

(DES)CONTINUIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emilene Coco dos Santos; IFES¹

Mariana Aguiar Correia Lima Gonçalves; PMV²

Eixo temático: 1. Do Direito à Escolarização: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social

RESUMO

O estudo objetiva discutir os desafios da transição entre as etapas da educação básica prioritariamente no que se refere à inclusão escolar das crianças e estudantes com autismo com uma questão norteadora: Como propor uma transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental e, deste, para os anos finais com condições de continuidade do trabalho pedagógico para/com estudantes com autismo? Para tanto, reunimos recortes de duas pesquisas: a primeira aborda a transição de uma criança com autismo da educação infantil para o ensino fundamental resultante de uma pesquisa-ação (Santos, 2017) e a segunda, a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental de uma adolescente com autismo oriundo de um estudo de caso com características de investigação longitudinal (Gonçalves, 2018). A abordagem histórico-cultural foi utilizada para compreensão dos processos de apropriação do conhecimento no ambiente escolar. A perspectiva inclusiva demanda um fazer pedagógico em que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo do que o acúmulo de aspectos quantitativos. De tal modo, os registros pedagógicos desses processos demandaram mais a síntese do que a representação numérica que simbolicamente e culturalmente provocaram marcas. Assim, pôde-se compreender as especificidades do processo de inclusão escolar; as motivações e possibilidades de apropriação do conhecimento e de empoderamento deste público da modalidade educação especial, ao mesmo tempo em que provoca reflexões críticas acerca das tensões existentes entre estudantes, professores e famílias, diante das inúmeras formas dos estudantes com autismo apresentarem suas experiências singulares e, de algum modo, assumirem a participação ativa nos seus processos representativos e simbólicos no contexto escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Educação Básica

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: emilenecoco@hotmail.com

² Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: maclima@prof.edu.vitoria.es.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão escolar do ensino regular apresentam inúmeros desafios aos professores, especialmente quando as práticas pedagógicas envolvem (ou deveriam envolver) a diversidade humana. Reconhecemos que as mudanças necessárias para a oferta do ensino para todos ocorrem de forma processual e disparadas pelas situações vividas na escola. Portanto, não se constroem naturalmente e nem antecipadamente, se constituem pelas relações estabelecidas entre professores, estudantes e familiares.

O presente estudo tem por objetivo discutir os desafios da transição entre as etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) prioritariamente no que se refere à inclusão escolar dos estudantes com autismo com uma questão norteadora: Como propor uma transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental e, deste, para os anos finais com condições de continuidade do trabalho pedagógico para/com estudantes com autismo? Para discutir os desafios da transição entre as etapas da educação básica, especialmente no que se refere à perspectiva de inclusão escolar dos estudantes com autismo, apresentaremos duas histórias reais e as tensões vividas nas escolas. O primeiro caso retrata a transição da educação infantil para o ensino fundamental (SANTOS, 2017) e, no segundo caso a transição dos anos iniciais para os anos finais no ensino fundamental de 9 anos (GONÇALVES, 2018).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ofertada em espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, “[...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. (BRASIL, 2010, p. 12) Os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil são as interações e a brincadeira, integrando diferentes experiências no cotidiano de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, de que forma os profissionais da educação que atuam no 1º ano do ensino fundamental conduzem a transição entre essas etapas de ensino para/com um estudante com autismo com 6 anos de idade? Quais as tensões e

conflitos existem? O ensino fundamental está organizado em nove anos desde a promulgação das leis, a saber, Lei nº. 11.114/2005 e Lei nº. 11.274/2006, e durante o período de implementação seus princípios trouxeram dúvidas e inseguranças aos profissionais e famílias nos estados e municípios em seus aspectos tanto legais quanto políticos e pedagógicos. As tensões e conflitos antecedem a chegada dos estudantes no ensino fundamental e perpetuam concomitantemente com a perspectiva inclusiva que desafia, em todos os âmbitos, o engessamento (im)posto pela legislação e a realidade concreta existente nos espaços formais de ensino.

De acordo com o documento “Ensino fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 8), a criança de seis anos de idade matriculada nesta etapa de ensino “[...] não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdo da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental”. Tal documento defende que essa criança “[...] está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino” (p. 8). No entanto, ao receber as crianças da educação infantil, os profissionais que atuam no ensino fundamental parecem desconsiderar as especificidades das crianças e seu desenvolvimento, passando a vê-las não mais como crianças, mas como apenas alunos (BARROS, 2009).

A expectativa sobre a continuidade dos estudos e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, provocam debates intensos sobre a organização curricular e as experiências pedagógicas oferecidas e construídas no ambiente escolar para que os estudantes mantenham-se motivados, envolvidos e ativos no processo de ensino e aprendizagem durante todo o percurso dos nove anos do ensino fundamental. Contudo, a transição dos anos iniciais para os anos finais provoca outro olhar crítico, sensível e colaborador entre os profissionais cuja formação inicial é a pedagogia e os profissionais cuja formação inicial se estendeu a licenciatura. Enquanto a formação inicial dos professores dos anos iniciais se dá pelo curso de licenciatura em pedagogia e destina-se, de acordo com a Resolução

CNE/CP nº 1/2006, em seu Art. 2º, “[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”; a formação inicial dos professores que atuam nos anos finais tem caráter mais generalista possibilitando aos profissionais trabalharem em diferentes áreas dentro da sua especialidade, tendo ainda a opção de ampliar seus estudos com a realização da licenciatura, de modo que possam combinar os conhecimentos da sua área específica (Matemática, Letras, Física, História, Geografia, etc.) com disciplinas ligadas à educação, como Didática, Metodologia de Ensino, Políticas Educacionais, Gestão Escolar, etc.

As formações iniciais dos professores interferem diretamente no modo como pesquisam e empreendem os recursos metodológicos e materiais no cotidiano escolar, sobretudo no modo como compreendem e exercitam a mediação pedagógica. Há ainda que se considerar a sensibilidade e a constituição de uma identidade profissional de professor-pesquisador com olhar e escuta sensível, ou seja, que considere que “[...] estamos diante de um sujeito em desenvolvimento que precisa ser considerado não somente pelas suas peculiaridades. Sua constituição como ser humano, criança, é mais ampla: antes de tudo, é ser que sente, que pensa, que tem alegria, medo, que se constitui humano a partir de sua relação com os seres humanos (VASQUES, 2008). E em se tratando do processo de inclusão escolar de estudantes com autismo, outras tensões e conflitos transitam no ambiente, no envolvimento e perspectivas dos professores, conforme discutiremos a seguir.

2 UMA PESQUISA-AÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da criança com autismo da educação infantil para o ensino fundamental pode ser um momento mais desafiador do que para outras crianças, devido às suas peculiaridades, além do seu contexto histórico cultural vivenciado por elas na sociedade. Por muito tempo entendia-se que o melhor espaço para o ensino e aprendizagem das crianças com deficiência e

transtorno seria a escola especial. Contudo estudos recentes apontam que a escola é lugar de aprendizado de todos e que não podemos esperar alunos ideais para uma escola ideal, mas propor condições adequadas para que todos aprendam (VASQUES, 2008; PADILHA & OLIVEIRA, 2013; VIRALONGA & MENDES, 2014).

Sabemos que a rotina na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é bem diferente, principalmente em relação à organização dos tempos e espaços, das práticas educativas para o ensino e a aprendizagem. Embora os documentos oficiais que regulamentam o Ensino Fundamental de nove anos apontem que não deveria existir tal ruptura (BRASIL, 2007), a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental “[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p.20). No entanto, ainda percebemos que esses momentos de diálogo não ocorrem de forma regular no contexto da educação brasileira.

A escola de Ensino Fundamental passou por duas grandes mudanças no final dos anos 2000: a adequação à legislação que determinava o ensino fundamental de nove anos e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Novas e significativas demandas se colocavam com a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental e a chegada de muitas crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento – entre elas, as crianças com autismo.

Na escola participante da pesquisa de Santos (2017) havia três estudantes com autismo matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que cada estudante tinha um processo e modo diferente de ser, assim, diante das práticas educativas, havia necessidade de se pensar em vias alternativas de propiciar o acesso ao conhecimento por parte de estudantes com autismo, ainda que os princípios sociofilosóficos e pedagógicos que sustentavam o ensino eram os mesmos para todos os estudantes. (VIGOTSKI, 1997)

Chiote (2011; 2017) nos auxilia a refletir sobre o fazer pedagógico diante da pessoa com autismo no grupo de crianças e jovens, defendendo a importância

do investimento do adulto na participação do sujeito das/nas práticas escolares/culturais e a construção de uma nova imagem de uma criança ou de um estudante que aprende. Ela considera que as mediações pedagógicas se constroem num processo de orientar as ações da criança e do estudante com autismo para o que é esperado dela numa determinada situação, num fazer para/com ela, favorecendo, a partir da orientação, a regulação do outro. Apresenta em seus estudos a mediação pedagógica como processo de significação da criança com autismo na educação infantil e do estudante com autismo no ensino médio. Na educação infantil considerou o pertencimento ao grupo, o compartilhamento de sentidos e significados a respeito de modos de ser e a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço como elementos importantes para a apropriação cultural e desenvolvimento da criança.

A autora compreende ainda a relevância da intencionalidade na mediação pedagógica com vistas ao desenvolvimento da criança com autismo “[...] junto ao investimento constante do outro na significação das atividades da criança, num processo interativo, no qual os desdobramentos da intervenção do outro podem não ser imediatos, mas disparam possibilidades futuras” (CHIOTE, 2011, p. 31).

No Brasil, a mudança do Ensino Fundamental para nove anos provocou o questionamento das equipes pedagógicas e professores nas escolas das duas etapas da educação básica, muitos professores se perguntavam o que seria o melhor para as crianças de seis anos: continuar na educação infantil ou frequentar o primeiro ano do ensino fundamental? Em relação ao direito à educação, nos dois espaços, o trabalho pedagógico precisava levar em conta a singularidade das ações infantis, o direito à brincadeira e à produção cultural. A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, “[...] diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p. 20).

A antecipação do tipo de atividades, ambientes, pessoas que seriam encontradas no Ensino Fundamental era muito importante para os três

estudantes com autismo participantes da pesquisa, especialmente para aquele que demandava mais apoio para se perceber como parte do grupo. Apesar dos esforços da equipe pedagógica de buscar os registros anteriores da trajetória desses sujeitos na Educação Infantil, quando encaminhados, os mesmos deixavam a desejar quanto às minúcias dos processos de inclusão das crianças enquanto estavam na primeira etapa da educação básica.

O tempo destinado à escola para conhecer a criança, e vice-versa, era assolado por tantas questões que envolviam uma preparação anterior para o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As ausências do diálogo pedagógico deixavam as atividades educativas comprometidas e a tendência de se creditar a não participação do sujeito nas atividades apenas na conta do autismo.

Foi preciso muita sensibilidade da equipe pedagógica, planejamento das ações, conversas com as famílias, paciência e persistência para que aos poucos os alunos com autismo conseguissem participar das atividades propostas para toda a turma. Dos três alunos com autismo participantes da pesquisa, um demandava uma atenção especial em relação à sua forma de participação na escola. Foi um momento delicado de transição da educação infantil e ensino fundamental, ele demorou tempo mais que os outros para compreender o que era ser criança naquele novo espaço. Por isso o envolvimento de todos: professora, pedagoga, pessoa de apoio (estagiária), professora de educação especial, foi essencial para o avanço e participação efetiva da criança nas atividades pedagógicas.

3 UM ESTUDO DE CASO COM CARACTERÍSTICAS DE INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL

A personagem da segunda história é uma estudante com autismo que transitou numa mesma etapa da educação básica, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, enfrentando, junto com seus professores e sua família, desafios aparentemente comuns aos da história anterior, como: a organização dos tempos das aulas, materiais de estudos; mas também o quantitativo de professores e o aprofundamento em conceitos específicos de

cada área do conhecimento, dentre outros. O relato que se segue baseia-se em um Episódio dos estudos de Gonçalves (2018) que conta, as situações de conflitos no ano de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, explicitando a importância do trabalho colaborativo entre profissionais e os registros pedagógicos escolares.

Em seus estudos, Gonçalves (2018) insere cada Episódio abordando momentos distintos desde a matrícula da estudante com autismo no 2º ano até concluir o 9º ano do Ensino Fundamental na mesma escola municipal, no município de Vitória/ES. O recorte realizado para este estudo analisa os dados gerados nos relatórios pedagógicos individuais da estudante preenchidos trimestralmente pelo corpo docente. A síntese do trabalho assume abordagem histórico-sociológica sobre a linguagem e o uso da língua portuguesa nas práticas pedagógicas de uma escola que se propunha a ser inclusiva.

Na pesquisa ela descreve que os relatórios pedagógicos revelaram que a chegada desta estudante nos anos finais decorreu de um longo processo de investimento da estudante e da professora especializada para reconquista da confiança e da credibilidade dos professores de sala de aula comum e da sua família sobre seu processo de aprendizagem, como marcado no neste trecho do relatório pedagógico quando a estudante finalizava o 5º ano:

A estudante ainda apresenta defasagem de aprendizagem em língua portuguesa e matemática e, apresenta um comportamento que pode dificultar a sua participação nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que [ele] está organizado em tempos de 50 minutos, com 8 professores regentes e uma equipe pedagógica que ela ainda não conhece (GONÇALVES, 2018, p.120).

Este trecho aponta a preocupação com a continuidade do processo de inclusão escolar da estudante em questão, bem como com os vínculos afetivos ainda não estabelecidos por ela para/com os professores do 6º ano do Ensino Fundamental. Considera ainda que embora o direito aprendizagem tenha sido ofertado, de algum modo não alcançou os objetivos propostos por quaisquer que tenham sido as tensões e conflitos vivenciados pela estudante e professores nesta trajetória, por fim o resultado da avaliação coletiva realizada pelo corpo docente no conselho de classe final decidia a retenção da estudante no 5º ano do Ensino Fundamental e a busca por ressignificação da mediação pedagógica para/com a estudante com autismo.

Reconhecer que todos os investimentos realizados sobre e para a estudante naquele ano letivo ainda não haviam sido suficientes para que ela se apropriasse dos conhecimentos, optaram por oportunizar um novo processo que reconhecesse a especificidade apresentada pela estudante e propusesse uma pedagogia que respeitasse as diferenças quanto aos tempos de aprendizagem.

A decisão tomada pelo corpo docente foi compreendida pela família dela que sempre se apresentou de forma participativa e muito crítica pois os argumentos proferidos justificavam-se na função social da escola, considerando-a como ação política e instrumento de transformação dos indivíduos e do meio social em que estão inseridos. Para tanto, naquele caso, era necessário ampliar a trajetória escolar, destinando a não mais findar dentro dos nove anos previstos para a conclusão do Ensino Fundamental.

Reiniciar o 5º ano no novo ano letivo, marcou uma nova fase da identidade estudantil daquela adolescente com autismo, pois passou a exigir de si mesma uma outra postura no ambiente escolar, do mesmo modo também marcou uma nova fase para o corpo docente que desafiou-se na condução de uma outra forma de mediação pedagógica, como se presencia neste trecho no relatório pedagógico individual e final daquele ano letivo:

Seu desenvolvimento cognitivo vem acontecendo de forma gradativa em que, em algumas situações [ela] aborda questões com coerência e em outras, são fora de contexto e bastante infantis. Apresenta disposição para realizar tarefas e raramente fica alheia ao que está acontecendo ao seu redor. Permanece em sala [de aula comum] e gosta muito de copiar. As atividades que envolvem questões mais complexas são adaptadas de forma mais objetiva (GONÇALVES, 2018, p.122).

O relatório também descreve a inserção de jogos cooperativos associados aos conteúdos das aulas, inovando a metodologia de ensino em relação ao ano anterior e outros investimentos nas interações sociais entre a estudante e os professores e entre ela e os demais estudantes da turma e da escola. Ou seja, ressignificaram as práticas pedagógicas considerando que ser professor é diferente de ser um profissional que se apropriou ao longo da sua formação inicial dos conhecimentos específicos da área escolhida, mas que também se apropriou dos conhecimentos oferecidos pela licenciatura e os colocou em prática.

Superados os desafios daquele ano letivo, pode-se então iniciar a transição para os anos finais do Ensino Fundamental. Logo no início daquele ano escolar a estudante manifestou o desejo de contactar cada professor(a) e frequentar as aulas sem a presença constante de um apoio pedagógico, quer seja da professora especializada, quer seja de um estagiário. Os relatórios pedagógicos individuais da estudante também mostraram que ela forneceu pistas metodológicas e de recursos materiais para sua aprendizagem, tornou-se, portanto, uma participante ativa na condução dos seus estudos revelando outras formas de organização do trabalho pedagógico em que conseguiria acompanhar e se apropriar dos conhecimentos. O relatório pedagógico escrito no final do 1º trimestre do 6º ano destacou:

[...] reduzimos a necessidade de flexibilizar todos os deveres e avaliações no intuito de aproximá-la à realidade e ritmo da turma; muito mais disciplinada à rotina da escola e da sala de aula, buscando se inserir ao grupo de alunos. O respeito mútuo tem possibilitado acesso à convites para participar de grupos de trabalho com os colegas de sala, inclusive sendo reconhecidos seus potenciais/habilidades pela turma (GONÇALVES, 2018, p.123-124).

Esses relatórios pedagógicos individuais da estudante, realizados pelo corpo docente desde o último ano na Educação Infantil, registraram com detalhes toda a sua trajetória escolar possibilitando aos professores acesso às informações sobre as aprendizagens nos anos anteriores e as (re)configurações nas mediações pedagógicas. De tal modo que a equipe pedagógica constantemente os consultava para identificar os conhecimentos que ela já havia se apropriado e os que ainda estavam em iminência de acontecer. Sendo assim, os registros apontaram caminhos e diretrizes para um trabalho a partir do vivido e revelaram detalhes sobre um processo de inclusão escolar que, embora abastecido de tensões e conflitos, apresentou-se com potencial transformador.

A pesquisa apontou outros elementos importantes para reflexão, contudo destaca-se neste contexto de análise a avaliação escrita realizada pela família da estudante sobre o processo de escolarização após sua transição para os anos finais:

Avaliamos o trabalho realizado como satisfatório e proveitoso, pois temos visto o retorno da aprendizagem da nossa filha em casa, nas tarefas e comentários. Ela evoluiu muito [...], o trabalho realizado por toda a equipe tem obtido grandes resultados. Espero que continue

esta evolução e principalmente a comunicação e parceria família/escola que é muito importante neste processo de aprendizagem da nossa filha. Estou à disposição da escola e deixo aqui também meus agradecimentos a toda equipe pela paciência e dedicação pela minha filha, em especial a professora especializada que é sempre atenciosa (GONÇALVES, 2018, p. 126-127).

Observa-se que os registros, o trabalho coletivo e a intenção pedagógica estabelecida pelas mediações realizadas pelo corpo docente, assim como a decisão coletiva dos profissionais do ano anterior por ampliar o tempo da estudante nos anos iniciais, concedendo-lhe a oportunidade de mais tempo para a aprendizagem, também oportunizou aos profissionais maior entendimento sobre as especificidades do processo de inclusão escolar de uma estudante com autismo, bem como identificação das suas motivações e possibilidades de apropriação do conhecimento, sem desrespeitá-la na sua forma de expressar-se ou de experienciar pelo seu modo singular de ser e estar no mundo.

Deste modo, ela pode assumir a coautoria de seus processos representativos. Os registros pedagógicos individuais dos estudantes público da modalidade educação especial numa perspectiva inclusiva são documentos legítimos que adotam como princípio o reconhecimento da diferença como característica inerente ao ser humano além de se configurar com documento norteador e personalizado para a continuidade dos processos de inclusão escolar dos estudantes público da modalidade educação especial na educação básica, principalmente os estudantes com autismo.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dentre os inúmeros desafios postos à continuidade do processo de inclusão escolar dos estudantes com autismo na Educação Básica, este estudo apresentou dois momentos: i) transição da Educação Infantil para o 1º ano dos anos iniciais; ii) transição do 5º para o 6º ano dos anos finais, e identificou três pontos em comum: a) organização dos tempos e espaços da escola; b) respeito ao tempo de aprendizagem de cada estudante considerando as suas especificidades; c) importância dos registros pedagógicos, tanto para a continuidade dos processos de inclusão escolar, quanto para a ressignificação das mediações pedagógicas.

A perspectiva inclusiva demanda um fazer pedagógico em que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo do que seus aspectos quantitativos. De tal modo que, os registros pedagógicos desse processo demandam mais a síntese do que a representação numérica que simbolicamente e culturalmente provocaram marcas, não só no processo de escolarização, como também nos próprios sujeitos.

E nesta rede de interdependências entre as etapas da Educação Básica e as perspectivas de inclusão escolar dos estudantes com autismo, tem-se ainda no Ensino Fundamental outro fator que tensiona as relações: é o período mais longo dentre todos os outros níveis de ensino, ou seja, não haverá nos Ensinos Médio e Superior um período tão longo para efetivar a aprendizagem e se consolidar o conhecimento transmitido na escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Espírito Santo, Vitória. 2011.

_____. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo.**

2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GONÇALVES, M. A. C. L. **Autismo, Linguagem e Inclusão Escolar: as práticas pedagógicas sob a abordagem epilinguística e sociológica.** 2018.

178f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos:** as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013.

SANTOS, E. C. **Os estudantes com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.**

2017. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras.**

Estud. Pedagógicos. [online]. 2014, vol.95, n.239, pp.139-151. ISSN

2176-6681. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>. Acesso em: 22 ago. 2020.