

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COM FOCO NA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO

Thalya Alves de Oliveira<sup>1</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Laís Marcellos Barcelos<sup>2</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Leidiani Mandelli Liberato<sup>3</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)

Mariana Alves Sarmiento<sup>4</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Eixo Temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.

## RESUMO

O presente estudo trata-se de um artigo adaptado elaborado na disciplina de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas II, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra dos Santos Oliveira, durante o curso de pedagogia. Nosso objetivo foi investigar como ocorria a organização do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino para incluir alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rotina escolar de um espaço de Educação Infantil localizado no município de Vitória-ES. Para analisar como a instituição realizava um trabalho comprometido com o desenvolvimento pessoal e intelectual desses educandos, fundamentamos as principais reflexões tecidas nessa pesquisa nos estudos de Eugênio Cunha (2010) como principal referencial teórico, além de Araújo (2015, 2017) e Oliveira et al. (2015). Na metodologia nos pautamos na abordagem Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-crítica, utilizando como instrumento de pesquisa a observação participante. Como resultado propomos uma

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: [oliveira\\_thalya@hotmail.com](mailto:oliveira_thalya@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: [laismbarc@gmail.com](mailto:laismbarc@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: [leidianimandelli@outlook.com](mailto:leidianimandelli@outlook.com)

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: [marianasarmiento1317@gmail.com](mailto:marianasarmiento1317@gmail.com)

discussão sobre aspectos referentes a cada uma das crianças assistidas durante a pesquisa, fazendo reflexões sobre o trabalho pedagógico tendo como perspectiva de análise, observar se o processo de ensino-aprendizagem por parte dos educadores considerava a organização e planejamento pedagógico a partir da inclusão do aluno com autismo nas experiências escolares. Identificamos e dialogamos a respeito de questões que emergem cotidianamente no âmbito escolar quando se trata da Educação Especial, como por exemplo o fenômeno da medicalização da infância, a importância de se pensar o plano de ensino a partir dos interesses do aluno com autismo, bem como a necessidade de se conceber seu diagnóstico não como um limitador de suas potencialidades, mas como orientador de práticas educativas efetivas.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Trabalho pedagógico; Ensino-aprendizagem.

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos anos, tornou-se evidente que a temática da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva esteve em pauta em grande parte das discussões de que tratam os processos educativos nas escolas das redes regulares de ensino.

Essa visibilidade cada vez maior a respeito dos processos de inclusão escolar se deve entre tantos fatores, ao avanço de estudos científicos acerca do tema e o compartilhamento desses conhecimentos em grande escala, assim como o grande número de debates e inquietações que posteriormente deram resultados em forma de leis específicas voltadas para Educação Especial, e conseqüentemente para a inclusão desse público-alvo.

A exemplo disso, podemos citar como leis de grande importância e influência para o tema da inclusão escolar a Constituição de 1988 que expressa no art. 205 a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família e possui como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 que caracteriza a Educação Especial e garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos público-alvo; a Política Nacional de Educação Especial de 1994 que tinha como proposta estabelecer objetivos gerais e específicos para o atendimento dos educandos assim como conduzir todas as atividades referentes aos sujeitos público-alvo; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (vigente)

que versa tanto sobre o acesso desses alunos, como também a permanência e sua participação nas escolas da rede regular de ensino, de modo a garantir seu processo de aprendizagem; e por fim a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, de 2018 (em andamento), onde dispõe sobre “[...] garantir os direitos constitucionais de educação aos estudantes a quem se destina, com padrão de qualidade” (BRASIL, 2018, p.24), sem no entanto, exemplificar de que modo ocorreria tal estimativa.

Portanto, muitas são as contribuições previstas em leis que tratam da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas da educação básica. Tendo isso em mente, assim como os constantes debates e discussões presentes em vários âmbitos da sociedade, surge a necessidade de averiguarmos e discutirmos as reais condições de aprendizagem em que se encontram esses educandos e as possíveis estratégias e práticas pedagógicas que as instituições utilizam para incluir esse alunado de forma efetiva e concreta na escola.

Desse modo, iniciando as reflexões a respeito do tema, destaca-se que a principal motivação para sustentar a presente pesquisa justifica-se pela importância que esse tema possui para o campo educacional. O estudo em questão apresenta um recorte voltado para as práticas pedagógicas e propostas curriculares que as escolas utilizam no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, pois acreditamos em condutas educativas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e participantes da sociedade em que estão inseridos, independente de sua condição biológica.

Com isso, objetivamos sobretudo analisar e problematizar criticamente sob o ponto de vista da inclusão, a postura do corpo institucional, as propostas elaboradas frente a construção do conhecimento do aluno com autismo e a organização do trabalho educativo para integrá-lo no espaço da Educação Infantil e na rotina escolar, tendo como um dos focos seu o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Dessa forma, nos pautamos em Eugênio Cunha (2010) como principal referencial teórico, além de Araújo (2015, 2017) e Oliveira et al. (2015) que

contribuíram para a revisão de literatura. Cunha (2010) se fez fundamental por trazer discussões não apenas em torno do aluno diagnosticado com TEA, como também das práticas pedagógicas e educativas que envolvem o contexto escolar.

O autismo possui diversas formas de se manifestar, portanto indivíduos com esse diagnóstico não apresentam características idênticas ou os mesmos graus de expressão, não possuindo até os dias de hoje um consenso em relação a sua definição (CUNHA, 2010).

Entretanto, apesar da especificidade no comportamento de cada indivíduo autista, há um traço marcante, pois conforme ressalta Cunha (2010, p. 47), “[...] é premente a aquisição de habilidades sociais nos casos de autismo”. Dessa maneira, o autor supracitado destaca que a existência de um desenvolvimento interativo mais demorado no indivíduo é algo comum no autismo, pois “não há procura de contato com as pessoas, mas a necessidade de fixação nos próprios movimentos e interesses” (CUNHA, 2010, p. 47).

Não focaremos nesse aspecto citado anteriormente como algo limitador da construção do conhecimento, entretanto, entende-se que tal circunstância é impulsionadora de uma ação pedagógica comprometida com uma educação de qualidade e a máxima apropriação dos saberes pelos estudantes. Nessa perspectiva, Goés (2008, p. 40) ressalta que “a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo porque é também um desencadeador do desenvolvimento, se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para sua superação”.

Desse modo, Cunha (2010) expõe em sua obra fatores importantes para a realização de práticas educacionais que proporcionem uma formação consistente. A análise não deve partir apenas do contexto e do diagnóstico rotulador, todavia é necessário propor intervenções no cenário educativo, visando a aprendizagem da turma como um todo, buscando abranger todas as especificidades da classe, considerando que cada ser humano é único.

Nesse contexto, a prática pedagógica não se faz apenas por parte do docente, estudante e professor estão em constante diálogo no processo de

ensino-aprendizagem. Portanto, Cunha (2010, p. 33) ressalta que “o professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”.

Faz-se necessário propostas curriculares que orientem uma ação pedagógica inclusiva, empenhada na organização de uma instituição que inclua os alunos com autismo nas atividades educacionais, no ambiente escolar e nas relações sociais entre colegas e profissionais desse cenário, pois Cunha (2010, p. 48) salienta que “[...] o aluno com autismo jamais poderá estar privado da interação com os outros e de aprender em grupo”.

É a partir dessa visão crítica que analisamos a temática proposta, visto que a inclusão é essencial para a formação da criança autista. Através dela, ocorre a aquisição da autonomia, da linguagem, de habilidades sociais, e, há o desenvolvimento no âmbito acadêmico. Assim, Oliveira e Padilha (2013, p. 212) explicam que “o desenvolvimento implica inter-relação entre diferentes funções e está sujeito as práticas sociais nas quais a criança está inserida”.

Enfatizamos que educar não se restringe na transmissão de conhecimentos. Educar é aprender e ensinar, é ter um olhar sensível para com seus alunos, é considerar a realidade e a condição de cada um, acreditando sempre no melhor de cada um deles. É incluir todos no processo de aprendizagem, inserindo-os na coletividade do mundo em que vivemos, independente de classe, etnia, gênero ou condição genética, buscando a formação de um ser humano crítico e integrante da sociedade em que está inserido. Isto posto, Goés (2008, p. 40) nos esclarece que “o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para capacidade de significar o mundo”.

Para dar continuidade à discussão, utilizamos Oliveira et al. (2015) que reconhece o aluno autista não como um ser humano deficiente e/ou limitado, mas sim como um sujeito capaz de se superar mediante as condições necessárias. A escola deve, portanto, superar a visão homogênea de que todos os alunos são iguais e possuem as mesmas condições físicas, psíquicas e/ou

motoras, responsabilizando-se em criar possibilidades para participação efetiva neste espaço de direito garantindo qualidade e equidade. Ainda segundo Oliveira et al. (2015, p. 28),

[...] o trabalho colaborativo entre profissionais não se deve limitar as especificidades, e sim investir nas potencialidades. Isso quer dizer que nem o AEE deve se caracterizar como um reforço dos conteúdos escolares e nem o ensino comum assumir as funções do AEE.

Além disso, a autora reflete que o trabalho colaborativo e sistematizado é a melhor maneira de alcançar ações que propiciem o aprendizado, tanto no ensino comum como no AEE, sem restringir um do outro, mas sim trabalhando em constante diálogo. Dessa forma, o conhecimento será potencializado, sem se limitar ao que o aluno já consegue fazer, mas criando possibilidades para o que ele virá a realizar.

Araújo (2017) revela que é papel das escolas e cabe a elas receberem em seus espaços os alunos da Educação Especial, e que esta instituição deve ter em mente que ao oferecer o AEE, este não deve ser o substituto da sala de aula regular, mas sim uma complementação/suplementação para a formação dos educandos, afirmando com base no art. 59 da LDB (inciso I) que é dever do sistema de ensino assegurar currículos e métodos que atendem as necessidades do alunado.

Logo, a organização do tempo e do espaço pedagógico se faz com urgência, pois implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É preciso adaptar atividades, a estrutura arquitetônica e os currículos, de modo que todos estejam devidamente inseridos no processo educativo.

Araújo (2015) afirma que a prática da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial apesar de ter melhorado consideravelmente ao longo dos anos, ainda é assunto de muito debate e insegurança. Talvez isso se deva ao preconceito enraizado na sociedade de que a escola não é um espaço para esse público, que são constantemente rotulados como incapazes e problemáticos. Segundo Araújo (2015, p. 02),

A prática inclusiva dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares é desafiadora e gera muitas dúvidas para pais, profissionais da educação e à própria sociedade. Importa ressaltar que a inclusão não pode ser reduzida unicamente à inserção dos alunos com deficiências no ensino regular e que uma prática inclusiva

deve permear todo o processo educacional, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a inclusão está longe de ser apenas a inserção da criança público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular, é necessário organizar as diretrizes da escola, seu pedagógico e as práticas de ensino para esse público, levando em consideração suas especificidades e fazendo as adaptações necessárias para que ela possa usufruir de uma vivência digna no ambiente escolar.

## **2 MÉTODO**

O estudo está fundamentado na abordagem Histórico-Cultural, que tem como principal autor Lev Semyonovich Vygotsky. Essa teoria elucida que o sujeito não é constituído apenas pelo seu biológico, mas também, e principalmente, pelo meio cultural que está inserido. Dessa forma, Oliveira e Padilha (2013, p. 212) explicitam que “a matriz histórico-cultural possibilita uma compreensão da criança como ser histórico que tem sua base biológica transformada e potencializada pela ação da cultura”. Portanto, a vida sociocultural do indivíduo é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Essa pesquisa também está pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica que entende que escola é a instituição responsável por apresentar e orientar o aluno a sua máxima potencialidade de aprendizagem, a partir da sistematização de conteúdos e conhecimentos científicos que ao longo da história da humanidade foram selecionados pela sociedade.

Utilizou-se também como instrumento de pesquisa a observação participante, pois de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 201), “a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo.” Desse modo, a análise contou com intervenções das pesquisadoras, interagindo com os sujeitos da pesquisa e o espaço que estavam inseridos.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede municipal da grande Vitória-ES, onde incorpora a Educação Infantil, contendo no momento da pesquisa 250 alunos entre 1 a 6 anos, realizada no período matutino. Após reunião com a diretora, obtivemos autorização para a observação de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Dessa maneira, os sujeitos da observação foram 3 alunos, sendo um menino e duas meninas das turmas 4A, 6A e 6B, além dos professores regentes de cada turma e a professora de Educação Especial.

Nesse sentido, destacamos que a escolha dos sujeitos e dos espaços se justifica pelo método aqui empregado, dando enfoque para a vida social do indivíduo e a cultura que se insere nessa vida social. À vista disso, Góes (2008, p. 38) evidencia que “a ‘relação social’ somente pode ser assim nomeada se o sujeito estiver nela, e não apartado dela. Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro”.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Antes de iniciar propriamente as considerações e discussões a respeito das observâncias em sala de aula, é importante informar que a identificação nominal dos três alunos diagnosticados com autismo será apresentada por meio de nomes fictícios respeitando o anonimato das crianças assistidas na pesquisa.

Em nossa primeira visita observamos a aluna Elza, de 5 anos de idade, diagnosticada com TEA (grau leve). No primeiro momento, na aula de educação física, analisamos que a menina possuía facilidade em interagir e entender os comandos do professor, visto que ela ajudava os outros colegas nas atividades e comemorava junto com eles ao vencer os jogos. Na sala de aula, não apresentou dificuldades ao fazer os exercícios, tanto sozinha como coletivamente, pois conseguimos perceber que ela mesma ficava satisfeita ao ajudar os colegas nas atividades.

Elza possuía um ritmo de desenvolvimento semelhante ao das outras crianças da turma, já que conseguia realizar as atividades propostas pela professora



assim como os outros colegas, interagindo com a turma e com a professora quando necessário e sem problemas de comunicação.

Nessa primeira visita também tivemos conversas informais com as professoras de Educação Especial e a responsável pela sala de AEE, que nos advertiu que Elza era uma criança “teimosa e gostava que as coisas fossem feitas do seu jeito”. Relataram que ela estava na escola há um tempo e no início teve dificuldades com a interação.

A partir da conversa com essa professora, gostaríamos de propor um breve diálogo sobre um assunto que ainda necessita de debates mais amplos no campo educacional: a medicalização precoce na infância. No caso de Elza, conseguimos analisar que ela conseguia se comunicar e interagir com facilidade, diferentemente do que é o esperado quando imaginamos uma criança com o Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, a fala da professora sinalizou que Elza não conseguia se comunicar verbalmente e nem interagir com as outras pessoas quando chegou na instituição.

Assim como Elza, muitas crianças demoram a adquirir confiança para comunicar-se verbalmente, mesmo aquelas que não possuem algum tipo de transtorno, como o autismo. Bassani (2017, p. 181) nos alerta que, com isso, rapidamente muitos pais buscam alternativas no campo médico para resolver problemas originados por fatores que podem ser “[...] de ordem econômica, social e política”, por exemplo. Sobre isso, a autora complementa dizendo que “[...] no lugar de buscarmos explicações no âmbito do coletivo, transformamos esses problemas em questões do indivíduo, e, em muitos casos, da sua biologia” (BASSANI, 2017, p. 181).

Sabendo disso, nossa intenção ao discutir essa questão não é desconsiderar a eficácia dos laudos médicos, pois entendemos que existem casos em que eles são necessários. Entretanto, Bassani (2017, p. 179) nos alerta que “[...] esses diagnósticos ocorrem muitas vezes mesmo inexistindo critérios mínimos de cientificidade que os fundamentem”.

Outra aluna observada em nossa pesquisa foi a Laura, que tem 3 anos de idade, apresentando um perfil bastante diferente de Elza. Laura ainda não tinha desenvolvido a fala, porém sabia se comunicar muito bem por meio de gestos e

expressões. Analisamos que Laura conseguiu desenvolver códigos para comunicar-se gestualmente com a educadora que facilmente entendia os desejos e inquietações da menina.

Sobre os relatos das duas meninas – Elza e Laura – conseguimos perceber nitidamente que as duas possuem níveis de comunicação bastante diferentes. Ainda assim, os educadores devem considerar que o autismo é compreendido por algumas características principais, o que não significa que todas as crianças com o diagnóstico vão apresentá-las no mesmo grau ou nível de dificuldade. Sobre essas características, Cunha (2010, p. 20) afirma que o autismo “compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”.

Na segunda visita, participou do estudo o aluno Francisco, também com 5 anos de idade, com o diagnóstico de autismo (grau médio/alto). Nele observamos comportamentos diferenciados quando comparado as outras duas alunas assistidas pela pesquisa. Francisco manifestou dificuldades ao segurar o lápis e demonstrou ter preferência em atividades adaptadas com pincel e também foi possível perceber muitas situações em que Francisco preferia ficar sozinho.

Em uma conversa com a professora do AEE, ela ressaltou que Francisco gostava de viver “no mundo da fantasia”, relatou que ele ia para aula com roupas de super herói e depois que aprendeu a falar passou a contar muitas histórias de quadrinhos (HQs). Sobre a utilização de fantasias na escola, relataram que não era permitido e objetivavam ensiná-lo que a instituição possuía regras e ele precisava segui-las.

O relato da professora do AEE revela que Francisco possui grande interesse nos personagens de HQs. Isso indica que o trabalho pedagógico da professora pode ser direcionado para atividades que incluam os personagens que Francisco gosta, sem que para isso, os objetivos implícitos nas atividades sejam perdidos. Trata-se apenas de buscar uma aproximação com as particularidades que interessam e cativam a atenção do aluno com autismo. Nessa perspectiva, concordamos com Cunha (2010, p. 29) quando diz que

Na escola, deve-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o

caminho é quem aprende e não quem ensina [...]. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados.

A partir do que foi relatado sobre Francisco, observamos que apesar de sua preferência em ficar a maior parte do tempo sozinho, isso não deve ser um fator determinante para que o corpo docente da instituição não busque alternativas de socialização e inclusão do aluno nas diversas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Sabemos que cada criança manifesta características particulares e que possuem ritmos diferentes de apropriação do conhecimento.

O mesmo acontece com crianças diagnosticadas com autismo, apesar dos estereótipos criados em torno do transtorno que insistem em categorizar todas as crianças com as mesmas características. Essa afirmativa é corroborada por Araújo (2015), quando diz que os educadores precisam ter acesso sobre o diagnóstico de cada aluno, tendo em mente que o transtorno pode se comportar de diversas formas.

Conforme citado anteriormente, Francisco era um aluno que gostava de pinturas e de música, e por isso a professora de Educação Especial buscava sempre adaptar atividades para que ele participasse e se sentisse o mais confortável possível. Dessa forma, reconhecemos a importância de um trabalho pedagógico centrado nas especificidades do aluno autista, com vistas a propiciar um processo de ensino-aprendizagem adequado aos interesses e motivações que inspiram esse alunado a participar das propostas em sala de aula.

Assim, concordamos com Cunha (2010, p. 52) quando afirma que é necessário que os professores “[...] não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios”. Complementando o que tem sido discutido até o presente momento, Araújo (2015) afirma que para uma aprendizagem potente para crianças com TEA, é ideal que os professores conheçam e registrem informações importantes sobre os educandos, como suas habilidades, aptidões ou dificuldades. Sobre isso, ainda salienta que essa organização pode auxiliar de forma significativa na elaboração de atividades e avaliações direcionadas a esse público-alvo.

Araújo (2015) também faz algumas sugestões de ações que professores podem inserir no trabalho pedagógico para atender as especificidades de alunos com TEA. Um exemplo, é pelo desenvolvimento de relações de confiança entre professor e aluno, essencial para que a criança autista se sinta segura em se comunicar e participar gradualmente das atividades realizadas no cotidiano.

Outro aspecto que requer atenção é a comunicação do professor, que deve ser clara e compreensível, sabendo que o aluno com autismo compreende de forma literal aquilo que escuta. O trabalho pedagógico do professor pode ser fomentado por esses interesses, propondo atividades que compreendam temas que agucem o interesse da criança no envolvimento das atividades realizadas na escola. Além disso, é importante programar uma rotina, visando um espaço organizado e preparado para oferecer mais tranquilidade e segurança para esse alunado (ARAÚJO, 2015).

Acerca do que foi exposto nesse tópico, consideramos importante complementar a discussão afirmando que nossa intenção não é denunciar ou inferiorizar o trabalho pedagógico da instituição observada durante a pesquisa, mas sim colaborar com a exposição de outros olhares para a prática educativa de profissionais que atuam com o aluno autista.

Sabemos que é comum encontrar educadores que não contam com o apoio, material e condições propícias para o desenvolvimento de um trabalho adequado e de qualidade adaptados para alunos com autismo. Entendemos, pautadas em Oliveira et al. (2015) que um trabalho colaborativo é imprescindível para fortalecer e garantir um processo educativo com mais qualidade.

#### **4 CONCLUSÃO**

A partir dos diálogos construídos até aqui, se torna possível tecermos apontamentos no que diz respeito a construção de uma prática pedagógica que objetiva a inclusão dos alunos diagnosticados com autismo, bem como a realização de um trabalho educativo que garanta a qualidade na educação. Ao olharmos além do laudo médico e reconhecermos todos os educandos como

indivíduos que possuem suas especificidades, nos desvinculamos da crença de que fatores biológicos definem as potencialidades de cada um, abrindo caminhos e possibilidades para os processos educativos do aluno com autismo.

É nesta perspectiva que compreendemos a importância de um trabalho pedagógico que leve em consideração as áreas de interesse dos educandos com TEA, auxiliando na elaboração de uma aprendizagem significativa. A observação, neste cenário, exerce a função de instrumento metodológico para realizar o levantamento desses interesses que constituirão a base do planejamento realizado.

Ainda abordando as questões em torno das especificidades do aluno com autismo, se fez essencial explanarmos sobre a medicalização dos comportamentos característicos da infância, que tenta explicar de forma biológica o que muitas vezes ocorre na esfera social, dando margem para a desresponsabilização da escola pelo processo de ensino-aprendizagem do referido aluno. Diante deste recorte, se torna fundamental explicitarmos a importância da valorização dos profissionais que atuam na educação para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e que não encontrem no laudo médico um recurso para sobreviverem a um cotidiano precário (BASSANI, 2017).

A beleza deste trabalho é que, a partir do momento em que nos encontramos implicados na afirmação das diferenças, ampliamos as possibilidades do trabalho educativo e redescobrimos diariamente os limites dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, propiciando condições para que o educando com autismo alcance suas máximas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula Valentim de. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4463, 20 set. 2015.  
Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/42693>. Acesso em: 04 de setembro, 2020.

ARAÚJO, Ana Paula Valentim de. Da inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola comum. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.5, n.11, mai-ago, 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional, de 05 de out. de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Brasília, 2018.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). *Educação especial: diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. Cap. 10. p. 197-218.

OLIVEIRA, Ivone Martins et al. A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. In: OLIVEIRA,

Ivone Martins. (Org.) **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades.** Curitiba: CRV, 2015. p.15-34.