



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

ELISÂNGELA GURGEL DE OLIVEIRA

**PRÁTICA DOCENTE JUNTO A CRIANÇAS COM AUTISMO: REFLEXÕES
AUTOBIOGRÁFICA**

**JOÃO PESSOA - PB
2019**

ELISÂNGELA GURGEL DE OLIVEIRA

**PRÁTICA DOCENTE JUNTO A CRIANÇAS COM AUTISMO: REFLEXÕES
AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Mariana Lins de Oliveira

**JOÃO PESSOA - PB
2019**


ELISANGELA GURGEL DE OLIVEIRA

**PRÁTICA DOCENTE JUNTO A CRIANÇAS COM AUTISMO: REFLEXÕES
AUTOBIOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia na Modalidade a Distância, do
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito institucional para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 10/06/2019

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Mariana Lins de Oliveira - Orientadora


Profª Drª Jeane Félix da Silva

Prof. Ms. Francisco Alex Pereira Soares

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48p Oliveira, Elisângela Gurgel de.
Prática docente junto a criança com autismo: Reflexões
autobiográfica / Elisângela Gurgel de Oliveira. - João
Pessoa, 2019.
34 f.

Orientação: Dra Mariana Lins de Oliveira Oliveira.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. autismo, educação, inclusão. I. Oliveira, Dra
Mariana Lins de Oliveira. II. Título.

UFPB/BC

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela oportunidade trilhar o caminho do conhecimento que me realiza enquanto profissional, cresço diariamente à medida que conheço pessoas tão significativas e inesquecíveis, ainda que não as veja no meu cotidiano atual.

À minha orientadora a Dra. Mariana Lins de Oliveira e a minha família que me apoia e incentiva a prosseguir.

Nesta jornada acadêmica, surgiu um novo membro no meu núcleo familiar, Carlos Emanuel, esse ser minúsculo no tamanho, mas enorme no meu coração. Carlos Drummond, meu eterno enamorado e Johnas Augusto, meu primogenito.

À minha mãe, Nereida Gurgel, aos meus amigos, meus colegas de trabalho das instituições a qual fiz parte por pouco ou longo tempo. Aos doze anjos azuis, crianças autistas que tanto me ensinam e me tornam um ser humano melhor.

RESUMO

Quando se trata de autismo e educação, a inclusão pressupõe algo para além do acesso escolar e daquela lógica que se revela na prática escolar como presença de todos num mesmo espaço físico (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Diante da naturalização desta compreensão de inclusão e de suas consequências, o presente artigo traça, a partir da figura do professor, uma discussão que busca problematizar práticas sofisticadas de exclusão em torno das pessoas condicionadas ao transtorno do espectro autista. Dada essa problemática que, a saber, se revela nas salas de aula do país como maneira de subalternização da diferença, o objetivo do trabalho consistiu em refletir acerca de intervenções educativas docentes junto a crianças autistas. Partindo de uma metodologia de caráter autobiográfico (SOUZA, 2014), da experiência como razão da escrita (LARROSA, 2002) e de um exercício aprofundado do olhar, entendido aqui para além do exercício biológico do enxergar, este trabalho descreve cenas invisibilizadas do cotidiano escolar presenciadas por uma espectadora-autora ativa da escola para apontar como a inclusão não é algo dado, mas um processo, uma busca que exige reelaboração contínua das bases que estruturam o sistema escolar, às atividades dos múltiplos atores que compõem os processos de ensino-aprendizagem nas instituições, assim como requer a consideração profunda de aspectos econômicos, políticos, sociais etc. Tal como é comumente colocada, a inclusão naturalizada (aquela que se revela claramente nas estatísticas governamentais através do crescimento do número de matrícula de pessoas-autistas) borra a percepção dos mecanismos invisíveis que operam contra a inclusão com qualidade, transformando a escola num palco onde desdobram-se práticas refinadas de exclusão que, apesar de serem performadas diante dos nossos olhos, nós não conseguimos e nem podemos lidar com elas porque sequer conseguimos percebê-las. Desse modo, conclui-se que a inclusão não é algo dado, mas um processo que engloba, entre outras, as seguintes estratégias: a) o conhecer, b) o planejar, c) o modificar e d) o adaptar.

Palavras chave: autismo, educação, inclusão

ABSTRACT

When it comes to autism and education, the presence of all subjects is the physical and physical space (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Diver from the comprehension of comprehensible and of their consequences, the present article traces, from the figure of the teacher, a discussion that seeks to problematize the sophisticated ones to exclude the problems of the people conditioned to the disorder of the autistic spectrum. Given this problematic, saber, reveals itself in the classrooms of the country as the way of subalternization of differentiation, the goal of becoming coherent on educational educators with autistic children. Starting from an autobiographical methodology (SOUZA, 2014), from experience as a reason for writing (LARROSA, 2002) and from an in-depth exercise of the gaze, created here in addition to the exercise of biological exercise, this work describes scenes invisibilized from school everyday Presidents for the spectator-author active the school for index such as integration does not given, but an process, the reelaboration continues the bases of the structure of the educational system in the institutions, as well as require the profound difference of economic functions, political, social, etc. As is commonly stated, an integrated naturalization (which addresses the statistics on the growth of the number of autistic persons) erodes the perception of the invisible mechanisms that operate in contrast to the quality, transforming the school into a stage where they unfold, if they are refined to exclude, although they are performed before our eyes, we are not able and we can not deal with them because the lights are perceiving them. In this way, it is concluded that the base is not a given, but the process encompasses, among others, and the following strategies: a) to know, b) to plan, c) to modify and d) to adapt.

Keywords: autism, education, inclusion

LISTA DE ABREVIATURA

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

Transtorno do espectro autista (TEA)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 O autismo e a inclusão escolar: do debate às políticas públicas	14
2.2 O autismo na escola: professor e os desafios da in/exclusão	17
3. METODOLOGIA	21
4. ANÁLISE DE DADOS	24
a) Cena-situação no. 1: a sinfonia cacofônica como dispositivo de exclusão 24	
b) Cena-situação no. 2: brinquedos desinteressados	27
c) Cena-situação no. 3: a exclusão através do espaço	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6. REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho nasceu da experiência prática como docente em sala de aula regular, mais especificamente, quando lecionava a disciplina de ciências e me deparei com um aluno que sequer conseguia adentrar no espaço mais elementar da escola, aquele destinado ao encontro entre professores e alunos, a sala de aula. Pouco tempo após aquele primeiro encontro descobri que para além do autismo o aluno detinha características de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Desde então, me coloquei a pesquisar estratégias e pensar/elaborar ações para lidar com aquela presença desafiadora aos processos de ensino-aprendizagem que eram propostos por mim até então, uma presença repleta de particularidades que não poderiam ser ignoradas.

Com um tempo mergulhei no universo da inclusão e descobri, por um lado, a alta prevalência do autismo nos Estados Unidos é (1 em cada 59 pessoas estão dentro do espectro) (CDC, 2018)¹ e por outro ao fato de que há décadas esta tem se tornado uma questão no amplo campo da educação. Em outras palavras, a inclusão enquanto questão significou que não só acolhimento de todos os indivíduos, sem exceções, se tornou alvo de debates acalorados nos estudos pedagógicos, mas que esses debates alimentaram revisões no aparato legislativo que rege o mundo da escola, estabelecendo estratégias, políticas e critérios para a efetivação da inclusão. Independentemente de condições econômicas, físico-psicológicas, sociais e assim por diante, o ambiente escolar tem sido gradativamente concebido e praticado como lugar aberto, um abrigo de múltiplas corporeidades e identidades. O autismo se insere nesse panorama com uma série de implicações e desafios.

Designado tecnicamente de transtorno do espectro autista, o autismo diz respeito a uma condição que transcende culturas e épocas sendo difícil diagnosticá-lo (BRASIL, 2000). Dentro dos ambientes escolares ele se traduz a partir de comportamentos diversos que compreendem desde à introspecção e a

¹ Não existem dados quantitativos acerca da presença de crianças com transtorno do espectro autista nas salas de aula do Brasil, tampouco em Campina Grande, Paraíba (cidade-lócus da pesquisa), contudo, acreditou-se ser pertinente apresentar os dados de outros país na medida em que eles colocam a pertinência da questão aqui discutida.

simples incapacidade de interação até dificuldades extremas de comunicação, concentração e de racionalização. Quando se trata da área médica e terapêutica, o consenso é de que o autismo afeta, principalmente, a capacidade de relação dos indivíduos.

Dentre os estudos da área da saúde e, mais especificamente, daqueles saberes provenientes da neurologia e da psicologia, o autismo é recorrentemente conceituado como distúrbio que detém como principal característica “o comprometimento de habilidades sociais e comunicativas daqueles que lidam portam esta condição” (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017). O transtorno autista, contudo, não acontece de maneira igual em todos os indivíduos tendendo a apresentar características diferenciadas em cada um daqueles que detêm essa condição, algo que deve, portanto, ser considerado na elaboração de qualquer ação inclusiva na escola.

Para além dessa dessa diferenciação de grau que ocorre de pessoa para pessoa, algumas “características” do espectro autista são recorrentes, a saber, a) o comprometimento da capacidade comunicação, b) a dificuldade de interação e socialização e c) comportamentos restritivos e repetitivos (GADIA, TUCHMAN E ROTTA). Cada uma desses traços apresenta ao cotidiano escolar uma série de consequências e desafios, principalmente ao professor que, dentro desse contexto da escola que se propõe inclusiva, deve buscar estratégias e táticas de ensino-aprendizagem condizentes com o potencial dos alunos, garantindo à escola o cumprimento da sua tarefa de torná-los cidadãos.

Sabendo-se de que características como dificuldade de atenção, de comunicação, de raciocínio e mesmo a incapacidade de aceitação de mudança de rotina por parte dos autistas pode comprometer os mecanismos clássicos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola e que essa realidade requer do professor e das próprias instituições de ensino outras abordagens pedagógicas e maneiras de organização, este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca de intervenções educativas docentes junto a crianças autistas. Para além dessa tarefa, busca-se, em paralelo e enquanto objetivo específico, problematizar a inclusão como realidade dada evocando os desafios encarados pelo educador no cotidiano escolar.

Desse modo, um questionamento perpassará toda a discussão empreendida ao longo deste trabalho: quais são os desafios decorrentes do processo de inclusão da criança autista na escola e como, em contrapartida, os professores têm buscado estratégias e táticas para realizarem uma educação inclusiva, comprometida com o outro, suas diferenças e a sociedade em que este se insere? Em outros termos, como a busca pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio norteador das práticas educativas no país presente na lei de diretrizes e bases da educação nacional, se dá no cotidiano escolar?

Neste trabalho, a tentativa de resposta à questão se elabora através da experiência e de um saber proveniente da experiência (LARROSSA, 2002), isto é, dos atravessamentos e inscrições que se modelam no corpo de uma personagem que experimenta e toma o desafio não como guerra a uma determinada realidade, a saber, a da escola sucateada que não dispõe de mecanismos para incluir com qualidade, mas como oportunidade de percepção e proposição de outras engrenagens, outros modos de organização e de responsabilização diante da realidade escolar. Desse modo, desafiar é o contrário de fechar os olhos, de deixar passar (prática presente nas instituições escolares que contribuem para deixar à margem os alunos autistas).

Sendo assim, este trabalho se organiza metodologicamente a partir da descrição de algumas cenas experienciadas e registradas/narradas por uma espectadora ativa da escola. Se trata de um exercício aprofundado do olhar, entendido aqui para além do exercício biológico do enxergar, o momento em que se busca sistematizar e discutir a realidade do aluno autista e seus modos particulares de agir e perceber o mundo numa sala de aula, geralmente não apta para recebê-lo, assim como os desafios enfrentados pelo professor nesse processo de elaboração de propostas inclusivas, realizadas com abertura para a diferença.

Frente a uma educação básica historicamente sucateada, a aprovação de diretrizes normativas por parte do Estado não é suficiente para que a inclusão de pessoas autistas ocorra com qualidade e respeito à diferença. Desse modo, propomos um diálogo entre estudos da educação, da saúde, do direito e a experiência de alguém que identifica, percebe e busca discutir a questão da

inclusão a partir do chão da escola, com todas as dificuldades e particularidades que os ambientes compõem para enfim sugerir pistas de mecanismos para lidar com essa questão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O autismo e a inclusão escolar: do debate às políticas públicas

Em relação à inclusão de pessoas autistas, o nosso país é possuidor de um aparato legal que tem se aperfeiçoado com o passar do tempo sendo resultado de um debate em torno da universalização da educação que começa a desabrochar efetivamente no país com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Desde então, ações governamentais têm sido elaboradas com o intuito de colocar dentro da escola pessoas que antes estiveram relegadas à margem dos processos de ensino-aprendizagem das instituições escolares. Buscando reverter uma ideia de escolarização como privilégio de um único grupo social, o debate passou a gerar uma série de políticas públicas responsáveis por reorganizar práticas legitimadas dentro da própria área. No contexto mundial, entretanto, o acesso à educação por parte de pessoas que não se enquadravam nos padrões sociais se construiu muito lentamente.

Foram necessárias algumas transformações científicas, econômicas, legais e sociais para que a superação das políticas de segregação da diferença – das quais os asilos são instituições-exemplo – se concretizasse e abrisse espaço para uma conscientização e sensibilização em torno da marginalização de grupos minoritários e suas consequências. Esse contexto estabeleceu “uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas” (MENDES, 2006, p. 388). Em contrapartida, essa filosofia da normalização e da integração estabeleceu

[...] a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível (MENDES, 2006, p. 389).

Em nosso país, a institucionalização da educação especial ocorre em paralelo ao ápice da filosofia da normalização/integração no continente europeu. Nesse sentido, algumas políticas foram implementadas de modo a reverberar

pressupostos presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aparatos legais que estabelecem, cada um a seu modo, a educação como direito de todos de modo que aquelas pessoas que requerem atendimento educacional especial deverão tê-lo, preferencialmente, na rede regular de ensino. O resultado disso tem sido um crescimento em relação ao número matrículas (MENDES, 2006), contudo, esse aumento expressivo que depõe sobre uma integração de pessoas que escapam o padrão de normalidade na escola não pode ser confundido com políticas públicas bem-sucedidas. Essa questão será abordada de maneira crítica no tópico seguinte. Por hora é importante identificar e contextualizar os marcos legais que estabelecem bases e critérios para a inclusão de pessoas no espectro autista nas escolas país.

Um marco claro desse percurso inclusivo se dá com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Promulgada no ano de 2008, esta determina a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, colocando também que todos “aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo atendimento educacional especializado no contraturno” (NUNES; AZEVEDO, 2013, p. 559). O atendimento especializado consiste, para o corpo deste aparato normativo, um mecanismo importante, pois, dentro deste contexto ele se dá como o dispositivo responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Em outros termos, atendimento especializado é aquilo que garantiria a diluição das barreiras que impediriam a plena participação dos alunos que apresentam necessidades específicas nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a implantação de ações governamentais como esta foram responsáveis por ampliar de maneira incontestável

[...] o ingresso de educandos com autismo em classes comuns após o advento da política de 2008. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624. Neste cenário, é imprescindível avaliar os aspectos qualitativos desse acesso (NUNES; AZEVEDO, 2013, p. 559)

Outro marco legal tem uma importância acentuada na história do desenho das políticas públicas em relação a inclusão das pessoas submetidas às condições do transtorno do espectro autista. Consiste da Lei 12.764/2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana. Esse aparato legal instituiu as diretrizes para a inclusão das pessoas autistas. Segundo essa lei, a toda a inclusão de pessoas autistas deve respeitar as suas especificidades, garantindo assim o direito à saúde. O dispositivo, apesar de criticado por alguns setores da psicologia nacional, prevê que é direito da criança o diagnóstico precoce de sua posição dentro do espectro autista porque, segundo ele, é a partir do conhecimento que se podem traçar suportes. Segundo Alvarenga (2017), a Lei Berenice Piana

(...) prevê que é direito da pessoa autista ao diagnóstico precoce, para que possa ter alcance aos suportes e intervenções necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Infelizmente, devido ao preconceito e desinformação, muitos autistas chegam à vida adulta sem diagnóstico e, portanto, sem direitos. É necessário que os profissionais de saúde e de educação tenham conhecimento do que é o Espectro Autista para que assim possa identificá-lo. Ainda hoje, muitos profissionais têm uma visão muito limitada do que é o autismo. Para ser possível este diagnóstico precoce foi sancionada a Lei nº 13.438/2017, que obriga o SUS a aplicar as avaliações para detectar um desenvolvimento atípico em bebês de até 18 meses (ALVARENGA, 2017, p. 5).

Percebe-se aqui, em ambos os casos (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Berenice Paiva), políticas que coincidem em bons números, contudo, se por um lado a legislação produzida a partir do tema traz benefícios substanciais para pessoas com esta condição, por outro, a literatura e a prática pedagógica consciente têm identificado controvérsias e inconsistências relacionadas à aplicabilidade desse mesmo aparato legal. É um dado concreto e incontestável este que coloca a universalização do acesso à escola, contudo, cabe-nos indagarmos aqui sobre a existência e os modos de operação de uma exclusão sofisticada que opera dentro dessas práticas inclusivas que se dá enquanto filosofia da normalização/integração e que se organiza como política que, em termos numéricos, aumenta o número de matrículas, cria ambientes especializados nas escolas etc.

O trabalho do professor diante dessa inclusão que se dá enquanto crescimento no número de matrículas é pertinente para revelar como (outras) barreiras invisíveis se colocam de modo a elaborar uma camada mais sofisticada de exclusão que operam através de práticas excludentes que se dão diante dos nossos olhos, mas com as quais não conseguimos nem podemos lidar porque sequer conseguimos percebê-las, mas também porque estão “normalizadas” por uma inclusão que é dada enquanto acesso e matrícula (e estatísticas!) e não enquanto processo, isto é, enquanto busca contínua e elaboração cotidiana que envolve e exige uma mudança profunda nas bases estruturais do sistema escolar e nas atividades dos múltiplos atores que compõem os processos de ensino-aprendizagem na escola.

2.2 O autismo na escola: professor e os desafios da in/exclusão

Correlacionar autismo, inclusão e os desafios pertinentes ao trabalho do professor dentro do cotidiano escolar requer algumas considerações que perpassam questões econômicas, pedagógicas, políticas e sociais. O primeiro passo de uma tessitura que envolva esses quatro aspectos consiste, talvez, no reconhecimento da necessidade de uma educação adequada, isto é, da realização de atividades pedagógicas comprometidas com os atributos, a condição humana e a natureza aprendente do autista. O professor é peça-chave nessa engrenagem que requer dele, em contrapartida, o estudo e a dedicação que o permitirão não só traçar identificações em relação ao quadro do espectro autista, mas torná-lo, sobretudo, capacitado para a elaboração consciente de estratégias e táticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno autista.

Nem sempre, contudo, o professor detém conhecimentos básicos que lhe proporcionariam uma base sólida para saber lidar com o autismo. O resultado disso é uma invisibilização que relega à margem a pessoa autista, direcionada à escola por uma política de inclusão que tem sido construída discursivamente e historicamente como restauração de uma ordem natural perdida. Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2011), numa abordagem da construção do discurso da inclusão no país (assim como as políticas públicas que este saber tem

engendrado), afirmam a origem do conceito com base na alternativa aos problemas educacionais, “principalmente os que envolviam a participação de pessoas com deficiência na escola” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121).

Naturalizada e, portanto, transformada em imperativo, a inclusão é algo que se impõe de maneira inquestionada no cotidiano escolar a partir da ideia de que todos possuem o direito igual de ocupar os múltiplos espaços sociais. Nesses termos, incluir significa restaurar uma ordem perdida, um estado original “próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121). O resultado disso é uma escola que se constrói cotidianamente tomando a diferença como uma anomalia pronta para ser absorvida e consertada. Banalizado, o conceito de inclusão perde o sentido ético na medida em que reduz “o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121).

O ápice da discussão empreendida pelos autores se dá, portanto, na percepção de que inclusão e exclusão não necessariamente se contrapõem sendo que, ao contrário do que possa parecer, algumas inclusões são altamente excludentes, isto é, empreendem sofisticados processos de marginalização e subalternização. Dito de outro modo e a partir dos rastros da obra de Michel Foucault, os autores colocam que a inclusão não é “boa” por si mesma e a analisam como resultado de um processo complexo de construção social, econômico e político para defender que é:

[...] melhor grafar *in/exclusão*... para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para ‘atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado’. Dessa forma marcadamente relacional, a *in/exclusão* se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

Portanto, se por um lado a prática pedagógica na escola pode proporcionar a melhoria das condições e bem-estar global do indivíduo com autismo, por outro, é preciso atentar para os efeitos de um discurso/política de inclusão que, dentro

do cotidiano escolar, opera por amontoação, isto é, como acúmulo. Não é difícil encontrar na realidade uma escola que adote um mesmo processo de inclusão para pessoas com corporeidades e capacidades psicofísicas divergentes, desconsiderando, portanto, características e especificidades de cada uma das pessoas, assim com o contexto em que está inserida. Em contrapartida, tem-se como resultado um sofisticado processo de invisibilização que maquia a responsabilidade do Estado, da escola e da comunidade na educação daquele que é diferente.

Cabe questionarmos aqui os mecanismos que a escola organiza para receber pessoas autistas e como elas estruturam suas práticas de ensino-aprendizagem levando em consideração os indivíduos que possuem esta condição. Sabe-se que em muitos casos essa abertura da escola ao autista se dá simplesmente em termos de oferta de matrícula e que muitas das instituições de ensino do país sequer conseguem dar a essas pessoas e seus familiares um apoio especializado. É muito comum, ao contrário do que se espera, encontrar salas de aula abarrotadas de alunos, uma infraestrutura que dificulta a integração do autista, assim como um sistema inflexível de ensino-aprendizagem.

Quanto ao professor, existem casos em que este sequer é capaz de detectar alguma diferença comportamental em relação a um aluno, isto é, em outras palavras o educador não consegue reconhecer um comportamento autista ou mesmo ou contribuir, à sua maneira, com o diagnóstico (quicá estabelecer um plano pedagógico integrador etc.). Uma das razões pelas quais isso acontece decorre certamente da complexidade do espectro, a qual nenhuma abordagem clínica conseguiu, por si só, esgotar sintomas e apresentá-los com clareza (CUNHA, 2012). Esse é também um dos motivos pelos quais muitos pesquisadores não estabeleceram um consenso que delimita conceitualmente o autismo, podendo o seu entendimento mudar de acordo com a abordagem e os princípios que a norteiam. Historicamente, contudo, o discurso médico se constrói com base em uma ideia de *déficit* comportamental:

O termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de

comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos da comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (CUNHA, 2012, p. 24)

Logo, é característico de toda pessoa autista o comprometimento do uso de múltiplos comportamentos de interação e comunicação social o que pode aparecer na prática de sala de aula, por exemplo, como dificuldade de estabelecer contato direto com o outro (alunos, funcionários, professores e afins), incapacidade de elaborar/realizar expressões faciais complexas, apresentar problemas gerais relacionados a iniciação e manutenção de conversação etc. O efeito decorrente disso é a elaboração de formas próprias de se relacionar com o mundo, uma maneira que, a saber, opera por isolamento e afeta a construção de conhecimentos no ambiente escolar.

O diagnóstico se dá, portanto, através de uma série de exames clínicos, avaliações e análises que contam com a cooperação de diversos profissionais, incluindo aí o professor que pode apresentar um trabalho fundamental na detecção do comportamento autístico. Dando-se este diagnóstico, a construção de conhecimentos e os processos de ensino-aprendizagem em relação a um aluno autista são extremamente diferentes daqueles de uma criança típica aprendente, logo, o enfoque deve-se estar pontuado em relação ao processo de aprendizagem e não necessariamente nos resultados, pois, nem sempre eles aparecem de maneira esperada e rápida (CUNHA, 2012).

3. METODOLOGIA

Investigar a inclusão de pessoas autistas dentro da rotina escolar é uma tarefa desafiadora. Diante desse universo marcado por uma série de relações complexas, múltiplos caminhos epistemológicos poderiam ser tomados pelo na busca por apreender a realidade das escolas no que tange à tarefa de incluir pessoas portadoras da condição autista nos processos de ensino-aprendizagem escolar. O caminho metodológico escolhido para a construção dessa discussão que busca apreender os desafios provenientes dessa inclusão a partir da perspectiva do professor tem como referência predominante a ideia de experiência, entendida aqui como um processo de inscrição que acontece no corpo inserido nos ambientes (LARROSSA, 2014).

Fundamentando-se na pesquisa autobiográfica (SOUZA, 2014), na experiência como estratégia de escrita (LARROSA, 2014), assim como na ideia de sistematização de experiências para a construção conhecimento em educação (JARA H., 2018), este trabalho buscou confrontar um corpo teórico à experiência escolar da autora que há alguns anos se inseriu na escola, atuando principalmente, dentro da elaboração de táticas pedagógicas para inclusão de pessoas que de algum modo não se enquadram dentro dos padrões de aprendizagem. Contudo, antes de explicitar as etapas metodológicas utilizadas na composição dessa pesquisa é importante salientar que essa abordagem é relativamente nova na academia e seu exercício tem ganhado espaço apenas nas últimas décadas com o questionamento do paradigma cartesiano de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a metodologia autobiográfica surge dentro das instituições de produção de conhecimento como estratégia de socialização de experiências e modos de compreensão dessas experiências. Desse modo, este tipo de pesquisa parte, principalmente, do indivíduo inserido num contexto social e está assentada epistemologicamente em modos próprios de biografização. Sendo assim, podem ser diversas as possibilidades de análise, compreensão e interpretação de narrativas autobiográficas (SOUZA, 2014). Considerando este dado sobre a pesquisa autobiográfica, o *corpus* de análise desta pesquisa é constituído de experiências autobiográficas de uma pesquisadora inserida em

múltiplos contextos escolares, registradas através da escrita e operacionalizada pela memória.

O material de análise, isto é, essas experiências recuperadas através da memória, é organizado a partir de uma metáfora comum do campo teatral, a narrativa cênica. O modo pela qual essa experiência está sistematizada (JARA H., 2018) se dá, portanto, enquanto cenas-situações. O termo teatro, proveniente do grego *théatron*, quer dizer originalmente daquele “lugar de onde se assiste algo ou alguma coisa (uma cena, uma encenação etc.)”. O teatro, portanto, não diz respeito ao prédio que abriga encenações teatrais, tampouco a ficcionalização dos dilemas do cotidiano escolar. Trazê-lo como estratégia de organização desse *corpus* de análise consiste da tarefa autoimposta de parar para perceber uma realidade, mostrando aquilo que é invisibilizado cotidianamente por uma política naturalizada de inclusão que aparece no cotidiano escolar como dada e não como um processo em construção (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Enquanto espectadora-ativa desse teatro do real performado nas escolas, a autora recupera memórias e narra cenas-situações de modo a dialogar com referências teóricas que dizem respeito aos processos sofisticados de exclusão de pessoas autistas. Logo, diferente de como ocorre no teatro, os espaços, personagens e práticas descritos neste trabalho estão longe dos meandros da ficção e cada uma das histórias narradas apontam singularidades que dizem respeito a inclusão das pessoas autistas nos processos de ensino-aprendizagem institucionalizados. É importante salientar que na metodologia autobiográfica aquilo que é narrado e confrontado com o corpo teórico não busca nem estabelecer leis, tampouco provar hipóteses; tendo por meta principal “recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos” (SOUZA, 2014, p. 45).

Sendo assim, a metodologia deste trabalho consistiu de: a) identificação, seleção e sistematização de experiências e lembranças significativas relacionadas aos desafios de inclusão de pessoas autistas no cotidiano escolar, b) agrupamento, organização e narração dessas experiências como cenas-situações e c) análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2014) dessas histórias e de suas singularidades, tendo como base um corpo teórico que inclui autores diversos que abordam a questão da inclusão e das problemáticas relacionadas ao autismo dentro das instituições escolares. É importante salientar

que a investigação e o aprofundamento bibliográfico em relação ao tema ocorreram em paralelo a todas as etapas descritas acima.

4. ANÁLISE DE DADOS

Caracterização

Trata-se de uma escola tradicional da cidade de Campina Grande, Paraíba, uma instituição privada que baseia sua prática pedagógica nos princípios da ética cristã. Uma grande quantidade de alunos, provenientes das três etapas de ensino básico compartilham dos espaços e processos de ensino-aprendizagem da escola que, a saber, se apresenta ao público da cidade como “antenada” em relação às transformações sociais, aos requisitos para inserção num mundo globalizado etc. Nessa escola, o meu papel consistia em mediar atividades, aplicar programas e promover a interação social de um aluno diagnosticado dentro do espectro autista. Os relatos que se seguem são situações que se desenrolaram na escola. Essas narrativas são registros provenientes de uma experiência que se inscreve no corpo de uma espectadora ativa da escola e serão confrontadas, a partir de diversos aspectos, com o referencial teórico desta pesquisa.

a) Cena-situação no. 1: a sinfonia cacofônica como dispositivo de exclusão

Estou numa das salas da escola, primeiro ano do ensino fundamental, ao final deste ano, como de costume, ocorre uma grande festa em comemoração “a conquista das crianças em relação à leitura, produção e interpretação de textos”. Foi um ano repleto de desafios para a professora que buscou, a seu modo, alfabetizar todas aquelas 25 crianças, incluindo, uma diagnosticada com Autismo (nosso foco aqui), uma com TDAH e outra com diagnóstico em andamento, com probabilidade de dislexia. A criança com diagnóstico fechado, está dentro do espectro autista, tem sete anos, é auxiliada por mim, naquele momento a mediadora contratada pela instituição para o cumprimento de tarefa inclusiva. O momento é de ânimos extrapolados, há muito barulho proveniente de conversas, de carteiras sendo arrastadas etc. de modo que todo o coro de ruidez sonora se consoma com barulhos irritadiços de buzinas provenientes carros que trafegam em horário de pico em uma das principais avenidas da cidade, sonoridade que penetra à sala de aula por diversos ângulos.

Não bastasse toda a complexidade daquela sinfonia de ruídos, era como se o furor proveniente daquela comemoração começasse a dialogar estranhamente com as paredes bicolores da sala de aula (metade verde e metade branco), com um “personagem” segurando um aviso de boas-vindas, com cartazes de aniversariantes do mês, calendários e trabalhos aleatórios grudados nas paredes, fios em que se penduram rótulos de alimentos, display com revistas em quadrinho, sequências imagéticas de palavras com quatro tipos de caligrafias diferentes, assim como personagens da turma da Mônica espalhados em tamanho próximo aos das crianças da turma. Tudo isso para além das cadeiras com mesinhas, do birô da professora e de uma estante com livros didáticos (os móveis da sala de aula).

Esse emaranhado de informações sonoras tornou dificultosa a participação e o envolvimento da criança situada dentro espectro autista naquela ocasião, criança que, a saber, com muita dificuldade conseguiu se adaptar ao contexto da sala de aula. Diante daquela situação, o aluno que apresenta uma hipersensibilidade auditiva, acredito que, por este motivo, não conseguia permanecer e adentrar na turma. O comportamento mais forte é que ele colocava suas mãos nos ouvidos, um sinal claro de como era fisiologicamente e psicologicamente impedido de fazer parte daquela cacofonia de sentidos. Diante dessa cena, portanto, é possível perceber e problematizar uma série de problemáticas relacionada a inclusão tal como ela é colocada por alguns autores.

Nesse sentido, se por um lado a escola cumpriu os requisitos legais mínimos que dizem respeito a educação especial, isto é, realizou a matrícula de um estudante com transtorno global de desenvolvimento, assim como estabeleceu mecanismo de atendimento especializado, por outro, percebe-se a dificuldade estrutural que perpassa a inclusão que, neste caso, assemelha-se aquele tipo de inclusão naturalizada que opera a partir da lógica do “todos no mesmo espaço” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). O barulho, proveniente da grande quantidade de alunos compartilhando uma mesma sala consistiu de aspecto que impediu a efetiva participação e socialização da criança, algo “garantido” pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CARNEIRO, 2018).

Nesse caso, o tamanho da turma, assim como o modo de organização da sala de aula são dificuldades que se apresentam como limitações para o acesso

regular do currículo por parte da criança que apresenta autismo. Não se trata apenas disso, obviamente, na medida em que a formação das crianças numa perspectiva de respeito à diferença nem sempre encontra condições propícias para se proliferar. O professor, por outro lado, por mais que entenda o básico sobre autismo, não consegue lidar ou estabelecer estratégias apropriadas para lidar com a quantidade de crianças em sala de aula tampouco tem autonomia para realizar uma reorganização da sala (da pintura, da retirada das paredes de trabalhos pregados por outros professores que compartilham da sala em outros horários de expediente etc.)

O aparato legal que estabelece que quando diante das limitações deve-se buscar meios e apoios especializados para que o aluno possa acessar regularmente o currículo é barrado por problemas estruturais da própria escola. Isso esbarra na legislação que diz ser dever da escola:

[...] atender, adequadamente, as necessidades educacionais [dos alunos] especiais... decorrente dos imperativos constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana (cf. art. 1º, 2º e 5º), emoldurando o quadro dos direitos humanos (CARNEIRO, 2018, p. 120).

Essa ocasião em que a criança não conseguiu participar plenamente da comemoração literária demonstra o desafio em perceber como o ambiente estrutural da própria instituição escolar é organizado de maneira desarmônica e configura-se de modo contrário a inclusão das pessoas autistas. Novamente percebe-se aqui um momento de in/exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) na medida em que não basta “empurrar” a criança que se apresenta dentro do espectro autista para a escola e achar que a inclusão se realizou. Garantir o acesso das pessoas com transtornos diversos não é o suficiente para garantir uma educação de qualidade, isto é, que elas tenham acesso ao currículo, pois, quando uma criança não consegue adentrar a um evento porque lá se produz muito barulho a questão mostra-se mais complexa do que se parece.

b) Cena-situação no. 2: brinquedos desinteressados

Durante um dia da semana a aula das crianças ocorre na brinquedoteca da escola. São 50 minutos reservados para a convivência, a brincadeira, a exploração e expressão das crianças do/no espaço etc. É um momento em que os pequenos têm a oportunidade de se conhecerem de maneira espontânea e lúdica a partir da liberdade que lhe é concedida para brincar, atividade reconhecida como de extrema importância no campo da educação infantil. Essa interação que ocorre na brinquedoteca estimula a autoconfiança, autonomia e a criatividade, elementos que promovem o desenvolvimento de competências e contribuem para o acesso ao currículo por parte da criança (ZORZE, 2012).

Estou diante de uma ampla sala, repleta dos mais diversos brinquedos; cama elástica, escorregador, piscina de bolinhas, minimotos, além de uma prateleira com brinquedos (bonecas, telefone, peças de lego em tamanho grande e quebra cabeças de madeira). Esses brinquedos estão em sua maioria quebrados; pedaços lhe faltam como, por exemplo, o telefone que não possui teclado nem o “braço” que se utiliza para falar/escutar. Diante desses brinquedos quebrados, o aluno inserido no transtorno do espectro autista não consegue se interessar por eles. O lego, brinquedo que interessa a maioria das outras crianças da turma, não atrai a sua atenção. Teria essa inação da criança diante dos brinquedos relação com o gosto pessoal dele ou esta consiste de mais um diagnóstico de como a escolha/natureza dos brinquedos por parte da escola não considera a capacidade e a diversidades daqueles com transtornos globais do desenvolvimento?

Se por um lado estudos ressaltam a importância da brincadeira como recurso de inclusão de pessoas autistas na escola (essas práticas lúdicas colocam maneiras peculiares de interação e socialização), por outro, é importante a elaboração de condições propícias para essas crianças brincarem (OLIVEIRA; PADILHA, 2016). Mara Gabrielli, em seu manual de brinquedos e brincadeiras inclusivas, demonstra como a brincadeira nem sempre pode ser divertida para todos de modo de modo que alguns brinquedos e brincadeiras podem ser adaptados para possibilitar a efetiva participação de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, não basta que a criança com autismo compareça a

brinquedoteca sendo importante que a própria brincadeira seja problematizada pela ótica da inclusão.

O aluno com autismo a qual me refiro não consegui demonstrar interesse pelos brinquedos com exceção da cama elástica que, depois de tentativas diversas de apresentá-lo e engajá-lo naquele equipamento, conseguiu ganhar certa autonomia para utilizá-lo. Diante dessa situação de inadaptabilidade ao espaço da brinquedoteca, é importante ressaltar a necessidade de se pensar em brincadeiras inclusivas como parte do processo de inclusão. Novamente, percebe-se que a inclusão como capacidade de resolver a questão da participação de pessoas com necessidades especiais na escola esbarra numa lógica que de raízes profundas que, por si só, não resolve o problema de incluir a criança com autismo na brincadeira. Essa situação reverbera a conclusão de que

[...] apesar dos grandes esforços empreendidos por diferentes países para garantir uma “educação para todos”, ainda persistem situações de exclusão escolar e de discriminação negativa que nutrem estatísticas preocupantes... mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 132).

Essa cena-situação, assim como a primeira, revela como a inclusão é uma tarefa árdua e complexa que perpassa toda a estrutura a qual se situa a escola. Em outras palavras, ela não é apenas um discurso ou sofisticado aparato legal que impele a escola a criar uma sala especial ou colocar a criança sob um regime de tutoria, mas uma busca constante a qual cada uma das personagens que compõe a escola deve tomar a sua responsabilidade. Quando se naturaliza a inclusão, isto é, quando se acredita que ela se dá no exato momento em que a criança é matriculada na escola o que ocorre é quase sempre uma desresponsabilização das outras personagens da escola.

Brincar pode ser para a criança autista um instrumento de superação de suas dificuldades de interação e comunicação, contudo, a sua adaptabilidade a brincadeira não é igual a das crianças que estão dentro dos padrões de ensino-aprendizagem. Logo, aquilo que deveria ser potencializador da experiência da

criança autista dentro da escola coincide com uma maneira sofisticada de exclusão (a exclusão dentro da inclusão) e expõe o qual importante é o papel do professor e da sua formação na inclusão de pessoas autistas. O certo é que apesar de saberem da importância da inclusão da diferença na escola, muitos professores não sabem como lidar nem tampouco como elaborar estratégias que permitam a participação e a emergência de sentido por parte da criança autista.

c) Cena-situação no. 3: a exclusão através do espaço

Toda semana acontece na escola duas aulas de educação física, sendo uma delas na terça-feira (geralmente na sala de espelhos) e outra na quinta-feira (comumente na quadra poliesportiva da instituição). Numa dessas aulas, as crianças usaram trave de equilíbrio, caminharam entre cones, saltam em bambolê e pulam na cama elástica. Esse circuito motor trabalha diversos aspectos corpóreo da criança, como a coordenação motora grossa, equilíbrio, a lateralidade e assim como também impele o desenvolvimento de competências sócio-afetivas nas crianças. Na primeira parte da aula a criança autista do grupo conseguiu, a seu modo, participar das atividades. Num segundo momento da aula, contudo, a professora investe em exercícios motores que englobam a imaginação e o simbolismo (desconsiderando especificidades da criança autista que não consegue compartilhar dos sentidos da brincadeira).

O exercício-brincadeira proposto pela professora consistia de um faz de conta em que uma das crianças deveria ser um lobo enquanto uma das crianças deveria ser a galinha, a personagem em perigo da história. Segundo a proposta sugerida a criança-lobo deveria adivinhar e perseguir a criança-galinha de modo que o encontro entre ambas as personagens seria o dispositivo para a brincadeira recomeçar. Todas as crianças dentro do padrão cognitivo da escola não só aderiram de imediato a proposta como desenrolaram imediatamente o teor da brincadeira. O autista, contudo, não conseguia partilhar dos sentidos ali mobilizados pelas outras crianças de modo que enquanto os outros brincavam ele preferia correr pelas arquibancadas da quadra poliesportiva se distanciando do grupo e das “demandas”.

Esse cenário é claramente palco de uma cena onde a inclusão aparece como dada, lugar onde as especificidades cognitivas da criança autista são ignoradas/desconhecidas pela professora engata toda a turma num exercício de imaginação que não cabe à criança autista. Sobre esse aspecto, uma das características predominantes em pessoas autistas diz respeito a natureza de sua linguagem, assim como sua capacidade de imaginação, ambas baseadas na literalidade. Isso implica dizer que crianças autistas tendem a se comunicar através de uma linguagem literal de modo que certas demandas que saem desse universo da literalidade podem causar-lhes confusão ou raiva. Sobre a interpretação literal, sabe-se que crianças autistas

[...] tendem a interpretar a linguagem literalmente, o que algumas vezes os leva à raiva ou confusão. Uma noite, no jantar, Jamie leu o que estava escrito na caixa da pizza que o seu pai havia trazido. Quando acabou de ler, Jamie pediu ao pai que ligasse para o restaurante onde havia comprado a pizza. O pai de Jamie perguntou-lhe por que e ele respondeu que na caixa estava escrito: 'ligue imediatamente se você não ficou 100% satisfeito com a nossa pizza'. O pai perguntou-se se havia gostado da pizza. O filho respondeu 'gostei, mas não estou completamente satisfeito. Podia ser um pouco melhor. Então, se eu não estou 100% satisfeito, nós devemos ligar para o restaurante!'. Quando seu pai tentou explicar-lhe que eles deviam ligar somente se a pizza estivesse queimada ou não comestível por alguma razão, Jamie comentou 'Por que então não escrevem isso na caixa?' (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 21).

Essa característica, isto é, essa dificuldade de compreensão para além da linguagem literal, está no centro das discussões em torno do autismo e inúmeros autores atestam-na como uma das dificuldades mais frequentemente encontradas nas pessoas autistas. Essa não-literalidade inerente às crianças autistas

[...] diz respeito a enunciados cujo significado não deriva da combinação um-para-um dos significados individuais dos elementos que os compõem. Concerne, ao invés, um significado inferido e combinado, que integra a componente linguística com a componente social (do uso da linguagem). Com efeito, de modo a recuperar o significado intencionado pelo falante, o seu interlocutor tem que seguir um caminho de inferência do significado mais apropriado, em acordo com as informações disponíveis no contexto comunicativo e da conversação (MATOS, 2012, p. 3).

O professor em sala de aula, ao lidar com uma criança autista, deve entender minimamente que sua atividade imaginativa não é tão eficaz como a das outras crianças porque este depende em grande parte da literalidade da linguagem para se ater aos processos de ensino-aprendizagem, as brincadeiras etc. Compreendendo-se este desafio, o caminho que se apresenta no horizonte consiste em encontrar maneiras eficazes de intervir na aprendizagem da criança, orientando-a a acessar o currículo. Contudo, a não-informação acerca das características que perpassam crianças sugere uma formação não atenta a elaboração de táticas e metodologias inclusivas.

Diante dessa situação, uma série de estratégias poderiam ser adotadas por parte da professora com o intuito de incluir a criança autista na brincadeira. Nesse sentido, literalizar um pouco a brincadeira com adereços que remetessem ao lobo e a mesmo a galinha talvez fosse uma interessante estratégia de inclusão na medida em que para a criança autista detalhes desse tipo são importantes para a atribuição de sentidos e o estabelecimento do ato comunicativo. Novamente, é possível perceber um acolhimento que esbarra diante da incapacidade da criança de compartilhar das atividades essenciais que são comuns aos outros alunos da escola. Nessa cena-situação específica, não é tanto o espaço e a estrutura física da escola que impedem a participação efetiva da criança, mas as escolhas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a discussão e elaboração de políticas públicas em torno da inclusão tem se consolidado nos espaços educacionais do país. Incluir o diferente na escola tornou-se quase um imperativo inquestionável por parte dos legisladores, dos ministros, dos professores etc. Contudo, problematizar estratégias, processos, protocolos e táticas que perpassam essa inclusão é um modo de dar continuidade à discussão na medida em que incluir não é um dado que se realiza com a matrícula da criança na escola. O corpo teórico apresentado ao longo dessa pesquisa, assim como o confronto deste composto de ideias com meu relato de experiência demonstra o quanto é necessário recuperar o entendimento de *inclusão como processo*, afinal, essa compreensão coloca o ato de inclusão sempre como busca, uma utopia a ser alcançada e a qual o acesso e a matrícula são apenas alguns dos aspectos dessa conquista.

Enquanto espectadora ativa do grande palco que é a escola, sempre me incomodaram as barreiras invisíveis que se colocam à inclusão efetiva da criança autista, assim como a repetição dessas mesmas barreiras noutros espaços educativos. Sempre estranhei “a naturalidade” com a qual a criança autista é tratada, como se a inclusão estivesse dada e não consistisse de um desafio complexo a ser encarado de frente pela escola e por aqueles que a compõem. Essa “naturalidade” me parece quase sempre carregada de uma desresponsabilização diante da inclusão efetiva do outro. Nesse sentido, sistematizar e problematizar essa experiência inscrita no meu corpo através da prática escolar consistiu de um modo de perceber os desafios colocados cotidianamente por uma maquinaria a qual se entranha uma profunda negação da diferença.

Por outro lado, enquanto personagem ativa dessa encenação do real, hora no papel de professora, hora no papel de mediadora, a tarefa é encarar de frente essas múltiplas adversidades que se colocam diante da inclusão dessas crianças através da elaboração de estratégias inclusivas (que nem sempre dão certo, diga-se de passagem!). Desse modo, o percurso autoreflexivo sugere algumas estratégias para lidar com essas barreiras invisíveis sendo: a) conhecer a criança e aquilo que lhe motiva, b) elaboração de um plano específico, c) a sinalização de

sua rotina, d) modificação dos ambientes tendo em vista torná-los mais inclusivos para a criança autista, d) sugerir e adaptar os procedimentos e processos de ensino-aprendizagem que abarquem a especificidade da criança.

Essas não são táticas a serem tomadas como procedimentos, são antes modos constantes de ação diante da *inclusão como processo que se constrói a cada nova atividade bem-sucedida empreendida na escola e fora dela, afinal, a inclusão não é como um lustre que acende por inteiro de uma só vez sendo antes como as luzes da cidade que acendem aos poucos durante a noite*. Inclusão se realiza no tempo a cada nova brincadeira adaptada, a cada ação de formação continuada bem-sucedida, a cada novo afeto que potencializa os modos de enxergar a criança autista nos contextos de ensino-aprendizagem.

Por último, o resultado dessa pesquisa aponta a necessidade de o professor ter acesso ao conhecimento atualizado a cerca do tema, desde a sua formação acadêmica e de forma continuada no decorrer de sua prática, através de cursos e formações com foco em modelos de intervenção com evidências. Essa necessidade pode não resolver a complexidade que envolve as problemáticas da inclusão que perpassa nossas escolas como um todo, contudo, consistirá de mais um mecanismo para lidar com o autismo em sala de aula.

Uma conclusão que tiro deste trabalho é a de que a escola apesar de não ser um ambiente perfeitamente estruturado, ou seja, ainda não está totalmente pronto adequado, oferece inúmeras oportunidades de aprendizado, ganhos significativos na interação social, aquisição de novas habilidades por imitação, sendo este um ambiente fundamental para a vida do aluno dentro do espectro autista. Neste contexto, o professor, ainda que esteja com seu nível de conhecimento sobre autismo em construção é uma peça chave que tem muito a corroborar com o desenvolvimento do mesmo. A experiência embora que muitas vezes tenha parecido desafiadora, foi gratificante, pois pude observar e vivenciar uma experiência ímpar e pude perceber em quais aspectos podemos melhorar, onde falhamos e onde acertamos diariamente nos seus mínimos detalhes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Lei Berenice Piana e inclusão dos autistas no brasil. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da saúde. Casa do autista. **Autismo**: orientação para pais. Brasília: Ministério da saúde, 2000. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf Acesso em: 26 de março de 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto and ROTTA, Newra T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. J. Pediatr. Rio de Janeiro. 2004, vol. 80, n. 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011> Acesso em: 22 de março de 2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revista Revendo ciências básicas**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf Acesso em: 22 de março de 2019.

GOMES, Elisandra; PEDROSO, Fleming Salvador; WAGNER, Mário Bernardes. **Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico**.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina. SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. Revista einstein. 2017;15(2): 233-8

GABRILLI, Mara. **Cartilha brinquedos e brincadeiras inclusivos**. São Paulo: Instituto Mara Gabrielli, 2016.

JARA H., Oscar. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.

MATOS, Carla Maria da Silva. **Compreensão de linguagem não-litera em crianças com perturbações do espectro do autismo**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002 Acesso em: 25 de abril de 2019.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47 Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 25 de abril de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve - revista semestral autogestionária do Nu-Sol. 20: 121-135, 2011.

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da educação infantil**. Medianeira: 2012.