



CONSTRUIR AUTONOMIA E APRENDIZADO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO ESCOLA INCLUSIVA

DREISSIG, J. F.¹; PIRES, C. L.²; ROSA, C. L. P.³;

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Autonomia.

RESUMO

O presente artigo origina-se a partir de uma experiência em inclusão escolar, ocorrida no ano de 2022 no Projeto Escola Inclusiva. O projeto aconteceu em um conjunto de escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul, em parceria entre a Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação e a Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), mantenedora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O objetivo central é oportunizar uma educação inclusiva mediante acompanhamento de estagiários, visando promover inclusão e ao mesmo tempo qualificação de futuros profissionais atuantes na área. Este trabalho acadêmico aborda um processo de inclusão escolar de um estudante do terceiro ano do ensino fundamental, com Transtorno do Espectro Autista, o qual foi acompanhado diariamente em sala de aula por uma estagiária. A experiência buscou proporcionar processos de autonomia, escuta e respeito à experiência singular do estudante, buscando contribuir e facilitar a sua trajetória no ensino comum.

BUILDING AUTONOMY AND LEARNING: REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE IN THE INCLUSIVE SCHOOL PROJECT

KEYWORDS: School. Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Autonomy.

ABSTRACT

The present article stems from an experience in school inclusion that occurred in 2022 in the Inclusive School Project. The project took place in a set of municipal elementary schools in Santa Cruz do Sul, in partnership between the Municipal Government - Municipal Department of Education and the Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), the maintainer of the University of Santa Cruz do Sul (UNISC). The central objective of the initiative is to provide an inclusive education through the accompaniment of interns, aiming to promote inclusion and at the same time qualification of future professionals working in the area. This academic work addresses a process of school inclusion of a third-grade student with Autism Spectrum Disorder who was accompanied daily in the classroom by an intern. The experience sought to provide processes of autonomy, listening, and respect for the student's unique experience, seeking to contribute to and facilitate their trajectory in regular education.

¹ Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul.

² Doutora em Educação, docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul.

³ Mestre em Educação, docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Escola Inclusiva, iniciado em março de 2022, originário de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul - Secretaria Municipal de Educação e a Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), mantenedora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), reuniu a formação acadêmica às experiências de inclusão escolar. O programa atendeu dezessete (17) Escolas Municipais de Ensino Fundamental, oportunizando trabalhar de forma inclusiva com sessenta e oito (68) estudantes, em sala de aula dos anos iniciais e educação infantil. Para que esse atendimento fosse possível, realizaram estágio não obrigatório sessenta (60) estudantes de graduação - Licenciaturas e Psicologia. O atendimento aconteceu nas vinte horas semanais, período regular de aula nas escolas. O apoio dispensado pelo estagiário constou de atendimento em necessidades específicas de aprendizagem, locomoção e alimentação. O projeto se propõe, também, em criar mais condições de permanência de estudantes em escolas comuns de ensino, ao mesmo tempo que qualifica futuros profissionais atuantes na área inclusiva.

Cada estagiário participante do programa é selecionado mediante entrevista de processo seletivo e remunerado com uma bolsa de extensão financiada pela prefeitura e universidade. A coordenação do projeto, através de combinações com o contratado, elege uma escola para o mesmo, na qual é realizado o acompanhamento de somente um estudante durante todos os dias letivos da semana. Os principais objetivos e atividades a serem desempenhados pelo graduando que trabalha no projeto são: 1) Apoiar e auxiliar o estudante em hábitos cotidianos da escola, como locomoção, alimentação, higiene, atividades desenvolvidas na sala de aula e nas demais dependências da escola; 2) Auxiliar o professor da classe em algumas flexibilizações necessárias ao bom andamento do cotidiano escolar do estudante; 3) Acompanhamento do estudante em atividades de recreação, educação física e atividades comemorativas na escola (eventos, festas, gincanas, etc.).

A coordenação do projeto oportuniza espaços para o aperfeiçoamento dos estagiários envolvidos, através da promoção de seminários, visitas a escolas, rodas de conversa organizadas quinzenalmente, orientações individualizadas, trocas de saberes e vivências coletivas. A mesma busca um aprofundamento acerca das temáticas de inclusão escolar, envolvendo seus desafios para o ensino curricular e os processos psicodinâmicos da aprendizagem e das relações sociais.

Esse artigo relata a prática de uma estagiária em formação no curso de Graduação em Psicologia da UNISC, contratada pelo projeto e produtora deste relato de experiência de prática inclusiva, a qual foi designada para o acompanhamento de um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 9 anos de idade, inserido no 3º ano do Ensino Fundamental. A prática da universitária envolveu proporcionar processos de autonomia, além de escutar e respeitar a experiência singular do aluno, contribuindo e facilitando a sua trajetória no ensino comum. Como afirma Santos (2018):

A inclusão da criança com autismo vai além de colocá-la em uma sala regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (SANTOS, 2018, p. 53).

Os desafios envolvidos nesse processo são muitos, considerando a demanda das escolas e a implementação das atividades inclusivas. Portanto, o projeto atua com o intuito de contribuir com a formação de

graduandos conscientes e promover um ambiente escolar que seja inclusivo para as crianças. Este artigo, oriundo de uma experiência de prática inclusiva, objetiva apresentar reflexões acerca do papel e efetivação prática das políticas de inclusão escolar.

2 ALGUMAS NOTAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas de inclusão são recentes no Brasil e foram adaptadas e modificadas em diferentes governos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9394, de 1996, a educação especial passa a integrar a educação regular, não mais de forma segregada, mas sim em um formato transversal na educação. A partir disso, a educação especial se dá de forma única e regular para todos, visando “tornar-se uma modalidade da educação oferecida de acordo com a necessidade pedagógica do estudante, que perpassa todos os níveis educacionais” (MATTOS, 2017, p. 38). Para o autor, o que é decisivo nessa lei é que a educação deixa de ser dividida em regular e especial, ela passa a ser inclusiva. Com base nisso, as políticas educacionais do Brasil “passam a defender uma só proposta de educação voltada para todos os que dela necessitam”.

A publicação da Lei n.º 9.394, em especial o capítulo V que trata da institucionalização da educação especial em seu formato inclusivo, é um marco de um posicionamento importante para inclusão escolar da sociedade brasileira. Apesar disso, a legislação não suprimiu muitos dos desafios experienciados dentro do contexto escolar como um todo, ao contrário, evidenciou muitas necessidades na organização desse trabalho. Segundo Bedaque (2014), que discorre sobre o atendimento educacional especializado e as modificações para uma educação inclusiva, após a década de 90, o novo formato “provocou um desequilíbrio tanto no ensino regular como no ensino especial, no que se refere a compreender e agir para educar a todos, respeitando as diferenças individuais” (p. 53).

Cabe ressaltar que, a partir da Nota Técnica MEC-SECADI 62/2011, com base no capítulo V da LDB 9394/96, entende-se por Atendimento Educacional Especializado:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta para que o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que:[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2011, p. 10).

Apesar de a lei ser um avanço no combate a práticas de segregação na educação, ainda é necessário superar muitos obstáculos para sua efetivação na realidade da sociedade brasileira. Além disso, as legislações brasileiras educativas instituem e impõem às escolas a grande responsabilidade de adequar seus espaços, e achar a melhor forma para a aplicação e perpetuação da lei de inclusão para todos. Isso pressupõe alguns desafios, como os ressaltados pelos autores abaixo:

Entendemos que uma política que se pretenda “inclusiva” deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é preciso garantir o acesso ao conhecimento a esse alunado. Para tal é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braille, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que sequer chegam às escolas públicas (VIANNA; BRAUN, 2011, p. 5).

No espaço escolar, entendemos que não basta apenas incluir e garantir o acesso desse público, já que isso irá se refletir em uma prática que não dá conta das singularidades do(a) estudante incluído(a).

Na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como imperativo cuja regra é clara: todos devem estar incluídos. Com efeito, não basta fazer parte de um determinado grupo - é preciso diluir-se. Essa diluição se dá no sentido da flexibilidade e da diminuição do risco social. A permanência nessa lógica, na qual a vida é reconhecida pela figura do jogo, depende ainda de dois aspectos. O primeiro diz respeito às estratégias que o indivíduo precisa criar para manter-se incluído nos diferentes espaços por onde circula. Em segundo lugar, precisa desejar sua permanência no jogo, juntamente com a permanência do outro, e isso só é possível através da estimulação entre desejo e consumo (RECH, 2011, p. 29).

A inclusão vai além de receber um estudante, incluir é repensar o planejamento, incluir é repensar o currículo, a metodologia, a avaliação, repensar a atitude do professor e repensar o espaço físico da escola. Como apontam os autores:

Incluir é fazer com que a pessoa [...] se sinta parte integrante do contexto em que está inserida, é construir um planejamento escolar que seja pensado para cada um e para todos, é agir, na condição de professor, em busca do sucesso do aluno, é adotar a avaliação como instrumento principal para a retomada do trabalho. Para que tudo isso possa acontecer efetivamente, também é preciso haver o investimento e o compromisso do Estado (BUDEL; MEIER, 2012, p. 59).

Mota, Nuernberg e Vieira (2018), ao falarem da inclusão, abordam a importância de observarmos o modo como as relações humanas foram se constituindo ao longo da história, pautadas em uma cultura cujas produções se baseiam em uma suposta estabilidade e constância do tipo biológico humano. Ressaltam, ainda, que tudo isso tem se engendrado a partir de “referenciais de normalidade”, do funcionamento típico do humano, daquilo que é predominante nos grupos humanos (PEREIRA, 2009 apud MOTA; NUERNBERG; VIEIRA, 2018). Tal reflexão é extremamente importante para que possamos compreender a diferença sem categorizá-la como “anormal”, mas também para dar impulso à construção do aprendizado e da autonomia, a partir da singularidade das crianças, respeitando suas diferenças.

Almeida e Campos (2018) defendem uma prática pedagógica centrada nas potencialidades da criança com TEA, substituindo assim um modelo médico centrado exclusivamente na doença. Este modelo permite uma superação da percepção de aluno “incapaz de aprender”, para uma possibilidade de construção de estratégias de escolarização adequadas à singularidade do estudante. Entende-se que o diagnóstico é importante para o planejamento de ações pedagógicas e de saúde com a criança, mas não deve limitar as suas capacidades de criar, elaborar e construir a sua própria autonomia. Ademais, o diagnóstico não deve ser um elemento que limite as ações do professor, mas sim algo que contribua para compreensão das pistas que o estudante oferece no cotidiano escolar, pistas estas que possibilitam um planejamento mais flexibilizado, coerente e acessível ao estudante público-alvo da educação especial.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

Para desenvolver o trabalho que resultou nesse artigo, foi utilizada a observação participante, também denominada observação ativa, “que consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 2010, p. 121). Tal viés contribui para coleta de informações que fomentam o processo de manejo da inclusão escolar, como podemos destacar: “A importância dessa técnica reside no fato

de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2002, p. 59).

Nesse sentido, a busca pela materialidade para a escrita deste artigo ocorreu no interior da própria dinâmica que se efetua no grupo, o espaço escolar, que possibilitou a interação e acompanhamento do estudante com o TEA, que à época, contava com nove anos de idade e cursava o terceiro ano do ensino fundamental. Desse modo, durante oito meses, foi possível observar e intervir acerca de seus processos de aprendizagem e construção de sua autonomia.

Para fins de registro escrevemos o diário de campo, pois é um instrumento que possibilita ao pesquisador realizar assentamentos acerca do vivido e do experimentado, através do registro das situações ocorridas no local pesquisado. Como apontam Kroef, Gavillon e Ramm (2020), o diário pode potencializar estratégias de pesquisa-intervenção, através de uma “coprodução” entre pesquisador, orientador e interlocutores. Anotar palavras, frases, silêncios, recorrências, acontecimentos, tudo aquilo que possibilita, para o pesquisador, a discussão e análise dos resultados, é significativa para o desenvolvimento do trabalho em inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros contatos da estagiária com o estudante incluído, buscou-se trabalhar a construção do vínculo, por meio da observação e do acolhimento das suas demandas. A partir disso, através de um olhar voltado para as potencialidades, como defendem Almeida e Campos (2018), o vínculo se deu pela interação com aquilo que o estudante gostava e sabia fazer, como desenhos, palavras em inglês, jogos de videogame e brincadeiras. Em alguns momentos ele, que tinha aulas pela manhã, chegava em sala de aula com sono, e não queria fazer as atividades pois desejava dormir. Para contornar a situação, ao invés de exigir um estado de atenção, era feito um acordo, sua vontade era acolhida e eram criados cinco “minutinhos” para descansar. Logo após o descanso, o estudante se renovava e fazia todas as atividades no seu ritmo. Descobrir/aprender como resolver as situações cotidianas que se apresentavam foi um grande desafio. Precisava existir, ao mesmo tempo, acolhimento, respeito e propostas de aprendizagens que atingissem os objetivos de nossa presença em sala de aula.

Durante o trabalho, a escola questionou a condução e o acompanhamento do estudante incluído, uma vez que a estagiária estava envolvida com toda a turma em algumas situações. Surgiu um momento de impasse e de questionamentos por parte da escola. A estagiária não estava acompanhando somente o estudante com TEA, mas também a todos da turma. Pareceria haver uma ação desvirtuada de seus objetivos. Em um diálogo entre estagiária e escola, foi entendido pela instituição que a inclusão não se dá somente no trabalho com o estudante incluído, mas com os demais da sala de aula também, pois todos integram esse espaço e realizam trocas de toda ordem. Nesse processo, cabe ressaltar “que o lugar de mediação ocupado pela educação especial é um lugar provisório, que deverá ser abandonado na medida em que a escola puder olhar a diferença de frente e interagir com ela” (SANTOS, 2018, p. 82).

Ao longo das experiências vivenciadas, ocorreram potentes situações interativas na turma descritas no diário de campo. Essas situações/manifestações aconteceram através de brincadeiras, do compartilhar de afetos e das atividades escolares realizadas coletivamente, sem os receios oriundos de pré-julgamentos. Quanto a essa

interação, percebemos que ela é espontânea, à medida que trabalhamos com uma postura ética e de compromisso com o estudante incluído, de modo que a turma como um todo percebe esses movimentos e passa a ser mais interativa. A partir disso, o estudante com TEA tem a possibilidade de aprimorar sua comunicação, de aprender através do convívio e das trocas, e as demais crianças têm a oportunidade de aprender e dialogar com as diferenças.

Vygotski (1996) afirma que o contato social com outro indivíduo, seja na família ou na escola, permite que a criança perceba a ação do outro e reorganize seu pensamento em relação à comunicação interpessoal, gerando novas possibilidades de desenvolvimento através do processo de internalização. Portanto, se a criança é excluída do contexto coletivo, isso atrasará ou impedirá o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, pois o aprendizado ocorre à medida que a criança vai exercitando seu intelecto, ou quando as estruturas físicas responsáveis por essa função estimuladas pelos fatores socioculturais. É nesse sentido que se observa a importância da inclusão escolar (Vygotski, 1996 *apud* SANTOS, 2018, p. 78).

Essa experiência prática também evidencia os desafios da organização do ensino curricular institucionalizado, tendo em vista os objetivos de atender aos direitos fundamentais de inclusão escolar. Percebe-se as dificuldades enfrentadas pelo professor para realizar as flexibilizações curriculares necessárias para atender as demandas do estudante com TEA, desafios esses vinculados muitas vezes a uma turma formada por um grande número de crianças, o que não permite um acompanhamento mais pormenorizado das necessidades educativas especiais da criança incluída. Esse aspecto reforça a necessidade da presença de um profissional de apoio para qualificar processos de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no contexto da escola comum de ensino. É importante salientar que a presença do profissional de apoio é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, 13.146 de 2015, que, em seu artigo 28, garante a oferta de profissionais de apoio nas escolas inclusivas.

Na esteira da formação do estagiário, o projeto buscou articular momentos para trocas de saberes entre o espaço escolar e a universidade, almejando delinear as provocações que atravessavam a prática inclusiva. Nesse sentido, através do diálogo, foram construídos meios para que o estudante pudesse ser melhor acompanhado, o que, de modo geral, frisava a sua escuta e o respeito às suas diferenças. Além da capacitação de profissionais de apoio direcionados ao cuidado em inclusão escolar, é importante salientar a capacitação dos próprios professores titulares para lidarem com as mais diversificadas problemáticas presentes nos processos inclusivos.

Ao final do ano letivo de 2022, após 8 meses de interação estudante-estagiária, foi possível observar elementos construídos com o estudante acompanhado, como a autonomia e aprendizagem, e uma melhor interação com a turma e colegas. Os desafios presentes nessa trajetória foram importantes, pois contribuíram com o diálogo e o manejo de situações do contexto de inclusão.

A construção da autonomia se aliou à aprendizagem em um processo dinâmico, pois são percursos que ocorrem em concomitância, através da mediação estagiária-estudante. A não redução a um diagnóstico clínico, no qual são listadas as faltas e não as possibilidades, mas sim a valorização das singularidades e potencialidades, reduziu as resistências de aprendizagem e corroborou com colaboração e interação. As crianças com TEA podem manifestar resistências quando forçadas a se encaixar em um ideal normatizador. Essas manifestações fazem parte dos diferentes modos de vivenciar o espaço escolar, e devem ser acolhidas e respeitadas para que esses estudantes tenham a oportunidade de aprender a lidar com os desafios do cotidiano.

No que tange a autonomia, foi possível percebê-la na postura do estudante incluído no momento de realização de suas atividades em sala de aula, bem como nas suas relações interpessoais, mediante a melhor fluidez de sua comunicação e interação com os colegas e funcionários da escola. A autonomia foi importante, também, para fomentar os processos de aprendizagem, pois conforme mencionado, a aprendizagem e a autonomia são conceitos que operam aliados. Nessa linha de pensamento, destacamos a importância de desconstruir ideias normatizadoras de aprendizagem, fomentando um ser-aluno autônomo e capaz de construir conhecimentos através das trocas interativas e experiências singulares no cotidiano da escola.

5 CONCLUSÃO

Como notas finais, podemos destacar a relevância da experiência proporcionada pelo Projeto Escola Inclusiva no ano de 2022, pois ele contribuiu para aprendizagens coletivas e significativas sobre os processos de inclusão, organização de escola e ressignificação sobre a possibilidade de leitura do sujeito aprendente. Dentre os destaques, ressaltamos que a realização de um diagnóstico pedagógico detalhado é importante para os processos de inclusão escolar. O diagnóstico clínico, aliado ao pedagógico, possibilita uma visão da realidade existente e nos traz sinalizações de necessidades, encaminhando para novas ações que geram as aprendizagens necessárias e possíveis aos estudantes. Ele apresenta condições de entender o espaço da escola, da sala de aula e o lugar que este estudante incluído ocupa nesse universo. Nos faz refletir sobre como esse estudante vai se colocando nos lugares, aprendendo e construindo sua autonomia. Nos exige buscar, compreender e mostrar, nas ações cotidianas, qual o nosso papel enquanto estagiários. Assim, é possível trabalharmos respeitando o estudante incluído, suas possibilidades individuais e coletivas, seus modos de existir, de se relacionar e de aprender.

Nesse sentido, o Projeto Escola Inclusiva trouxe uma experiência multidisciplinar, aliando a Psicologia e as Licenciaturas. A possibilidade de construir novos saberes entre os envolvidos, promovendo qualificação acadêmica/profissional e atendendo às necessidades escolares específicas dos estudantes incluídos da educação especial, nos trouxe uma práxis enriquecedora em nossa formação profissional e cidadã. Ainda, retomou a aproximação escola e universidade na busca de resolução de situações-problemas do cotidiano das relações humanas na sociedade em que vivemos.

Ver e estar na realidade, pesquisar, entender os desafios educacionais/sociais e buscar soluções nos torna mais qualificados para a vida em sociedade. Faz de nós profissionais mais competentes em nossas áreas de atuação e nos faz buscar parcerias para que, a partir de diversos olhares e epistemologias, encontremos alternativas para antigas demandas sociais e novas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Sul e a APESC, mantenedora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), por viabilizarem o Projeto Escola Inclusiva, que impacta de forma positiva a vida de tantos estudantes, educadores e familiares. Também estendemos um agradecimento especial

à escola, que acolheu a estagiária e viabilizou a implementação deste projeto, e ao estudante incrível que nos suscitou profundos conhecimentos acerca do trabalho em educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sabrina Araújo de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais de Professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista. In: CAMINHA, Adriano de Oliveira; CAMINHA, Vera Lucia p. dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; et al. (org.). *Autismo: Caminhos para a aprendizagem*. Bogotá: Iber AM, 2018.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. *Por uma prática colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado*. Curitiba: Appris, 2014.

BRAUN, P.; VIANNA, Márcia, M. Atendimento Educacional Individualizado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: DAMASCENO, Allan.; PLETSCHE, Márcia Denise (Org). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p.22-33.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Casa Civil, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em:01 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Secretaria - Geral, Presidência da República, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em:03 mai. 2023.

BRASIL. Nota técnica n° 62 de 8 de dezembro de 2011. *Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n° 7.611/2011*. Ministério da Educação, SECADI e DPEE. Brasília, DF, 8 dez. 2011. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf >. Acesso em:03 mai. 2023.

BUDEL, G.; MEIER, M. *Mediação da Aprendizagem na Educação Especial*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

KROEF, Renata F. da Silveira; GAVILLON, Poti Quartiero; RAMM, Lais Vargas. *Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção*. Rio de Janeiro: PEPSIC, 2020.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: Ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*. Salvador/BA. V.6(1), p.37-43, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA, Ana Carolina Wolff; NUERNBERG, Adriano Henrique; VIEIRA, Mauro Luís. Intervenção Psicológica em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. In: CAMINHA, Adriano de Oliveira; CAMINHA, Vera Lucia p. dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; et al. (org.). *Autismo: Caminhos para a aprendizagem*. Bogotá: Iber AM, 2018. p. 82.

RECH, Tatiana Luiza. A Emergência da Inclusão Escolar no Brasil. In: HILLESHEIM, Betina; THOMA, Adriana da Silva. (Org). *Políticas de Inclusão: Gerenciando Riscos e Governando Diferenças*. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2011.

SANTOS, Claudiana Prudência dos. O Desafio da Inclusão de Alunos com Autismo. In: CAMINHA, Adriano de Oliveira; CAMINHA, Vera Lucia p. dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; et al. (org.). *Autismo: Caminhos para a aprendizagem*. Bogotá: Iber AM, 2018. p. 77-84.