, Max e Yasmim. Ambos são um ano mais velhos que Gustavo. Não observamos muitas interações entre eles, pois Max e Yasmim realizavam grande parte de suas atividades em conjunto com a monitora. Além disso, sua turma tem outras 12 crianças entre 10 e 11 anos.

Gustavo se comunica muito bem oralmente, conseguindo expressar suas opiniões quando necessário e estabelecer vínculos com seus colegas de classe e de outras turmas. Na sala de aula, ele interagia e brincava com vários meninos, mas sem demonstrar preferência ou alguma amizade mais forte com algum deles. Jade se destacou nessas relações dentro da sala de aula tanto pela aparente amizade entre os dois quanto pela ajuda que ela prestava ele em alguns momentos, ou por

pedido da professora ou por vontade própria. Percebemos também que Gustavo não tinha nenhum receio de interagir conosco, nos olhando com frequência durante as observações e sempre nos cumprimentando com um “oi meninas” ao nos ver. Gustavo também é bastante afetivo buscando interagir também por meio do toque, dando abraços. Jade também demonstrou retribuir essa interação, passando a mão na cabeça dele e brincando.

Seus rituais são bastante respeitados pela turma e pelos professores. Além do bom dia matinal, Gustavo também oferece individualmente sua comida todos os dias para todos os presentes, incluindo as pesquisadoras.

Por conseguir se expressar bem, Gustavo verbaliza seus incômodos quando eles ocorrem, nas situações que observamos elas estavam ligadas ao barulho, principalmente vindo das obras realizadas próximas a sua sala. Quando isso ocorre e ele verbaliza seu incômodo, outros colegas o ajudam, indo à sala da professora Mônica para pedir o abafador sobressalente dela. Também há abertura para caso o incômodo seja muito grande, que Gustavo fique em outra sala. Observamos também uma situação em que o barulho foi provocado pelos próprios estudantes em sala de aula, que responderam uma pergunta num tom muito alto, a pedido da professora. Gustavo se incomodou e chamou a atenção da turma e da professora nesse momento, que logo pediu desculpas pela falha.

Gustavo é bastante conhecido na escola pelos seus rituais de dar bom dia a todos, sendo que ele também se relaciona com os estudantes de outras séries. Uma dessas alunas é a Maíra, que foi chamada a participar dessa pesquisa após observarmos suas interações com Camila e posteriormente com Gustavo.

Durante a dinâmica, sua relação com Maíra nos surpreendeu, mesmo com grande parte das interações sendo iniciadas por ela, Gustavo sempre a respondia e retribuía. Maíra mostra algumas canetinhas no início, até que a interação desenvolve para uma conversa sobre o dia a dia. Gustavo desenhou primeiro a si e depois, sem nenhuma interferência externa, desenha Maíra. Quando Bianca perguntou a ele quem ele tinha desenhado, ele confirmou que era a Maíra. Logo após isso, Maíra também desenhou Gustavo em seu desenho, sendo que ambos assinaram os dois nomes na atividade, como se ela fosse feita em dupla.

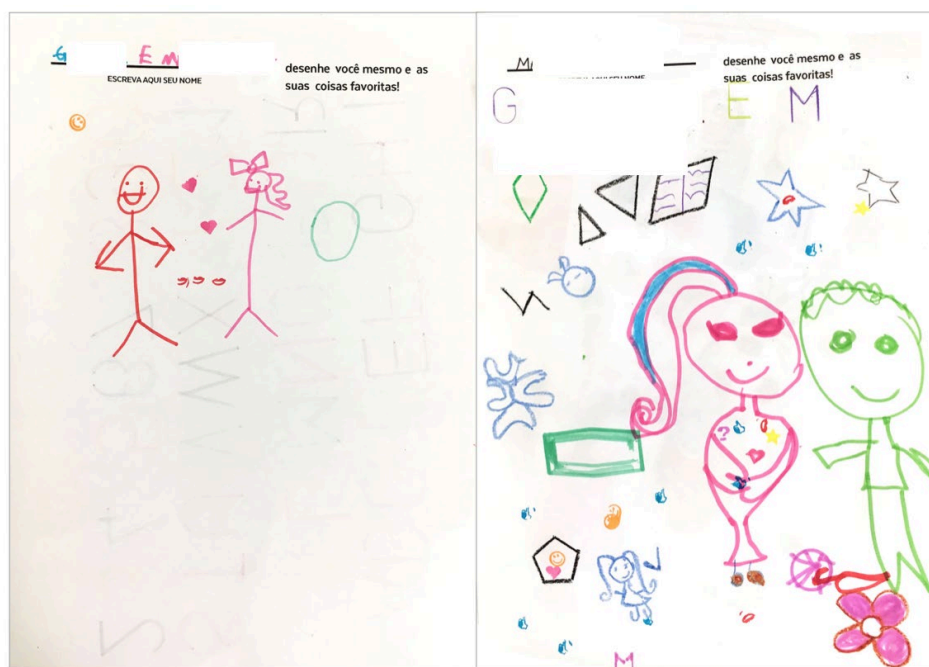


Foto 8 – À esquerda o desenho realizado por Gustavo durante a dinâmica em grupo; à direita, o desenho realizado por Máira, na mesma sessão de dinâmica.

As relações de Gustavo na escola aparentam ser ricas e diversas, muito provavelmente facilitadas pelo seu desenvolvimento verbal, que o ajuda a se conectar com seus colegas e educadores. Suas principais relações observadas foram com Joana, sua professora; Jade, sua colega de turma e Máira, conforme observado na figura 16. Além disso, Gustavo também tem uma relação próxima com o Educador Social que trabalha em sua turma, porém ele não foi um participante desta pesquisa.

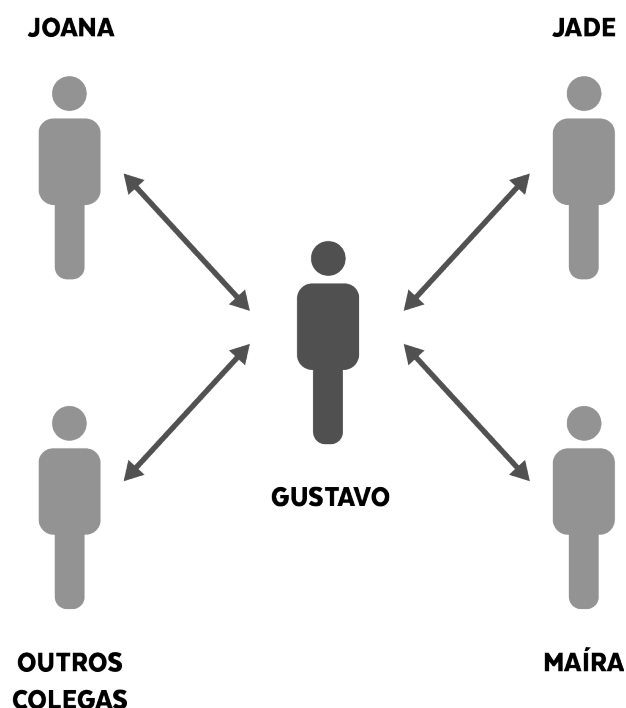


Figura 16 – Diagrama das relações de Gustavo

Gustavo inicia interações, bem como as retribui, fazendo com que todas as setas do nosso diagrama sejam bilaterais. Cada relação dele, no entanto, tem características diferentes em relação ao momento e ambiente. Com Jade, sua relação varia entre a amizade e a brincadeira, e os momentos de cuidado e ajuda, por exemplo, quando Jade vai com ele buscar o abafador. Com Joana, sua relação é caracterizada principalmente pela orientação em tarefas e acompanhamento pedagógico, com momentos também de relaxamento e informalidade.

5.4 Caso Max

5.4.1 Como a classe regular é diferente para ele?

Diferente da rotina de Gustavo, Max não faz as mesmas atividades que seus colegas na maior parte do tempo, focando ainda em desenvolver suas habilidades de escrita, leitura e compreensão de texto. Enquanto a turma segue sua rotina, Max realiza atividades paralelas. Ele é acompanhado principalmente pela monitora, Amanda, que trabalha com ele e Yasmin.

Amanda é monitora nesta escola há três anos, já tendo experiência com autismo há oito anos. Entretanto, ela não tem nenhuma capacitação formal na área. Dentro da sala de aula, ela acompanha Max muito mais de perto que sua professora, por ser responsável somente por duas

crianças. Enquanto Joana dá as orientações pedagógica e planeja as atividades, Amanda é quem as executa diariamente. Além do apoio da professora, Amanda, assim como todos os monitores, contam com o apoio das professoras das classes especiais. É importante ressaltar que o cargo de monitor é um cargo de nível médio, não sendo necessário nenhuma formação em pedagogia ou licenciatura para exercer o cargo. Cada monitor, portanto, se torna responsável por expandir seu conhecimento e pedir ajuda às professoras da classe especial quando necessário. Essa falta de capacitação formal traz bastante insegurança para Amanda, que em vários momentos não sente que possui conhecimento ou experiência suficiente para fazer o melhor às crianças que acompanha.

O maior desafio da monitora Amanda é compreender as necessidades de Max, justamente pela dificuldade de comunicação verbal entre os dois. Por já o acompanhar há algum tempo, ela consegue interpretar algumas de suas reações, mas vê que é necessário ficar muito atenta pois essas respostas muitas vezes são sutis. Por causa disso, sua estratégia no dia a dia é analisar as reações de Max toda vez que ela utiliza uma nova abordagem. Assim, ela vai se adaptando conforme o que for mais adequado para ele. Apesar disso, ela tem uma reação muito boa com ambos os estudantes que ela acompanha, pois acredita no potencial deles e se sente confortável em trabalhar com eles todos os dias.

5.4.2 Quais são os relacionamentos que Max vive?

Grande parte das relações de Max em sala de aula são baseadas em comandos claros e objetivos, com um acompanhamento próximo dos educadores e colegas para que as tarefas sejam realizadas. É comum tanto a monitora quanto a professora o lembrarem de ir ao banheiro ou beber água. Mesmo nas atividades pedagógicas, é necessário que haja alguém constantemente dando “microcomandos” e direcionando os exercícios, por exemplo, avisando-o para mudar de página. Seus colegas também assumem o papel de ajudantes quando necessário, ou por pedido da professora ou de maneira proativa.

Em uma situação observada, Amanda estava de folga e somente a Joana estava na sala de aula, responsável por todos os estudantes, incluindo Gustavo e Max. Ela explicitamente pediu ajuda das outras crianças com o Max. Seus colegas prestam atenção nele e observam se tem algo que o está incomodando, como o barulho citado anteriormente.

É frequente observamos com Max que as outras pessoas conversam ao redor dele sobre ele ao invés de conversar diretamente com ele, principalmente na sala de aula. Amanda e Joana

interagem diretamente, fazendo perguntas, dando comandos ou fazendo afirmações positivas quando ele completa alguma atividade. Houve uma situação em que um estudante perguntou algo diretamente para Max, mas outro estudante respondeu em seu lugar. Essa dinâmica pode ter se estabelecido pelas suas dificuldades de expressão verbal, fazendo com que vários colegas sintam que mesmo que eles perguntem algo, é muito provável que Max não irá responder.

Na atividade em grupo, observamos uma dinâmica muito interessante entre Jade e Max. Ao serem convidados para participar, Max foi fazer a atividade após orientação e Jade não. Eu e Bianca tentamos estimulá-la a fazer um desenho também, mas ao invés disso ela quis ajudar o Max a fazer a atividade. Ela passou todo o tempo observando-o atentamente e dando comandos claros e objetivos, apontando o material que seria usado, qual figura a ser colada e o que ele deveria escrever.



Foto 9 – Desenho feito por Max, com auxílio de Jade, durante a atividade em grupo.

O que é bastante interessante observar é que de início, Jade apontava os materiais, depois de um tempo ela passou a oferecer as figuras a serem coladas e perguntar para ele o que era cada uma das coisas, pedindo para que ele as escrevesse. Uma hipótese que temos para esse

comportamento é justamente o fato de que como ela é colega de turma do Max, ela, além de conviver com ele, está acostumada a ver a abordagem pedagógica da monitora e da professora com ele, imitando também algumas de suas práticas.

Quando observamos as relações de Max de maneira ampla, vemos que ele não inicia quase nenhuma interação com outros, mas as retribui de alguma maneira. Suas relações mais frequentes são com Joana e Amanda, principalmente na sala de aula. Sua interação com os colegas nesse mesmo contexto é menos frequente e quando ela ocorre é ancorada nessa responsabilidade de ajuda-lo com alguma tarefa específica.

Observamos uma situação bastante interessante de Max no horário do intervalo. Ele estava brincando sozinho com uma corda e depois de um tempo chegou uma outra menina, bem mais nova que ele para brincar também. Em pouco tempo, Max estava brincando com várias meninas, rindo e se divertindo. Esse é um exemplo que pode nos indicar que as relações fora da sala de aula também são muito importantes, pois a dinâmica das crianças não é limitada pelas rotinas de sala de aula, ou seja, os colegas de Max que não estão na mesma sala que ele podem sentir menos responsabilidade em cuidar dele e ajuda-lo, favorecendo os momentos de lazer e brincadeira.

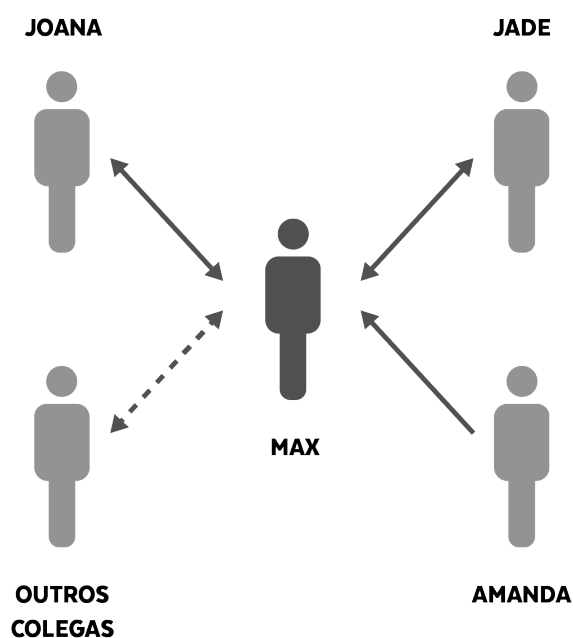


Figura 17 – Diagrama das relações de Max

6 EXPLORANDO RESULTADOS: EIXOS DE RELACIONAMENTO

Dado que o desenvolvimento cultural é essencial para o desenvolvimento humano, trago uma reflexão sobre o fenômeno da inclusão e exclusão social na cultura. Embora não seja possível isolar-se completamente da cultura, é importante entender que a participação na cultura não ocorre de forma homogênea e que certos grupos minoritários historicamente têm sido sistematicamente excluídos de viver em sociedade, de modo a não estabelecer um diálogo significativo com a sociedade e a cultura que os cerca (LUENGO, 2010; SKLIAR, 2001).

Ao estudarmos o contexto escolar como uma comunidade que possui também sua cultura, ou seja, possui práticas compartilhadas que canalizam significações dos sujeitos, podemos compreender também como ela também constitui os posicionamentos dos sujeitos que estão inseridos nela, bem como as posições sociais e pessoais são significadas e negociadas.. O contrário também pode ser verdadeiro, pois os posicionamentos dos sujeitos criam novos significados compartilhados que constituem cultura (VALSINER, 1999). Vamos, portanto, analisar o processo de escolarização como um processo que organiza experiências inerentes a essa cultura escolar e, conseqüentemente, influenciam na constituição do self de seus participantes e em como eles interpretam o mundo (IAN-NACCONE; MARSICO; TATEO, 2012).

A principal implicação do self dialógico na escola é entender que a cultura escolar vem não apenas do conteúdo ensinado, mas das várias práticas em sala de aula, de brincadeiras e dos relacionamentos estabelecidos. Se quisermos entender o self dialógico com foco nas relações escolares, precisamos primeiro definir com quem o estudante autista irá se relacionar e quais são os possíveis posicionamentos que ele pode estabelecer, conforme as possibilidades levantadas durante nossa pesquisa de campo.

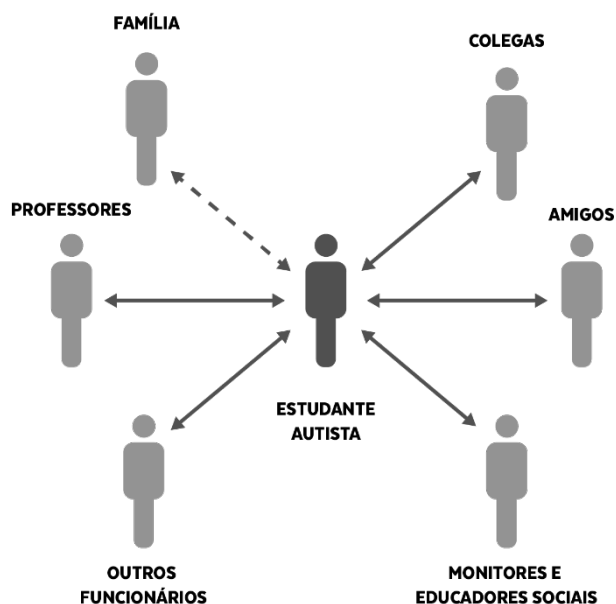


Figura 18 – Diagrama das possíveis relações estabelecidas dentro do contexto escolar.

É importante fazer uma distinção entre as *I-positions* internas e externas, também chamadas de posições pessoais e posições sociais. Como o nosso objetivo é entender como as relações ajudam a constituir o eu, a maior parte de nossa discussão se concentrará nas posições externas, ou seja como as negociações são realizadas nas posições externas e como elas se relacionam com as internas. Nosso foco é como o indivíduo autista se posiciona em relação a outra pessoa e como essa pessoa se posiciona em relação ao estudante autista. Apesar dessa organização para fins didáticos, as posições internas influenciam as posições externas e vice-versa, conforme o diagrama na figura 19. O *self* é representado com uma membrana semipermeável, onde as posições mais fortes estão localizadas justamente entre as posições internas e externas, onde elas mais se retroalimentam.

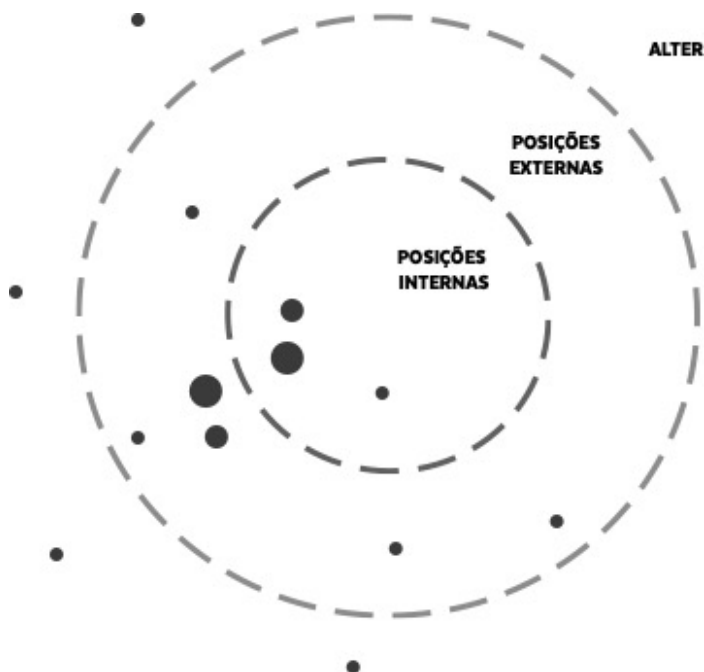


Figura 19 – Representação das posições internas e externas do self, conforme Hermans (2001b).

Neste trabalho fazemos também uma distinção entre posição e posicionamento: quando tratarmos de posição, estamos nos referenciando diretamente as *I-positions* de Hermans (2001a), por exemplo: a posição de professor, de colega ou de amigo. Já quando falamos de posicionamento, estamos nos referindo as nuances e especificidades de cada um desses posicionamentos, por exemplo: o posicionamento de professora carinhosa, de colega orientador ou de amigo observador. É importante citar que há também uma dificuldade metodológica na pesquisa de campo em acessar as posições internas das pessoas não-verbais, que tentamos contornar focando nas posições externas manifestadas através da interpretação da comunicação não verbal e da metacomunicação no contexto das práticas escolares.

6.1 Significados que canalizam posicionamentos do self

“*Eu cuido muito das pessoas especiais*”. Essa frase falada por Máira ilustra um dos posicionamentos bastante recorrentes da cultura escolar que foram observados: os termos “pessoas especiais”, por exemplo, utilizados para situar e posicionar as crianças autistas, estão presentes no vocabulário dos educadores e, conseqüentemente, das crianças da escola. Observamos que nas interações sociais feitas três distinções principais: aluno especial (todos os alunos com algum laudo, diagnóstico de desenvolvimento neurodiverso ou deficiência), o aluno incluído (que está na classe

regular mas possui algum laudo, ele pode ou não ter vindo da classe especial) e o aluno regular (que está na classe regular e não tem nenhum laudo³).

O termo “aluno especial” é utilizado em referência a alunos que estão matriculados na classe regular e na classe especial. Esse termo abrange não só o Autismo, mas também crianças com Síndrome de Down, TDAH, TOD e outros possíveis transtornos, síndromes ou deficiências. A principal dicotomia de significados percebida na cultura escolar foi a dupla **regular versus Especial**. Esses adjetivos permeiam não só o nome das classes, mas os estudantes destas. Estabelece-se então uma relação de que o regular é diferente do especial e que, no geral, os alunos regulares são responsáveis pelos alunos especiais em diversos momentos da vida escolar.

O aluno incluído é um fenômeno interessante dentro da escola, pois o professor conhece seus estudantes que estão na classe enquanto alunos especiais, porém matriculados no sistema regular. O estudante que é percebido como diferente dos outros, mesmo matriculado na classe regular em uma posição percebida de **aluno incluído**, um aluno que inicialmente não pertence àquele lugar, mas que foi incluído à ele. Esses adjetivos criam significado dentro da cultura escolar, a partir da avaliação social de uma determinada condição (VYGOTSKI, 1997), influenciando relacionamentos e canalizando também *I-positions*, tanto dos estudantes quanto dos educadores.

6.2 Eixos de Relacionamento

A partir de todos esses resultados, conseguimos categorizar todas as interações observadas em três eixos de relacionamentos que coexistem no contexto e situações observados: **Brincar**, **Ajudar** e **Cuidar**. Cada eixo foi definido a partir da qualidade das interações, posições e posicionamentos mutuamente atribuídos e negociados de forma plural entre as crianças e entre adultos e crianças. A partir das entrevistas, pudemos observar de maneira mais tangível os posicionamentos dos adultos envolvidos, o que ajudou a fazer essa divisão de maneira mais assertiva. Vimos que existiam jeitos diferentes de se relacionar que se relacionavam com facetas do *self* de cada um dos sujeitos – a proximidade e a visão do desenvolvimento das crianças – e suas responsabilidades de professor ou monitor enquanto educador profissional – as atividades pedagógicas e de suporte às crianças. Então já havia ficado claro que existiria pelo menos um eixo que traria esses dois aspectos:

³ Utilizamos o termo laudo pois se trata do documento que indica seu diagnóstico. O aluno chamado também de “laudado” em algumas situações é aquele que possui um diagnóstico de TEA, TDAH entre outros.

a relação enquanto conexão afetiva e a relação enquanto responsabilidade profissional. Assim, surgem os eixos “cuidar” e “ajudar” respectivamente. Optamos por não utilizar um rótulo “educar” ou “aprender-ensinar” para este último eixo, uma vez que abarcar somente as atividades pedagógicas não seria suficiente para descrever essa relação. Com as observações em sala de aula, isso se tornou ainda mais claro. Quando os outros estudantes estabeleciam relações pautadas nessa responsabilidade para com as pessoas autistas (que vem de uma configuração da cultura escolar), seu suporte não era pedagógico, mas global. A atividade pedagógica era a prática compartilhada que os unia. Eles ajudavam o sujeito autista com o que fosse necessário, na atividade, acompanhando na saída de sala de aula e manuseando objetos, inclusive atentos em prover as condições que fossem necessários para o bom andamento das atividades em determinada situação. O eixo “brincar” surge também com base nas observações das interações dos sujeitos autistas com outras crianças, em momentos onde essa responsabilidade de ajudar ou o desejo de cuidar estão secundários. Isto é, observamos que o brincar era um fim em si mesmo.

Brincar: do dicionário, brincar significa: *divertir-se, entreter-se com objetos ou atividades lúdicas ou simular situações da vida real*. Mas o que melhor nos ajuda a entender esse eixo enquanto relação é a definição de Vigotski (1991): o brincar também faz parte do desenvolvimento infantil, criando situações imaginárias que suprem necessidades na criança que não podem ser realizadas de imediato; em uma relação de brincadeira, ambas as crianças imergem nessa realidade inventada do momento. Por isso, caracterizamos esse eixo como a relação onde ambas as pessoas se veem como iguais (não há necessariamente uma relação de responsabilidade pelo outro) e interação entre si com o objetivo de se divertir a partir dessa situação imaginária (um jogo, uma brincadeira). Este eixo de relação é o mais comum entre as crianças, especialmente crianças não autistas matriculadas na escola, mas não se reduz somente a elas. Alguns adultos também podem assumir posicionamentos dentro desse eixo. Quando observamos esse tipo de relação entre pessoas autistas e não autistas, vimos que existem alguns contextos em que isso é favorecido. Esse eixo se manifesta muitas vezes entre alguém que não convivia na sala de aula com elas. Esta pessoa não autista não tinha a responsabilidade de ajudá-las com as atividades diárias, o que ajudou a formar este vínculo para brincar.

Situação 1 – Pulando corda

Max e meninas

Max estava no recreio.

Ele estava próximo à monitora que o acompanha, brincando de rodar com uma corda.

Como em outros dias, estava sozinho, sem interagir com as outras crianças ao seu redor. Em alguns momentos ele para e as observa, mas logo volta à sua atividade.

Até que uma menina mais nova chega perto dele e começa a brincar. Ela sugere que ele continue girando, ela fique no mesmo lugar e pule quando a corda chegar nela. Nessa brincadeira, começam a chegar outras meninas, formando uma roda ao redor de Max.

Eles continuam brincando pelos próximos minutos, rindo e se abraçando.

Ajudar: do dicionário, ajudar significa: *dar ajuda ou auxílio a alguém; facilitar, favorecer, propiciar*. Enquanto eixo de relação, a definimos é uma ajuda objetiva e suporte. Esse eixo de relação é mais visto em professores, monitores e profissionais da escola em geral e apresenta uma comunicação bastante baseada em comandos. Às vezes, no entanto, outras crianças assumem esse papel. Quando não há monitores ou educadores sociais para ajudar as crianças autistas, muitas vezes seus colegas assumem esse trabalho. Eles ajudam nas atividades e tarefas diárias (como conseguir algo em outra sala de aula ou ir ao banheiro), às vezes por ordem do professor e às vezes sozinhos.

Situação 2 – Buscando o abafador de som

Gustavo e Jade

O dia estava bastante barulhento, as obras estavam ocorrendo no espaço ao lado da sala de aula de Gustavo.

Por ter uma hipersensibilidade ao som, ele estava bastante incomodado, verbalizando algumas vezes “que barulho é esse?”.

Seus colegas percebem seu incômodo quando isso acontece e buscam ajudar. Sugerindo para a professora que alguém saia para pegar o abafador de som. Hoje,

Jade foi com ele até a sala de Mônica, professora da classe especial, para pegar o abafador.

Quando ambos voltam para a sala de aula, Gustavo põe o abafador e imediatamente fica menos incomodado.

Cuidar: do dicionário, cuidar significa: *tratar com esmero*; sendo que cuidado é definido como: *forma de agir com preocupação, atenção que se dedica a alguém ou atividade que requer zelo*. Essa relação vem principalmente do afeto e do carinho, a partir do senso de que você deve ajudar alguém que é mais vulnerável do que você. Essa relação é mais comum entre as meninas e os autistas mais novos (entre 6 e 7 anos).

Situação 3 – De olho no sorvete

Yasmin e Camila

Era horário de recreio.

Camila toma sorvete com frequência durante o intervalo, pois uma professora traz para vender.

Yasmin estava de olho nas crianças, como de costume. Por ser mais velha, ela se apresenta em um papel de responsável pelas crianças mais novas em alguns momentos, principalmente durante o recreio. Esse dia, ela viu que Camila estava incomodada com o sorvete e foi verificar.

Yasmin foi até Camila, que não queria mais o sorvete. Ela pegou o sorvete de Camila e veio conversar com Mônica, sua professora, avisando que ela não queria mais tomar o sorvete e que iria jogá-lo fora.

É importante destacar que, apesar dessa divisão, há momentos em que esses eixos se sobrepõem, criando relações mais complexas. Por exemplo, é muito comum Mônica estabelecer momentos onde ela ajuda e cuida ao mesmo tempo, lavando as mãos de Camila e falando palavras de afeto enquanto a ajuda. Na situação 4, ilustramos uma situação onde os três eixos estão presentes. O brincar, pela situação lúdica estabelecida (ensinando e ajudando a brincar), o cuidado pela percepção de vulnerabilidade e carinho (os abraços e a manifestação de zelo), e o ajudar, pela relação de responsabilidade estabelecida (ser responsável pelo Mateus na hora do recreio).

Situação 4 – Levando para brincar

Mateus, Maíra e meninas

Em dois dias distintos, Maíra chega à sala de Mônica.

Ela veio perguntar se poderia tomar conta de Camila e Mateus durante o recreio.

Mônica concordou e a lembrou que ela e ambos são crianças que eles precisam ajudar e ensinar coisas boas.

É comum que as crianças assumam essa responsabilidade de cuidado e Mônica valoriza esses momentos pois ela sabe que ela não consegue estabelecer a relação da brincadeira do mesmo jeito que outra criança.

Em um outro dia, com a mesma rotina, Maíra busca Mateus para brincar. Camila estava precisando de um isolamento maior esse dia.

Maíra e outras meninas então ficam passeando com Mateus pelo pátio, ajudando-o a brincar de bola e dando abraços.

Categorizamos as ações de cada sujeito nas relações de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 3 – Relação de ações por eixo para cada perfil de sujeito

	Cuidar	Ajudar	Brincar
Professor	Amar os alunos; Ver estudantes desenvolvendo-se como uma paixão; Ser carinhoso com os alunos (principalmente abraços).	Ajudar com idas ao banheiro e outras necessidades de higiene; Ensinar alunos a serem mais autônomos; Orientar tarefas; Dar comandos; Dar reforço positivo para um trabalho bem feito;	Contar piadas e histórias para os alunos; Ser informal com os alunos; Falar da vida pessoal para os alunos quando adequado.
Monitor	Amar os alunos; Ver estudantes desenvolvendo-se como uma paixão; Afetar-se pelo bem-estar dos alunos;	Ajudar com idas ao banheiro, amarrar sapatos e outras necessidades de higiene; Ensinar alunos a serem mais autônomos; Acompanhar desenvolvimento de tarefas;	Contar piadas e histórias para os alunos; Ser informal com os alunos.

		Dar comandos; Dar reforço positivo para um trabalho bem feito;	
Colegas	Amar os alunos especiais; Dar as mãos; Abraçar; Ser responsável pela criança autista durante o recreio; Pedir permissão para o professor estar com a criança autista durante o recreio.	Ser responsável por pegar o abafador de som; Ser responsável por levar um aluno em uma caminhada pela escola; Ajudar com atividades fora e dentro de classe;	Contar piadas e histórias; Conversar; Chamar para brincar; Ensinar a jogar um jogo ou uma brincadeira.

Cada uma dessas relações apresentadas pode englobar diversas posições do eu e diversos posicionamentos, que variam de acordo com o interlocutor ou situação em que os envolvidos estão. Veremos nas páginas seguintes como foram mapeadas essas posições para cada um dos perfis de sujeito (professor, monitor e colegas), mostrados na tabela 4 e para cada um dos sujeitos escolhidos para o estudo de caso (Max, Camila e Gustavo), mostrados na tabela 5.

Tabela 4 – Mapa de posicionamentos a partir das três categorias principais para todos os sujeitos não autistas

Sujeito	Cuidar	Ajudar	Brincar
Professora da classe especial	Abençoada	Acredita na capacidade	
	Ajudada	Ajudada	
	Apaixonada	Aprender	
	Carinhosa	Continua estudando	
	Complexa	Dá orientação física	
	Contra diagnóstico	Flexível	
	Crianças minhas	Implora	
	Fazer Junto	Instigada	
	Mãe x Terapeuta x Professora	Interessada	
	Maternal	Não apoiada	
	Sonhadora	Não consegue observar tudo	
		Necessidade de evoluir a prática e teoria	
		Nunca pronta	
	Orienta/comanda/direciona		
	Tem experiência		
	Trabalha em equipe		
	Tem que melhorar		
Professora da classe regular	Dever de cuidar	Adaptável	Informal
	Acompanha	Ajudada	Próxima
	Adaptável	Acompanha	
	Dá reforço positivo	Correr atrás	
	Faz concessões	Dá reforço positivo	
	Observadora	Dever de trabalhar mesmo sem conhecimento	
	Orgulhosa	Falta de tempo	
	Se preocupa com desorganização	Falta preparo	
	Vê bom trabalho	Flexível	
		Não tem tempo	

		Orienta/comanda/direciona
		Observadora
		Sem ajuda
		Tem experiência
		Tem limitações que não conseguem avançar
		Ter que saber
		Trabalha em equipe
		Troca de experiências
		Vê bom trabalho
Monitor	Acredita no potencial das crianças	Acredita no potencial das crianças
	Adora as crianças	Adaptar estratégias
	Atenciosa	Ajudante/suporte
	Calma	Analítica
	Encantada	Atenciosa
	Grata	Atenta às informações
	Realizada	Confortável
	Relação boa	Dá suporte positivo
	Sortuda	Didática
	Tem saudade	Dificuldade de acessar criança
	Tranquila	Espera respostas
		Insegura
		Interessada
		Mudar a perspectiva do que é preciso aprender
		Não exigente
		Não especialista
		Não tem treinamento formal na área
		Não tenho tanto conhecimento quanto os professores
		Tem dificuldade de análise

Colega de sala de aula	Dá Reforço positivo	Observadora	Curiosa com algo
	Preocupada	Orientadora / comandante	Cumprimentar
	Observadora	Atenta	Chamar atenção
		Preocupada	Fazer piada
		Ajudante	Abertura para brincadeira
	Suporte		
Colega fora da sala de aula	Preocupada	Observadora	Curiosa com algo
	Pedir permissão para professor para cuidar	Atenta	Mostrar algo
	Amorosos	Preocupada	Querer saber algo sobre o outro
	Carinhosos	Ajudante	Fazer perguntas
		Suporte	Cumprimentar
		Chamar atenção	Abertura para brincadeira

A partir desse mapa, observamos que grande parte dos posicionamentos observadas se encontram dentro da relação de **Ajudar**. É interessante que existem muitos posicionamentos de negação como “não ter conhecimento” ou “não ser especialista”, vindo principalmente da monitora e da professora de ensino regular. A maioria desses posicionamentos está conectada com a sensação de falta de apoio, falta de conhecimento e insegurança.

Entre os educadores, a maior parte dos posicionamentos se encontra no **Ajudar**, seguido por **Cuidar** e por último, com bem menos posicionamentos, o **Brincar**. Vemos também que a relação com menos posicionamentos observadas foi o **Brincar**. Esse resultado era esperado tendo em vista a proporção de educadores para colegas na pesquisa (tivemos 4 educadores para 2 colegas). Além disso, houve também posicionamentos mapeados por meio das entrevistas, que só aconteceu com os educadores. Durante o período de observações, no entanto, mapeamos sim alguns posicionamentos como “informal” e “espontânea” dentro dos posicionamentos dos educadores, que mostram que há momentos de maior leveza no relacionamento com as crianças. Entre os colegas (crianças), a quantidade de posicionamentos observadas em cada tipo de relação foi bastante equilibrada.

Tabela 5 – Mapa de posicionamento dos sujeitos autistas

Sujeito	Cuidar	Ajudar	Brincar
Camila	Expressiva	Apressada	Apressada
	Dependente	Estressada	Estressada
	Apressada	Incomodada	Incomodada
	Estressada	Expressiva	Expressiva
	Incomodada	Dependente	Isolamento
	Isolamento	Frustrada	
	Recebe carinho	Agitada	
Gustavo	Agitado	Agitado	Agitado
	Autônomo	Autônomo	Autônomo
	Incomodado	Elogia seu próprio trabalho	Intrigado
	Intrigado	Focado	Livre
	Livre	Incomodado	Proativo
	Observador	Intrigado	“Respondão”
	Proativo	Livre	Comunicativo
	Observado	Observador	Falador
Recebe carinho		Amigo	

Sujeito	Cuidar	Ajudar	Brincar
	Dá carinho Comunicativo	Proativo Observado Comunicativo Confirma Pede atenção Questionador	Recebe atenção Pede atenção
Max	Pouco autônomo Observador Intrigado Observado Tranquilo Dependente	Pouco autônomo Observador Intrigado Incomodado Observado Atendido Desacompanhado Responsivo Concentrado Obediente	Pouco autônomo Observador Intrigado Brincando com meninas mais novas Risonho Animado Receoso
Total	23	31	23

Os indicadores presentes na tabela anterior foram construídos a partir das interações observadas com outras crianças e educadores. A partir disso, percebemos que os três sujeitos tem possibilidade de posicionamentos bastante diferentes, sendo que Gustavo é o estudante que demonstra ter maior diversidade de posicionamentos nos três possíveis eixos de relacionamentos, com variações entre posicionamentos que têm uma carga semântica mais receptiva ou resistente. Assim como Camila e Max, Gustavo também expressa estar incomodado (principalmente com o barulho), mas quando vemos o grupo de posicionamentos, enquanto Camila e Max tem menos autonomia e necessitam de maior auxílio de outros, Gustavo se posiciona de maneira autônoma e livre em diversos momentos.

Max e Gustavo também tem alguns posicionamentos em comum: intrigado, observador e observado. Durante nossa observação em sala de aula, percebemos que eles e Yasmin de tempos em tempos olhavam para nós de maneira atenta, intrigados com a presença das pesquisadoras. Essa expressão parece ter sido mais clara neles, isso pode significar que eles estão mais atentos a seu ambiente externo do que Mateus e Camila, por exemplo. Seria necessário, no entanto, observar mais sujeitos para entender quais variáveis implicam nessa expressão maior atenção.

Quando focamos em Camila, no entanto, vemos que os seus posicionamentos são parecidos em todas as relações estabelecidas, sendo que observamos uma tendência a uma posição de isolamento quando as outras crianças tentaram brincar com ela. Enquanto Max e Gustavo retribuem as interações com o intuito da brincadeira em momentos diversos, Camila raramente permite esse tipo de interação, preferindo se isolar grande parte do tempo.

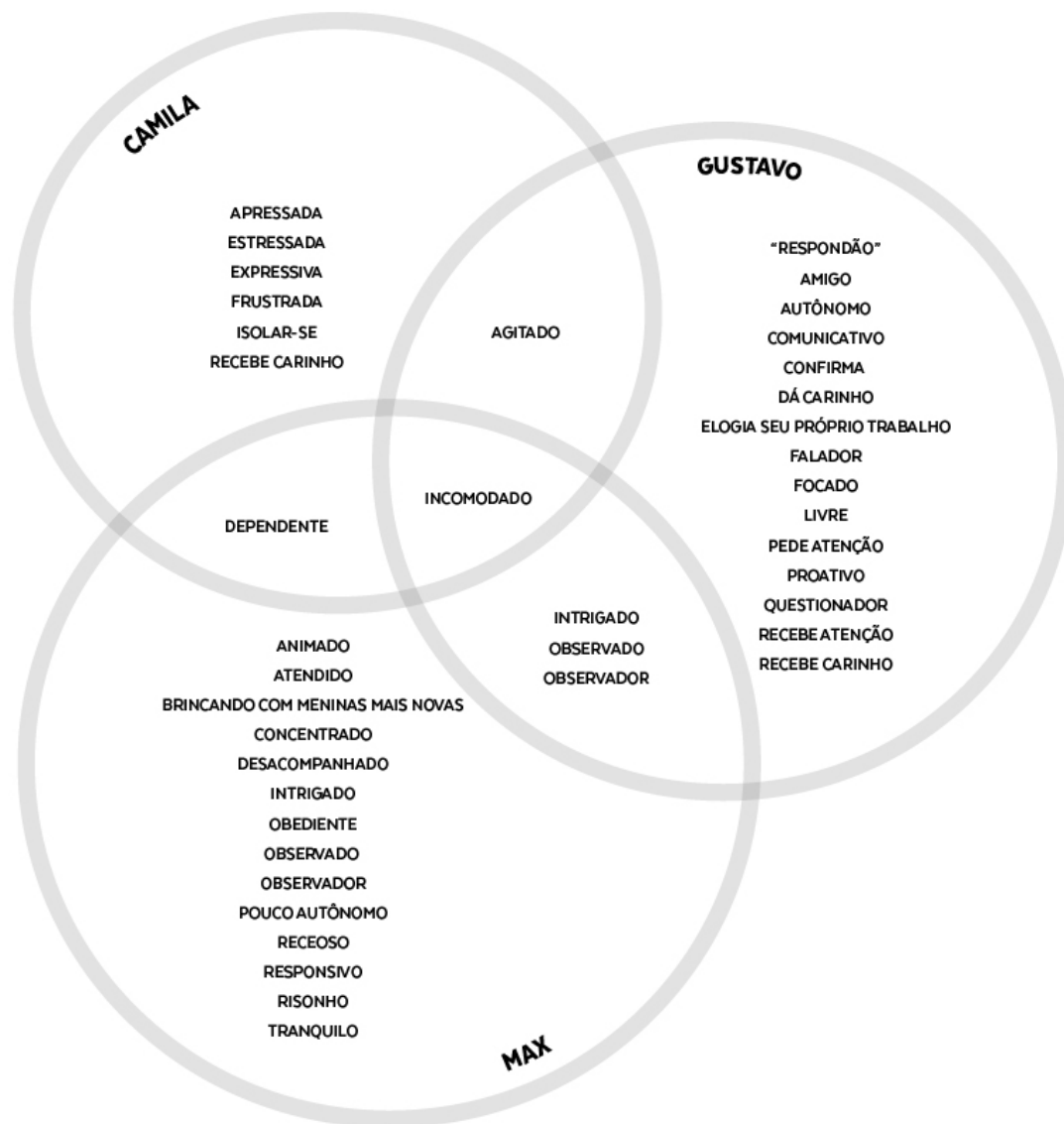


Figura 20 – Diagrama dos posicionamentos em comum manifestadas entre os sujeitos

Ao comparar os posicionamentos observadas nos três sujeitos, vemos alguns padrões interessantes: todos tem a posição **Incomodado**. Atribuímos isso em parte ao fato de que a escola

estava em reforma durante o período da pesquisa, fazendo com que todos expressassem de diversas maneiras seu incômodo com o barulho ou com as mudanças ocorridas dentro da escola.

Vemos também que enquanto ambos Max e Camila se posicionam de forma **dependente**, eles a manifestam de maneira bastante diferente. No caso de Max esse posicionamento está configurado na relação com ser **obediente, responsivo, tranquilo**. No caso de Camila, esses posicionamentos se constituem na articulação das expressões **frustrada, agitada e estressada**. Esses posicionamentos observados são coerentes com a percepção de seus educadores, onde existe um desafio de se comunicar com Max e de lidar com a aversão às atividades de Camila.

6.3 Os posicionamentos do estudante autista em suas relações na escola

Como falado anteriormente, todos esses posicionamentos se relacionam dentro das nossas macrocategorias Cuidar, Ajudar e Brincar. Após verificar os posicionamentos dos indivíduos, é necessário correlacioná-las. Não é possível traçar uma relação de causa e consequência direta, visto que o fenômeno da canalização cultural ocorre de maneira sistêmica, sendo mais importante entender o conjunto dos posicionamentos dos professores, monitores e colegas para entender características da cultura escolar estabelecida.

Começando pela relação **cuidar**, vemos que em todos os educadores e colegas existem posicionamentos relacionados à uma postura mais afetiva com os estudantes autistas, com posicionamentos como “apaixonada”, “abençoada”, “encantada” e “amorosos”. Essa postura carinhosa é recebida de maneira diferente por cada um dos sujeitos autistas. Enquanto temos sujeitos mais dependentes e outros mais independentes, que nas observações parece estar diretamente ligado a capacidade de expressão verbal, alguns estudantes tem uma postura mais passiva, de receber o carinho sem retribuição, outros de isolamento ou, como o Gustavo, de ter liberdade e autonomia para dar carinho quando desejar.

Tabela 6 – Comparação de posicionamentos na relação **Cuidar**

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
Abençoada	Acredita no potencial das	Dá Reforço positivo	Agitado
Apaixonada	crianças	Preocupada	Apressada
Carinhosa	Adora as crianças	Pedir permissão para pro-	Autônomo
Concessões	Atenciosa	fessor para cuidar	Comunicativo
Contra diagnóstico	Calma	Amorosos	Dá carinho
Crianças minhas	Encantada	Carinhosos	Dependente
Dever de cuidar	Grata		Estressada

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
Feliz na sala de aula	Realizada		Expressiva
Implora	Relação boa		Incomodada
Juntas	Sortuda		Intrigado
Mãe x Terapeuta x Profes- sora	Tem saudade		Livre
Muita tranquilidade	Tranquila		Isolamento
Muito amor			Observado
Orgulhosa			Observador
Perdição			Pouco autônomo
Próxima			Proativo
Retribui abraços			Recebe carinho
Se preocupa com desorga- nização do M			Tranquilo
Sensíveis			
Sonhadora			

Observamos na figura seguinte as relações observadas com foco nos sujeitos autistas:

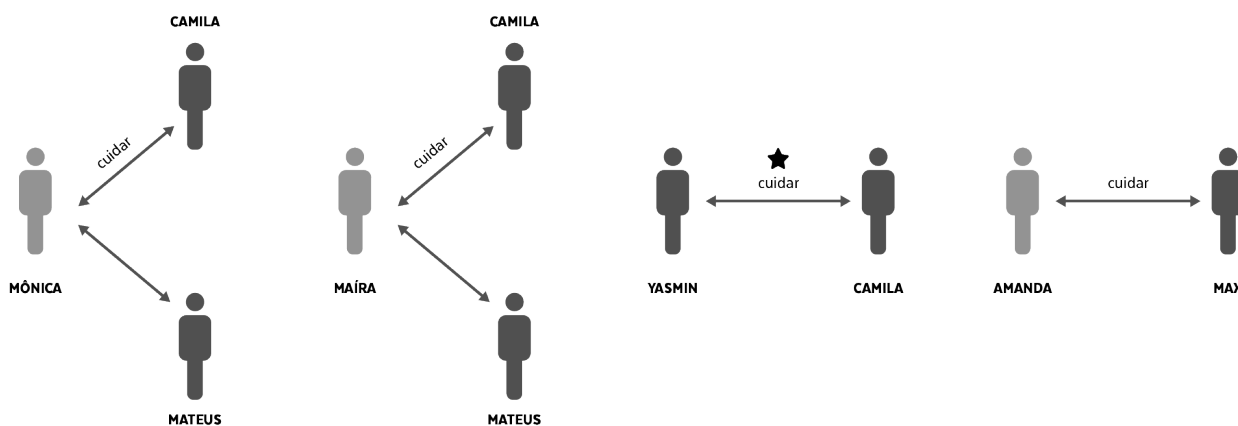


Figura 21 – Diagrama das principais relações categorizadas como **Cuidar**

Vemos que Mônica, a professora de Camila e Mateus cuida também deles, essa relação emerge tanto da posição de carinho e amor que a professora expressa, mas também das características da estrutura de sua classe, que tem estudantes mais novos e mais dependentes. Máira, assim como outras meninas próximas a sua idade, também demonstram uma relação de carinho e cuidado, mas de maneira mais simbólica. Observamos em diversos momentos Máira guiando Mateus durante o recreio, abraçando-o e mostrando a ele como brincar. Presenciamos também um momento em que Mônica tenta conscientizar ela e outras meninas falando “Mateus não é um boneco, é uma

criança que vocês precisam ajudar e ensinar coisas boas”. A relação de cuidado que Maíra estabelece com Mateus e Camila vem de boas intenções, ela entende que Camila e Mateus são mais vulneráveis que ela e precisam de cuidado, mas muitas vezes suas ações não necessariamente são o que a professora julga como mais adequado, mas como a relação entre as crianças é muito valiosa, Mônica tenta ajudá-las a compreender e a respeitar os estudantes autistas. Também presenciamos momentos onde Yasmin manifestava uma postura bastante observadora e atenta, principalmente em relação aos estudantes autistas mais novos, como Camila. Assim, ela passava mais tempo no recreio próxima aos monitores e cuidando das crianças pequenas, por vezes intervindo e chamando uma das professoras quando necessário.

Em geral, a relação **Cuidar** é estabelecida entre uma criança não autista e uma criança autista ou por um educador e uma criança autista. Como a escola hoje é referência em inclusão de autistas, existem diversas práticas institucionais focadas em conscientização dos estudantes, estabelecendo essa noção de que é papel dos estudantes “regulares” cuidarem dos estudantes “especiais”. Mas em alguns momentos, como no caso de Yasmin, surge também a posição de responsabilidade por cuidar dos mais novos. Como Yasmin se comunica bem e tem bastante consciência do seu ambiente, ela conseguia também cuidar das crianças mais jovens da classe especial.

Seguindo para a relação **Ajudar**, vemos alguns posicionamentos-chave dos educadores na canalização de formas de significar as relações: a crença no potencial e na capacidade da criança. Além disso, vemos também que essa relação é carregada de posicionamentos de semântica negativa como o “não apoiada”, “não especialista”, “não ajudada”, “falta conhecimento” ou “falta tempo”. Apesar desses posicionamentos, existe também a percepção de necessidade de correr atrás e de adquirir conhecimento, que gera movimento em todos os educadores. Outra posição-chave citada foi o “adaptável”, ou seja, mesmo com a falta de conhecimento, existe o movimento de buscar saber mais e se adaptar as situações. Esses posicionamentos podem ser justificados também pela posição de “acreditar no potencial” e “acreditar na capacidade”. Assim como na relação anterior, os estudantes autistas podem se posicionar de diversas maneiras, Camila responde com posicionamentos mais próximas de frustração e stress, provavelmente conectados com sua aversão a exercícios que foi observada e verbalizada por sua professora; Já Max responde bem a comandos claros. Apesar de não ser muito autônomo, ele se posiciona de maneira obediente e responsiva. Gustavo também responde bem a comandos, mas manifesta posicionamentos mais autônomas e proativas,

já conhecendo bem sua rotina de sala de aula e confirmando dúvidas diretamente com a professora quando necessário.

Tabela 7 – Comparação de posicionamentos na relação **Ajudar**

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
Acompanha	Acredita no potencial das	Observador	Agitada
Acredita na capacidade	crianças	Orientador / co-	Apressada
Adaptável	Adaptar estratégias	mandante	Atendido
Ajudada	Ajudante/suporte	Atento	Autônomo
Aprender	Analítica	Preocupada	Comunicativo
Cai de paraquedas	Atenciosa	Ajudante	Concentrado
Continua estudando	Atenta às informações	Suporte	Confirma
Correr atrás	Confortável		Dependente
Dá orientação física	Dá suporte positivo		Desacompanhado
Dever de trabalhar mesmo sem	Didática		Elogia seu próprio traba-
conhecimento	Dificuldade de acessar cri-		lho
Falta de tempo	ança		Estressada
Falta preparo	Espera respostas		Expressiva
Flexível	Insegura		Focado
Implora	Interessada		Frustrada
instigada	Mudar a perspectiva do que		Incomodada
interessada	é preciso aprender		Incomodado
Adulta	Não exigente		Intrigado
Muita tranquilidade	Não especialista		Livre
Não apoiada	Não tem treinamento formal		Obediente
Não conhecimento de ensino es-	na área		Observado
pecial	Não tenho tanto conheci-		Observador
Não consegue observar tudo	mento quanto os professores		Pede atenção
Não tem tempo	Tem dificuldade de análise		Pouco autônomo
Necessidade de evoluir a prática e			Proativo
teoria			Questionador
Nunca pronta			Responsivo
Observadora			
Orienta/comanda/direciona			
Responsável			
Sem ajuda			
Séria			
Tem experiência			
Tem limitações que não conse-			
guem avançar			
Ter que avançar			
Ter que saber			

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
Trabalha em equipe			
Troca de experiências			
Vê bom trabalho			

Ao analisar as relações específicas com cada um dos sujeitos, vemos que não só são estabelecidas relações de ajuda com os educadores, mas também com os colegas. Os colegas ficam atentos aos estudantes autistas na mesma sala de aula, ajudando-os quando necessário. Alguns, a pedido da professora, estabelecem uma posição mais proativa de suporte e atenção, imitando também algumas práticas pedagógicas que eles observam nos professores e monitores.

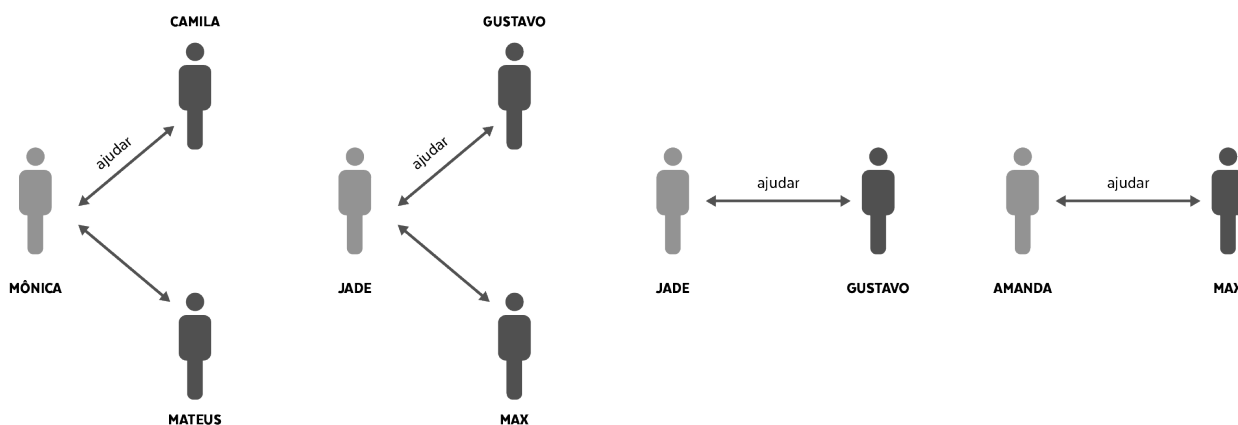


Figura 22 – Diagrama das principais relações categorizadas como **Ajudar**

Ao falar do caso Max, citamos a postura de Jade durante a dinâmica. Este é um ótimo exemplo de como os posicionamentos “atenta”, “observadora”, “ajudante” e “orientadora” se manifestam no dia a dia. Mesmo sem ter um papel institucional de ajuda, por pedidos da sua professora, Jade se acostumou a ajudar Max e Gustavo, e conhece possíveis estratégias para tal. Além da ajuda nas atividades pedagógicas, podemos ver situações em que Amanda, a monitora de Max, também dá suporte a ele nas tarefas do dia a dia. Apesar de estar se tornando mais autônomo, Max ainda é bastante dependente de comandos, então Amanda dá micro-orientações no para auxiliá-lo – por exemplo: “jogue no lixo”, “beba água”, “passe para a próxima página”.

É importante ressaltar também que uma das maiores características dessa relação é a comunicação baseada principalmente em comandos e orientações, sejam eles verbais ou físicos. Isso é observado principalmente nas relações estabelecidas entre Camila, Mateus e Max, principalmente devido a seus posicionamentos de maior dependência e menos autonomia. Vemos que no caso do

Gustavo, por mais que haja comandos, sua comunicação com professoras e colegas também apresenta outras características, como a verbalização dos incômodos que ele tem, pedidos de ajuda, questionamentos e como confirmações de orientações.

Nas relações no eixo **brincar**, vemos que os educadores expressam menos posicionamentos, como esperado. Tendo em vista que o próprio relacionamento profissional e papel da escola é carregado de uma responsabilidade pela criança, essa dinâmica de relação é despriorizada. Vemos que ao focar nos posicionamentos dos colegas, mesmo não havendo posicionamentos negativos há pouca diversidade de posicionamentos. Vemos que a cultura escolar desfavorece essa relação, mesmo entre as crianças. Podemos também estabelecer uma ligação entre os posicionamentos de “isolar-se” e “pouco autônomo” e a dificuldade de estabelecer relações nesse eixo. A medida em que a criança autista busca se isolar ou é mais dependente e necessita de suporte no dia a dia, há maior dominância dos posicionamentos nos eixos anteriores, cuidar e ajudar. Por isso, observamos que ao interagir com crianças de outra sala de aula no recreio, a situação do brincar se favorece. As situações que observamos de brincadeira com Gustavo, Max e Camila ocorreram principalmente fora da sala de aula. No caso de Max isso fica mais claro, pois seus colegas de sala já tem uma relação de responsabilidade estabelecida.

Tabela 8 – Comparação de posicionamentos da relação **Brincar**

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
Informal	-	Curiosos com algo	“Respondão”
Próxima		Mostrar algo	Agitado
		Querer saber algo sobre o outro	Amigo
		Fazer perguntas	Animado
		Cumprimentar	Apressada
		Chamar atenção	Autônomo
		Abertura para brincadeira	Brincando com meninas mais novas
			Comunicativo
			Estressada
			Expressiva
			Falador
			Incomodada
			Intrigado
			Isolar-se
			Livre
			Observador
			Pede atenção

Professor	Monitor	Colegas	Estudante Autista
			Pouco autônomo
			Proativo
			Recebe atenção
			Receoso
			Risonho

A relação mais rica observada nesse eixo foi a de Gustavo com Maíra, com maior agência expressada pelos posicionamentos “livre”, “autônomo”, “proativo” e “comunicativo”. Mesmo ele estabelecendo esse tipo de relação com Jade, Maíra não tem a mesma responsabilidade no dia a dia que Jade, favorecendo essas situações de brincadeira. Maíra e Gustavo conversam e brincam, tendo inclusive poucos momentos observados de relações nos outros eixos. A relação deles é principalmente pautada no eixo brincar. Nossa hipótese é de que Gustavo consegue estabelecer mais relações nesse eixo pois ele se comunica verbalmente melhor, conseguindo construir experiências significativas com seus pares.

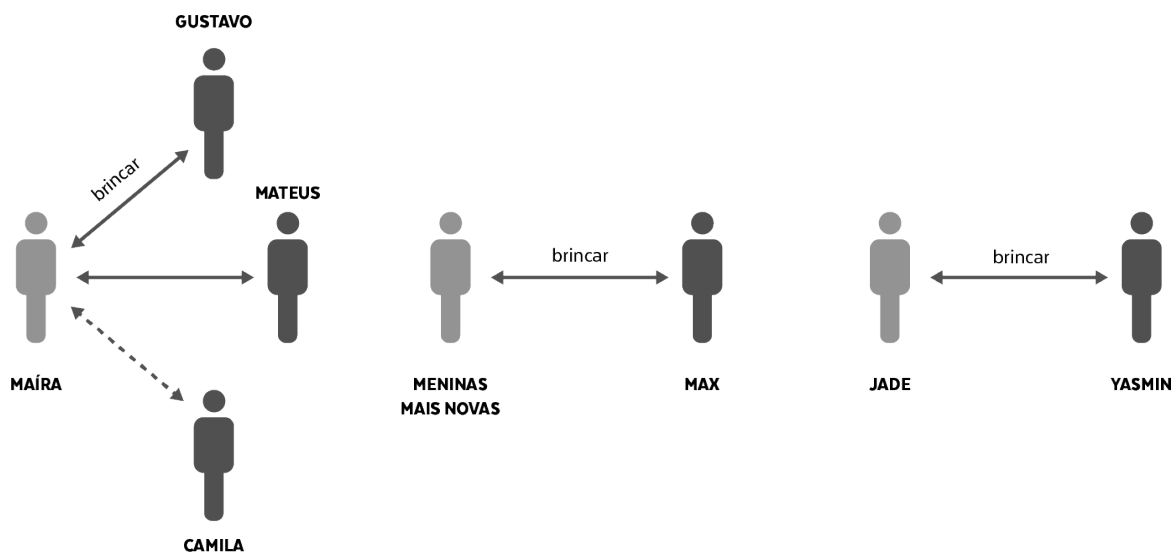


Figura 23 – Diagrama das relações categorizadas como **Brincar**

Conforme o diagrama acima, vemos que temos outras possibilidades de relacionamentos estabelecidos, de Max com as meninas mais novas, como comentado na seção anterior, de Jade com Yasmin e de Maíra com Camila e Mateus. Por ter menos agência e ter dificuldades de comunicação verbal com crianças da mesma faixa etária que ele, Max tem muita dificuldade de estabelecer relações nesse eixo, fazendo com que ele necessite de momentos como jogos ou

brincadeiras mais estruturadas para interagir com outras crianças. Camila demonstrou dificuldades em estabelecer relações nesse eixo, mas em seu caso, isso se relaciona muito com seus posicionamentos de “isolar-se”, “estressada” e “incomodada”.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas análises do estudo de caso e à luz das teorias dialógico-culturais, temos quatro proposições que ilustram como as relações dentro da escola podem afetar a constituição do self das crianças autistas.

7.1 Inclusão escolar como fenômeno coletivo e individual

Nossa primeira proposição se relaciona com a inclusão. Aqui, nós a entendemos não só enquanto conceito, mas como um fenômeno prático, focado principalmente na realidade escolar. Já falamos que a prática escolar não caminha na mesma velocidade que a pesquisa acadêmica, então é esperado que haja diferenças entre a inclusão ideal, enquanto conceito filosófico e o que é viável financeiramente e juridicamente, principalmente em relação a um sistema educacional em escala nacional como o nosso. A inclusão na escola é implementada de acordo com as legislações vigentes e como os educadores significam o que são essas práticas inclusivas. Mesmo com a mudança de paradigmas que enfrentamos na educação hoje, os valores vigentes se diferem bastante do que acontece na realidade (FERREIRA; MÄKINEN, 2017).

Inclusão diz respeito a modificar as estruturas e a cultura vigente para incluir um determinado sujeito em um determinado local (físico ou virtual) onde ele não estava previamente por não ter as ferramentas culturais adequadas para acessá-lo. Ao invés de integrá-lo, modificar o contexto para que possa se adaptar a esse indivíduo tido como diferente. Na escola, é fazer com que o estudante que antes estava separado fique junto dos outros e, mais que isso, se desenvolva em suas potencialidades. Assim, temos movimentos de inclusão que são feitos em etapas: primeiro, é necessário que o indivíduo possa entrar naquele determinado local, sem nenhum tipo de segregação (que é a proposta do modelo transicional da classe especial para a classe inclusiva). Compreendendo as necessidades desse indivíduo (que vão muito além do seu diagnóstico), a estrutura escolar se adapta a ele, com uma abordagem centrada no estudante. A partir do momento em que o sujeito está lá, ele cria conexões. Vemos que a linguagem passa a ser uma ferramenta cultural importantíssima para que haja diálogo verdadeiro. Quando a criança não tem nenhuma ferramenta para compensar sua falta de linguagem verbal ou não há adaptação do contexto a partir de sua presença, ela não consegue se comunicar e estabelecer vínculos dentro dessa cultura. Após isso, o processo de inclusão se torna um esforço contínuo, para que o arranjo social estabelecido permita que o sujeito dado como diferente participe efetivamente da cultura. A riqueza observada nesse contexto de

pesquisa é justamente o salto qualitativo ao ter um grande número de indivíduos autistas, que pela presença na escola também constituem cultura ao trazer novas formas de ser para que os outros estudantes conheçam e experienciem (VEHMAS, 2010; VYGOTSKI, 2006).

O senso de pertencimento a uma comunidade e a participação na cultura vão além de estar presente no espaço físico. De fato, ainda que bastante relevante, hoje o local físico vem se tornando menos importante; a conexão com as pessoas ao redor ocorre também em outros planos e se conecta cada vez mais com a agencialidade que temos em determinada comunidade. O fato de um estudante estar fisicamente dentro da sala de aula não significa que ele participe daquela comunidade se não houver possibilidades de desenvolvimento do sistema de *self* de forma recíproca e mútua. A inclusão física é sim importante para que não haja segregação dos espaços e que para que haja oportunidades de convívio, mas esse é somente o primeiro passo, mesmo que seja um aspecto fundamental. A socialização dentro e fora da sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento infantil e essa socialização precisa de mecanismos de compensação baseados na individualidade de cada criança (BOULANGER, 2017; CHRISTENSEN, 2017; RIIKKA; PAULIINA, 2017; VIGOTSKI, 2003; VYGOTSKI, 1991).

Com o objetivo de fortalecer também os eixos de relacionamento, vemos que os momentos de interação fora da sala de aula trazem uma riqueza de possibilidades, pois favorecem principalmente o eixo brincar, visto que o estudante autista não está interagindo somente com quem está responsável por ajuda-lo no dia a dia.

Para ajudar a estimular essa conexão, temos um desafio: o desenvolvimento da linguagem discursiva. Esse desafio não afeta todas as crianças autistas, mas também transcende do autismo. A falta de fala verbal não significa falta de comunicação. Essa falta de fala também não significa falta de compreensão. Mas é necessário refletir como essa compensação pode ser feita de maneira a afetar a cultura escolar como um todo. Esse é o principal desafio para que os autistas não sejam colocados sempre em uma posição passiva em suas relações. Usemos um exemplo da Camila: mesmo com uma fala bastante reduzida, ela é incrivelmente expressiva – seja por gestos, toques ou expressões faciais, ela criou estratégias pessoais para interagir com o mundo. É necessário também aprender a linguagem que é mais confortável para o indivíduo.

7.2 Inclusão não significa a mesma coisa para todos

De acordo com Valsiner (2001), signos são construídos subjetivamente, mas consolidados de maneira interpessoal, representando uma experiência de maneira genérica. Esses signos também mediam nosso comportamento, nos ajudando a expressar nossas intenções e ações do meio interno para o externo, mesmo que de maneira inconsistente. Esse processo é chamado de regulação semiótica. Nesta pesquisa, percebemos que a palavra inclusão tem significados distintos para cada um dos sujeitos, mas perpassa, em geral, os conceitos de igualdade, normalidade e diferença. Não há consenso, no entanto, sobre como tratar essa diferença, alguns optando por valorizá-la, pois todos são diferentes; e outros optando por ignorá-las, pois todos são normais.

A falta de consenso dos participantes sobre o que é inclusão e como ela pode ser praticada no dia a dia implica em posições externas de educadores que são diferentes entre si, ou seja, há uma comunidade escolar que tem práticas que levam para visões de mundo diferentes. Como existe também a falta de preparo e de entendimento profundo sobre o autismo nos professores e monitores das classes regulares, há ainda mais dificuldades para tomar decisões mais práticas em relação as crianças, já que o educador pode não conseguir observar o impacto sistêmico daquela ação no desenvolvimento da criança

7.2.1 Igualdade, diferença e normalidade

O princípio da igualdade pressupõe que todos os indivíduos devem ser tratados da mesma maneira. Mas de fato, não temos todos as mesmas dificuldades, as mesmas potencialidades e as mesmas características. Falar de igualdade, se relaciona então com a igualdade de oportunidades e de mecanismos de compensação para que exista um senso de justiça. Essa discussão, no entanto, é bastante profunda para esta seção. O importante é entender que alguns educadores participantes veem que inclusão se relaciona com igualdade, com todos serem iguais ou serem tratados iguais. Mas há também aqueles que falam sobre as diferenças como algo natural, todos são diferentes. Partindo de lados opostos, ambos buscam também um equilíbrio. Joana diz *“Pra mim a inclusão seria conseguir fazer com que as crianças dentro das diferenças delas, se sentissem iguais, que elas pudessem ser tratadas iguais, ter as mesmas condições, dentro das suas limitações”*. Mônica traz *“mesmo com a sua singularidade, com as suas diferenças, que ela se sentisse pertencente àquele grupo”*. A mudança de paradigma não é só pensando no ser diferente ou igual, mas no pertencer a uma comunidade (KALLIO-TAVIN, 2013; RIIKKA; PAULIINA, 2017) .

De fato, caminhamos para um mundo com uma pluralidade de valores, não aceitar a diferença é negar a realidade. A partir dessas duas falas, vemos que se não há reconhecimento de diferenças, não há atenção a individualidade. O ser diferente passa a ser parte da normalidade. A chave para a inclusão verdadeira em todas as camadas da sociedade passa a ser a atitude de aceitação e respeito às diferenças e as singularidades de cada pessoa, independente de um laudo (BERG; SCHNEIDER, 2012; KALLIO-TAVIN, 2013; LAWSON, 2008).

7.3 A cultura escolar não favorece a brincadeira a todas as crianças

“*o melhor professor para uma criança é outra criança*”: essa frase foi falada por Mônica de diversas maneiras durante toda a pesquisa. Além da necessidade de desenvolvimento da pessoa enquanto ser social, Mônica sempre enxergou que havia um papel que ela não conseguiria assumir como professora em uma sala de aula: o papel de amigo. Era necessário, então, que seus estudantes tivessem contato com outras crianças, mesmo estando em uma classe especial, pois é esse vínculo de amizade que contribui para o senso de pertencimento na comunidade. A partir dessa amizade, é possível criar realidades que são experienciadas em conjunto, criando significado em comum a partir de uma perspectiva inclusiva (RIIKKA; PAULIINA, 2017).

Mesmo com o incentivo de Mônica, vemos que a estrutura escolar não favorece as relações no eixo do Brincar quando uma das pessoas é autista. Isso impacta no desenvolvimento social de todos os envolvidos, e contribui para uma cultura escolar ainda fragmentada entre estudantes especiais e estudantes regulares. Enquanto as crianças autistas não se conectarem com seus pares neurotípicos, estaremos perdendo também possibilidades de desenvolvimento dentro de uma relação lúdica.

7.4 As posições externas acessam o self, mas nem sempre explicitam as significações de si e o diálogo interno dos sujeitos

Compreender as posições externas do eu não são suficientes para analisar a sensação de pertencimento na cultura escolar, mas nos ajuda a entender melhor como a estrutura da escola (não só física, mas de práticas, burocracias e relacionamentos) impacta no papel em que educadores, crianças autistas e crianças não autistas estabelecem dentro da comunidade escolar.

Ao trabalhar com o *self* externo, estamos focando nas relações que o self estabelece na constituição da alteridades (objetos e pessoas que estão fora dele), dentro dessa pesquisa, no entanto,

não discutimos com profundidade o *self* interno, que consistem nos padrões de posicionamento em relação a si mesmo. Por exemplo, não foi possível determinar se Gustavo se via como autista ou não, pois era um conceito que ele não verbalizou por conta própria. É importante sempre ressaltar que essa divisão que estamos utilizando é didática, pois ambos constituem o self por inteiro e são indissociáveis. Por isso, vemos que a relação construída com os indicadores semiótico-afetivos possibilitou inferir em parte sobre como determinados posicionamentos se articulavam, dando uma significação bastante única a cada sujeito.

7.5 A cultura escolar canaliza posições do eu

A cultura é o princípio de organização da mente humana, muitas vezes invisível e em constante mudança (BRANCO; BRANCO; MADUREIRA, 2008; CHRISTENSEN, 2017; VALSINER; HAN, 2008; VIGOTSKI, 2003). Cada uma das relações observadas acontece dentro de um conjunto de posições possíveis com relação aos indivíduos que delas participam. Como visto na figura 24, cada indivíduo tem um conjunto de possíveis *I-positions* (aqui estamos enquadrando essa relação no contexto escolar). Isso não significa que cada posição tenha uma posição diretamente relacionada no interlocutor, mas quando uma das pessoas em um diálogo se posiciona, a outra se posiciona com base nessa posição. Esse fenômeno é análogo a o que se chama de canalização cultural, aqui acontecendo em pequena escala. A canalização é frequentemente descrita como a força que as estruturas culturais exercem sobre os indivíduos, influenciando a forma de seu próprio sistema. Quando entendemos o contexto escolar como uma microcultura que é constituída principalmente de relações entre indivíduos, também podemos interpretar dessa forma que esses relacionamentos estabelecidos enquanto rede afetam cada participante. Quando uma posição canaliza outra posição, a primeira não restringe a última, mas oferece uma base para uma resposta. Esse fenômeno quando ganha escala por meio das práticas escolares realizadas por toda a comunidade (BOULANGER, 2017; BRANCO; BRANCO; MADUREIRA, 2008).

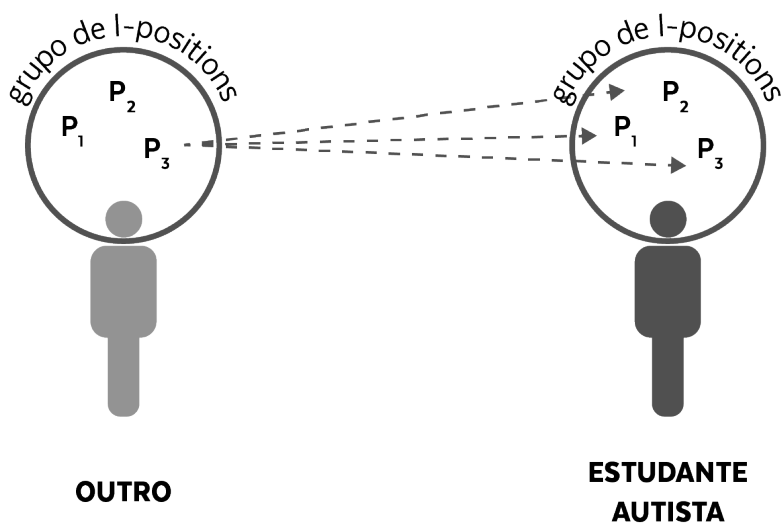


Figura 24 – Diagrama representando a canalização de posições.

Por exemplo: quando a professora Mônica se posiciona como “aquela que propõe uma atividade nova”, Mateus e Camila tem várias possibilidades de se posicionar: “não quero fazer a atividade”, “quero fazer a atividade”, “quero fazer a atividade mas de um jeito específico” ou até mesmo “não ligo para nenhuma atividade e não quero fazer essa também”. Esse fenômeno acontece o tempo todo, em um ciclo contínuo. Quando os estudantes se posicionam, o professor também cria outro posicionamento a partir da resposta deles.

Quando falamos de canalização cultural, isso não significa que as ações dos sujeitos são determinadas pela cultura, mas que os mecanismos psicológicos dos indivíduos de tomada de decisão e ação estão imersos em um contexto sociocultural (cujo qual ele pode se rebelar), e não isolados. Além das relações humanas que podem ser parte dessa canalização, também é necessário englobar outras forças: as representações sociais, os símbolos, as crenças e as instituições. Todos esses fatores contribuem para a criação de significados culturais compartilhados (BOULANGER, 2017; BRANCO; BRANCO; MADUREIRA, 2008; LINELL, 2009).

A partir do momento em que o fenômeno de canalização cultural é compreendido, pelo menos em parte, e se torna consciente, é possível que os sujeitos possam intervir na realidade. A ação consciente de seu impacto permite aos sujeitos – sejam eles educadores ou aprendizes – modificar intencionalmente sua cultura escolar e criando novos significados, caminhando para práticas mais inclusivas e que permitam também maior participação dos sujeitos autistas (HJÖRNE; AALSVOORT; ABREU, 2012; LINELL, 2009).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar como essas relações estabelecidas na escola afetam a constituição do self de crianças autistas. Foi possível chegar a conclusões práticas para intervir na realidade escolar com o objetivo de fazer melhorias. As entrevistas com educadores de atuação diversa foi uma escolha acertada para descrições muito ricas de processos escolares, pois cada um desses educadores tinha uma visão diferente do processo e se relacionava com as crianças de maneiras diferentes. Do ponto de vista de uma análise qualitativa, a triangulação dos métodos se mostrou adequada pois tínhamos momentos em ambientes com um pouco de controle (como as entrevistas e dinâmicas) e momentos em ambientes não controlados (como as observações), isso nos trouxe informações diversas e nos ajudou a conhecer o contexto de maneira mais profunda. A partir dessas entrevistas também foi possível entender melhor a percepção dos educadores sobre seus estudantes, bem como sua visão sobre inclusão.

Em termos de metodologia, nosso maior desafio foi acessar os sujeitos não-verbais e ajudá-los a se comunicar conosco. Apesar do esforço de adaptação, não ficamos em contato com as crianças tempo o suficiente para desenvolver um mecanismo de comunicação eficiente que não fosse a fala, criando um vocabulário em comum e dando oportunidades de expressão. Por isso, uma pesquisa de delineamento longitudinal é muito desejável para um estudo como este. Com Gustavo e Yasmin conseguíamos nos comunicar bem, pelo fato de ambos se expressarem bem verbalmente. Mas com Max, Camila e Mateus foi preciso criar outros meios para entender suas nuances – sabíamos quando havia incômodo, porque ele era expressado em forma de choro ou estereotipia, mas nossa percepção de significado veio da observação e da interação que tivemos com eles, interpretadas a partir da experiência das professoras (que os conheciam há mais tempo). Vemos que para próximas pesquisas, pode ser interessante utilizar *design based strategies*, desenvolvendo ferramentas de comunicação em um tempo mais longo com as crianças envolvidas para que elas possam se expressar de outras maneiras.

Enquanto contribuição científica com seus resultados, vimos um fenômeno bastante interessante: não há nenhuma relação no eixo brincar observada entre duas crianças autistas. De fato, de todas as relações mapeadas, somente uma delas tem duas pessoas autistas (Yasmim de 14 anos cuidando de Camila, de 7 anos). Esse dado nos traz uma reflexão: se a maior parte das interações tem pelo menos um sujeito não autista, o ambiente inclusivo, onde crianças autistas e não autistas convivem entre si, favorece, portanto a participação de sujeitos autistas na cultura escolar em que

estão inseridos. Não uso esse argumento para advogar pelo fim das classes especiais, mas para trazer a reflexão sobre a falta de relações estabelecidas com os pares dentro de uma classe especial onde todos os estudantes são autistas. Vemos que a inclusão enquanto socialização, bastante citada pelos educadores, realmente é um fenômeno observável dentro da escola. Podemos, a partir daí, compreender os papéis de uma classe especial (onde existe um profissional capacitado para lidar com as especificidades daquela criança) e de uma classe inclusiva (onde essa mesma criança terá a oportunidade de se relacionar com outras crianças). Contextos onde as duas classes coexistem na mesma escola se mostram, portanto, uma ótima combinação dos dois mundos. Mesmo assim, é necessário que cada criança seja percebida individualmente, com o objetivo de colocá-la em um contexto que seu desenvolvimento vai ser favorecido.

Mesmo nessa escola, onde há a oportunidade de participar das duas modalidades de classe, vemos que ainda existem limitações nessa inclusão: a baixa quantidade de relações de brincadeira com pelo menos um sujeito autista. Isso se deve ao contexto cultural limitado em que as crianças autistas podem participar de fato, sempre permeadas pelas significações do aluno especial. A partir disso, é criada uma relação de responsabilidade dos alunos “regulares”, principalmente com seus colegas de classe. É preciso, portanto, que a comunidade escolar transforme aos poucos suas práticas, com o objetivo de criar novos significados.

Um grande ponto de partida é a própria formação de professores (apesar de não ser o único). Essa capacitação vai além de conhecer sobre o autismo, mas inserir o professor na construção desses significados e constituir alteridades de maneira que ele possa sempre refletir sobre a sua prática pedagógica com o objetivo de melhorá-la e adaptá-la às diferenças que ele encontrar.

Outra possibilidade que pode ser vislumbrada é ferramentalizar o conhecimento produzido aqui com o objetivo de ajudar os educadores (não só dessa escola) a terem maior consciência das posições que eles estabelecem dentro da comunidade, refletindo também sobre que tipo de cultura escolar eles querem construir em conjunto com seus estudantes. Acredito que essa pesquisa tem um potencial de ser uma abertura para muitas outras pesquisas com o objetivo de mudar a realidade escolar de maneira prática, dando base de conhecimento para o desenvolvimento de soluções com foco na criança autista e em seu desenvolvimento de maneira holística.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A escola com a qual sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ASPERGER, H. Die “Autistische Psychopathen” im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, n. 1, p. 76–136, 1944.
- BANDLAMUDI, L. Dialogics of Understanding Self / Culture. **Ethos**, v. 22, n. 4, p. 460–493, 1994.
- BATTARBEE, K. **Co-Experience - Understanding User Experiences in Social Interaction**. Helsinki: University of Art and Design Helsinki A, 2004.
- BERG, D. H.; SCHNEIDER, C. Equality Dichotomies in inclusive education com paring canada and france. **ALTER - European Journal of Disability Research**, v. 6, 2012.
- BIBACE, R.; KHARLAMOV, N. A. The spiral: The concept of development after Werner and Kaplan. **Culture and Psychology**, v. 19, n. 4, p. 453–462, 2013.
- BLUME, H. Neurodiversity: on the neurological underpinnings of geekdom. **The Atlantic**, 1998.
- BOULANGER, D. Extending Social Representation Theory through Dialogical Self Theory: Subjects’ and Alters’ Relating with Space. **International Journal for Dialogical Science**, v. 10, n. 2, 2017.
- BRANCO, A. U.; BRANCO, A. L.; MADUREIRA, A. F. Self-Development and the Emergence of New I-Positions: Emotions and Self-Dynamics. **Studia Psychologica**, v. 8, 2008.
- BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Source: Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1–21, 1991.
- BRUNER, J. **Actos de Significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- CHRISTENSEN, B. A. A Place for Space? **International Journal for Dialogical Science**, v. 10, n. 2, 2017.
- COSTA, D. A. C. DA. O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização. n. im, p. 1–117, 2012.
- COSTA, F. M. P. **Narrativas da inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar** Mossoró, 2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- FERREIRA, J. M.; MÄKINEN, M. What is special in special education from the inclusive perspective? **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 9, n. 1, p. 50–65, 2017.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLUSSER, V. **O Mundo Codificado**. São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- FREIRE, S. F. DE C. D. Intersubjectivity in Action: Negotiations of Self, Other, and Knowledge in Students' Talk. In: BRANCO, A. U. (Ed.). . **Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts**. [s.l: s.n.]. p. 149–167.
- FREIRE, S. F. DE C. D.; BRANCO, A. U. A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva The Dialogical Self Theory in Perspective. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. n. 1, p. 25–33, 2016.
- GRANDIN, T. **The Autistic Brain: Helping Different Kinds of Minds Succeed**. New York: Mariner Books, 2013.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- HERMANS, H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture and Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243–281, 2001a.
- HERMANS, H. J. M. The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 323–366, 2001b.
- HJÖRNE, E.; AALSVOORT, G. VAN DER; ABREU, G. DE (EDS.). **Learning, Social Interaction and Diversity - Exploring School Practices**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- HOGENBOOM, M.; WOODWARD, B. **Autism: A holistic approach**. 3. ed. Edinburgh: Floris Books, 2013.
- IANNACCONE, A.; MARSICO, G.; TATEO, L. Educational Self: A fruitful Idea? **The interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self**, p. 219–252, 2012.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- KALLIO-TAVIN, M. **Self, Other and the Third: Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies**. [s.l.] Aalto University School of Arts, Design

- and Architecture, 2013.
- KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, 1943.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. SUPPL. 1, p. 3–11, 2006.
- KURZWEIL, R. **The Singularity is Near: when humans transcend biology**. London: Duckworth Overlook, 2005.
- LAWSON, W. **Concepts of normality : the autistic and typical spectrum**. Londres: Jessica Kingsley, 2008.
- LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making**. Charlotte: IAP, 2009.
- LUENGO, F. C. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. **Revista de Psicologia da Unesp**, v. 8, p. 122–126, 2010.
- LYONS, V.; FITZGERALD, M. Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the two pioneers of autism [2]. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 37, n. 10, p. 2022–2023, 2007.
- MARKOVÁ, I. Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. **Culture and Psychology**, v. 9, n. 3, p. 249–260, 2003.
- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais as Dinamicas da Mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARTINS, A. D. F. **Processos de significação e o aluno autista**. [s.l.] UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, 2013.
- MCADAMS, D. P. Making Lives into Stories. In: **The stories we live by: personal myths and the making of the self**. New York: The Guilford Press, 1993.
- MCPARTLAND, J. C.; KLIN, A.; VOLKMAR, F. R. **Asperger's syndrome: Accessing and Treating High-functioning Autism Spectrum Disorder**. 2. ed. New York: Guilford Publications, 2014.
- MEC/SASE. Planejando a Próxima Década. **Planejando a Proxima Década**, 2014.
- MELLO, A. M. S. R. DE; et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.
- MILTON, D.; MILLS, R.; PELLICANO, E. Ethics and Autism: Where is the Autistic Voice?

Commentary on Post et al. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 10, p. 2650–2651, 2014.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Medo**. 9. ed. São Paulo: Ibrasa, 1970.

OLIVEIRA, R. I. D. E. Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. p. 11–241, 2014.

ONU. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, R. P. **Empatia para quê? Contribuições do design para o ensino de crianças autistas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

PACHECO, R. P.; SILVA, T. B. P. E. **As contribuições da abordagem de design para o ensino de crianças autistas**. Proceedings of the 7th Information Design International Conference. **Anais...**São Paulo: Editora Edgard Blücher, set. 2015Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/20339>>. Acesso em: 23 abr. 2017

PUCOVSKI, K. P. G. F. **A inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito**Curitiba, 2013.

RIIKKA, K.; PAULIINA, K. K. Experiencing and practising inclusion through friendships. **Area**, v. 50, n. 1, p. 74–82, 2017.

RIOS, C. et al. Da invisibilidade à epidemia: A construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 19, n. 53, p. 325–335, 2015.

RODINA, K. A. Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education A short summary Keywords: In: LASSEN, L. (Ed.). **Enabling Lifelong Learning in Education, Training and Development: European Learning Styles Information Network (ELSIN)**. Oslo: University of Oslo., 2006.

ROGERS, C. R. **On Becoming a Person**. London: Constable & Company, 1961.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn for the 80's**. 2. ed. Collumbus: Merrill, 1983.

SAGRADO, A.; PEREZ, R.; LIMA, A. **Quando sinto que já sei**Brasil, 2014.

SALGADO, J.; HERMANS, H. J. M. The Return of Subjectivity: From a Multiplicity of Selves to

- the Dialogical Self. **E-Journal of Applied Psychology**, v. 1, n. 1, p. 3–13, 2005.
- SANTOS, R. V. DOS. A escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação. 2016.
- SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2- 3 (35- 36), p. 11–21, 2001.
- SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37–49, 2003.
- SOLOMON, A. **Love, No Matter What**, 2013. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/andrew_solomon_love_no_matter_what?>
- STAKE, R. E. **Multiple Case Study Analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.
- TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 56, n. 5, p. 607–614, 2010.
- VALSINER, J. I Create You to Control Me: A Glimpse Into Basic Processes of Semiotic Mediation. **Human Development**, v. 42, n. 1, p. 26–30, 1999.
- VALSINER, J. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. **New Ideas in Psychology**, v. 23, n. 3, p. 197–206, 2005.
- VALSINER, J.; HAN, G. Where Is Culture Within the Dialogical Perspectives on the Self? **International Journal for Dialogical Science**, v. 3, n. 1, p. 1–8, 2008.
- VEER, R. VAN DER; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.
- VEHMAS, S. Special needs: A philosophical analysis. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 1, p. 87–96, 2010.
- VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 3, n. 4, 2006.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Bras[ília]: Plano Editora, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. **Psicologia**, p. 96, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Madrid: Visor Dis, 1997.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.
- WASS, R. T. **Developing Critical Thinkers in Higher Education: A Vygotskian Perspective**Dunedin, 2012.
- WILLIS, A.-M. Ontological Designing — laying the ground. **Design Philosophy Papers**, 2006.
- YIN, R. K. **Applications of case study research**. Thousand Oaks: SAGE publications, 2003.

APÊNDICE 1: MAPEAMENTO INSTITUCIONAL

Esse será o ponto inicial da pesquisa, para entender as particularidades dessa comunidade, entendendo todo o sistema da escola e como as variáveis dentro dele se relacionam. Grande parte desses dados já deve existir na escola, com pesquisas e processos realizados anteriormente.

Caso existam perguntas que não podem ser respondidas nesse momento, elas serão investigadas em uma etapa posterior do projeto, nas observações e entrevistas.

Políticas Públicas

Quais são as políticas públicas que interferem no processo de escolarização dos indivíduos autistas?

Comunidade escolar

- Quem é a comunidade escolar?
- Qual é o perfil desses atores?
- alunos, professores, acompanhamentos, auxiliares pedagógicos, orientador, coordenador, funcionários da escola, família
- Perfil sociodemográfico da comunidade
- Contexto → onde a escola está localizada, sua história, as práticas sociais da comunidade

Relação escola-comunidade

- Relação escola-sistema educacional.
- Relações internas da escola.
- Qualidade (nível de satisfação) do trabalho pedagógico.
- Qualidade (nível de satisfação) dos serviços prestados pela escola.
- Qualidade (nível de satisfação) da gestão escolar.

Relações internas da escola

- Relação professores-gestores
- Relação professores-especialistas (orientador educacional, coordenador de ensino, supervisor)
- Relação professores-professores
- Relação professores-funcionários
- Relação professores-alunos
- Relação professores-pais
- Relação professores-associação de professores

- Relação professor-conselho escolar

Estrutura

- Sala de recursos
- Sala de aula
- Profissionais
- Capacitação

Processos

- Recepção de um novo aluno
- Desenvolvimento de um PDI
- Resolução de conflitos
- Avaliação do aluno
- Preparação das aulas
- Preparação das avaliações

Jornada do Aluno

- Como é a rotina do aluno?
- Quais são suas atividades na escola?
- Quais são suas atividades fora da escola?

APÊNDICE 2: OBSERVAÇÕES

As observações serão realizadas ao longo de 2 a 3 meses, em diversas situações, para buscar padrões dentro da comunidade. Antes de entrevistar e fazer trabalhos com os estudantes, será necessário se integrar na comunidade, para que as pessoas, e principalmente as crianças, se acostumem com a presença do pesquisador.

Roteiro 2.1 – Sujeitos: Alunos das classes regulares, alunos das classes especiais, profissionais da escola

- Em aula
 - Como é a relação desses alunos com seus colegas?
 - Como é a relação com o professor?
 - Como o conteúdo é adaptado e como isso facilita o processo para ele?
 - Como o professor trabalha com os interesses do aluno?
 - Quais são as práticas que ocorrem nesse ambiente que favorecem a inclusão desses alunos?
- Na entrada/ na saída
 - Como é a relação dos alunos de classes especiais com os alunos regulares?
 - O quão autônomos eles são?
 - O quanto dependem de seus familiares e dos professores?
 - O quão animados eles parecem para entrar/sair das aulas?
- No intervalo
 - Os alunos de classes especiais e regulares interagem?
 - Quais são as práticas escolares que favorecem a inclusão dos alunos das classes especiais durante o intervalo?
 - Os estudantes se engajam em atividades lúdicas uns com os outros? Como é sua socialização?
 - Qual o papel dos funcionários da escola para garantir essas relações?
- Em atividades complementares
 - Os alunos de classes especiais e regulares interagem?
 - Quais são as práticas escolares que favorecem a inclusão dos alunos das classes especiais durante essas atividades?

- Os estudantes se engajam em atividades lúdicas uns com os outros? Como é sua socialização?
- Qual o papel dos funcionários da escola para garantir essas relações?

APÊNDICE 3: ENTREVISTAS

Entrevistas individuais semiestruturadas para entender os diversos olhares dos sujeitos inseridos nessa comunidade, com foco nos professores e nas famílias. Durante a conversa o entrevistado será estimulado a contar casos que aconteceram durante a vivência escolar

Não será feita amostragem estatística, por se tratar de uma pesquisa com foco qualitativo. A disponibilidade de professores e familiares será estudada de acordo com a realidade da escola.

Roteiro de Entrevista 3.1 – Sujeitos: Professores

- Nome
- Professor de?
- Anos de experiência
- Anos na escola
- Experiência com Autismo
- Experiência em outras escolas?
- Como é sua rotina aqui na escola? O dia-a-dia na sala de aula?
- Quantas turmas você acompanha? Quantos alunos?
- Qual foi seu maior desafio?
- Qual sua maior conquista?
- Como é a sua relação com os alunos? E com suas famílias?
- A escola tem atividades para incluir a família?
- Como é a relação entre os alunos?
- Os outros alunos demonstram uma atitude inclusiva?
- Como é a matrícula de um aluno?
- Como é feita a “análise” individual dos alunos para determinar metas de desenvolvimento?
- Como é o acompanhamento desses alunos?
- Qual a diferença na sua prática pedagógica em relação a um aluno que tem um diagnóstico para um aluno que não o tem?
- Para você, o que significa inclusão?
- Quais são as práticas inclusivas aqui da escola?

- Como é feita a adaptação de aulas, materiais, provas?
- Quais são os profissionais envolvidos nesses processos?
- Você poderia me contar uma história, envolvendo algum aluno, que te marcou aqui nessa escola?
- O que você acha que poderia melhorar aqui na escola?
- Tem mais alguma coisa a mais que você gostaria de compartilhar?

Roteiro de Entrevista 3.2 – Sujeitos: Família

- Nome
- Profissão
- Como é sua família? Quantos filhos?
- Como é sua rotina? O dia-a-dia?
- Como você modificou sua rotina a partir do diagnóstico do seu filho?
- Você acompanha o desenvolvimento do seu filho na escola?
- Como você vê o desenvolvimento do seu filho? Você sente que ele tem desenvolvido sua individualidade?
- Como você enxerga a individualidade do seu filho? Quais são as características próprias dele?
- Para você, o que significa inclusão?
- Você sente que seu filho está incluído na escola?
- Você poderia me contar uma história marcante que aconteceu na escola?
- Como foi o início da vida escolar do seu filho? Matrícula?
- Quais dificuldades vocês enfrentam?
- Qual foi a maior conquista de vocês?

APÊNDICE 4: DINÂMICA

Para coletar os dados com as crianças, optou-se por uma abordagem mais lúdica e criativa, respeitando as capacidades e desejos comunicacionais dos indivíduos participantes. Propõe-se a aplicação de dinâmicas em grupos pequenos de estudantes (4 indivíduos), mediado por um professor ou especialista com quem as crianças já tenham familiaridade. O papel do pesquisador será muito mais observar e se comunicar com esse mediador durante o processo. Para isso, esse mediador também será treinado anteriormente. O modo de comunicação será discutido com o especialista de acordo com a necessidade de cada uma das crianças envolvidas.

A dinâmica proposta é a construção de um avatar ou de um artefato que represente a identidade e a individualidade daquela criança. A construção é feita em grupo e a narração do que foi feito e porque foi feito será feita individualmente e gravada (áudio e vídeo), com algumas perguntas direcionadoras, mas de uma maneira bem livre e flexível.

Antes do início da dinâmica, será conversado com cada um dos participantes sobre o que se trata a pesquisa e quais serão as expectativas em relação a essa atividade, de modo que eles concordem ou não com ela.

Preparação

1. Mesa com espaço para 4 pessoas
2. Uma educadora social ou monitora para auxiliar sentada na mesa
3. É necessário haver ao menos uma professora para observar, caso algo aconteça
4. Câmera posicionada de um modo que se consiga ver todos do grupo
5. Utilizar celulares para filmar partes específicas
6. Deixar um celular no centro da mesa gravando áudio
7. Dividir em dois grupos, um grupo de cada vez:
8. Entregar silhuetas e material
 - a. Desenhos já cortados
 - b. Papel colorido
 - c. Cola em bastão
 - d. Canetinhas
 - e. Lápis de cor

Atividade

1. Pedir: Desenhe você e as coisas que você mais gosta
2. Possibilitar a realização do trabalho por até 20min
 - a. Ser flexível caso alguém precise fazer uma pausa, mas fazer o máximo para que todos terminem a atividade
3. Para os que se comunicam verbalmente: pedir para explicar o desenho (filmar somente quem fala e gravar áudio)
 - a. Por que você se desenhou assim? O que é isso? (estabelecer um diálogo a partir dos elementos do desenho)
 - b. Você gosta da escola? O que você mais gosta? O que você menos gosta?
 - c. Você tem amigos? O que você faz com eles?
4. Para Jade e Maíra as mesmas perguntas e
 - a. Como é sua relação com Gustavo, Yasmim, Max e Camila?
 - b. Quais são as coisas que você acha mais legais sobre eles?

Encerramento

1. Agradecer a todos
2. Tirar foto dos desenhos