



Pesquisas em educação especial que tratam do aluno com transtorno do espectro autista: Análise metodológica das produções da Reunião Anual da ANPED nos últimos quinze anos

Chiara Maria Seidel Luciano Dias^a, Rute Cristina Domingos da Palma^b, Edna Lopes Hardoim^c

^aProfessora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Doutoranda da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

^bProfessora da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

^cProfessor da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

ARTICLE INFO

Received: 5 de agosto de 2017

Accepted: 10 de agosto de 2017

Available on-line: 22 de outubro de 2017

Keywords: Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, Análise de Produções

E-mail addresses:

chiara@unemat-net.br

rutecristinad@gmail.com

ehardoim@terra.com.br

ISSN 2007-9842

© 2017 Institute of Science Education.

All rights reserved

ABSTRACT

Pretendemos neste artigo socializar o levantamento de publicações no GT de Educação Especial em treze reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação), compreendidas entre os anos de 2002 e 2015, que tratam da escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Nossa análise se limitará a compreender de que modo o objeto de pesquisa pode ser tratado sob a perspectiva metodológica, isto é, considerando a relevância da ANPED no sentido de desenvolver e consolidar a pesquisa e o ensino nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, buscamos observar os diferentes olhares metodológicos que foram apresentados sobre a temática. Deste modo, para apresentarmos a análise do contexto científico-metodológico das produções mencionadas, abordamos sinteticamente o TEA e TGD, mencionando de que modo, segundo a literatura, podem ser considerados o mesmo transtorno, de acordo com os fatores que os caracterizam, bem como os pressupostos da Educação Inclusiva. De modo geral, todos os artigos analisados problematizam a inclusão do aluno com TEA, retratadas metodologicamente de diversas formas. Isto nos dá a dimensão do quanto ainda pode ser pesquisado e instigado ao fazer emergir ações, ressignificações, discursos e conceitos que caracterizam o movimento da inclusão escolar para os alunos com TEA. Neste cenário, trazemos nossas considerações tecidas com ideias postas por vários autores para contribuir no diálogo metodológico, evidenciando que o objeto de pesquisa pode se configurar de diversos modos no que se refere a abordagem metodológica.

I. INTRODUÇÃO

Pretendemos neste artigo socializar o levantamento de publicações no GT de Educação Especial em treze reuniões anuais da ANPED, compreendidas entre os anos de 2002 e 2015, que tratam da escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, Autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento. Neste ponto, mencionamos que nossa análise se limitará a compreender de que modo o objeto de pesquisa pôde ser tratado sob a perspectiva metodológica, isto é, considerando a relevância da ANPED no sentido de desenvolver e consolidar a pesquisa e o ensino nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Buscamos observar os diferentes olhares metodológicos que foram apresentados sobre a temática. Nesta perspectiva, encontramos sete produções e ressaltamos que as variações metodológicas foram consideráveis. A partir dessa constatação, buscamos estabelecer um diálogo teórico acerca da apresentação metodológica destas produções.

Com a finalidade de contextualização, apresentamos inicialmente os principais fatores que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), bem como, uma breve exposição da proposta da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

II. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

De acordo com Mello (2013), desde a origem do termo até as investigações contemporâneas, o Autismo permeou por várias concepções e linhas clínicas. As primeiras descrições e publicações sobre o autismo, enquanto um distúrbio particular, foram contribuições do médico psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943. Neste mesmo ano, Kanner publicou o artigo intitulado *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo). Antes destas descrições apresentadas por Kanner, o autismo era tratado de modo associado a esquizofrenia infantil.

Atualmente, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo utilizado para configurar um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, caracterizado por dificuldades na interação social e comunicação, comportamentos repetitivos e sensibilidades sensoriais.

O DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) apresenta o termo Transtorno do Espectro Autista como uma fusão do transtorno autista, transtorno (ou Síndrome) de Asperger e transtorno global do desenvolvimento.

O **transtorno do espectro autista** é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-IV, 2013, p.809)

Sendo assim, o DSM-5, publicado em 2013, anuncia o termo TEA para substituir a classificação de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que era então adotada no DSM-IV. Com estas alterações eliminou-se então as chamadas categorias de Autismo e assim, todas elas passam a compor o Transtorno do Espectro Autista.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM-IV, 2013, p.53)

As modificações foram elaboradas por entender que a variedade desse conjunto de condições que afetam o neurodesenvolvimento compõem uma espécie de espectro e a antiga caracterização não seria mais suficiente para os diagnósticos, tendo em vista que nestas condições os transtornos se definem por um conjunto amplo de condutas e então, o mais adequado seria categorizá-los, destacando então a gravidade em forma de níveis.

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos

em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do espectro autista e para identificar alvo mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM-IV, 2013, Prefácio)

No Brasil, a 10ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) é utilizada para reconhecer transtornos, doenças e síndromes. Neste contexto, o autismo, de acordo com o CID-10, em sua abordagem descritiva, está dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Tal denominação se remete a um grupo de transtornos que se caracterizam por alterações na tríade interação social, comunicação e comportamento, este último se referindo a comportamentos restritos e repetitivos.

Mesmo que as categorias se diferenciem no DSM-5 e na CID-10, ambos concordam que o comprometimento das três áreas citadas anteriormente se estabelece enquanto critério no diagnóstico.

A intervenção em diversos aspectos (cognitivos, comportamentais e psicoeducacionais) é essencial no processo de desenvolvimento da criança com TEA. Neste contexto, diante das limitações físicas, sensoriais, emocionais e intelectuais que a criança com TEA venha a apresentar, sendo, então, natural compreender que ela enquanto aluna do ensino regular apresente necessidades educacionais especiais. Neste ponto em diante, podemos tratar do transtorno situado nos ambientes educacionais.

III. Educação Especial e os sentidos da Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 58 – cuja redação foi dada pela Lei 12.796 de 2013 define por Educação Especial a modalidade de educação escolar ofertada, preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além disso, em seu artigo 4º, inciso III aponta o dever do Estado com a educação escolar pública em garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos que são o público-alvo da educação especial.

A escolarização de alunos que são público alvo da educação especial tem exigido dos espaços escolares novas estruturas de ensino. A configuração destas novas estruturas estabelecem relações com olhares que transcendem a perspectiva educacional, mas avançam para um modo de entendimento social, à medida que se estabelecem como um anúncio de um novo paradigma: a educação inclusiva.

A formulação de políticas públicas para a Educação Inclusiva se fortaleceu com a Declaração de Salamanca (1994). Neste documento, proclama-se:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.01).

Sendo assim, nas últimas duas décadas, a educação especial anunciou mudanças estruturais e conceituais e com isso, a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos delineamentos em consonância com um movimento mundial que incorpora aos aspectos educacionais, os olhares culturais, políticos e sociais no intuito de assegurar o direito de que todos os estudantes participem e aprendam juntos, no mesmo ambiente escolar, como menciona o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.01).

Neste sentido, tendo em vista que a proposta da educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças, o aluno “incluído” não é entendido como beneficiário deste movimento, mas sim, todos os alunos, pois a essência da escola inclusiva é educar para a diversidade.

Deste modo, no que tange às produções de artigos científicos em Educação Especial, podemos considerar que a década de 1990 impulsionou esse processo, que se intensificou depois com a passagem do movimento de integração para o movimento inclusivo, isto é, a partir dessa transição, muito se questionou e refletiu sobre as condições desse processo inclusivo e a configuração do sujeito que compõe o público da Educação Especial na composição da escola inclusiva.

Sendo assim, ao considerarmos a expressiva contribuição que as reuniões anuais da ANPED proporcionam ao meio acadêmico, investigamos o que tem sido apresentado neste evento em torno do sujeito caracterizado enquanto aluno com TEA no contexto escolar, do ponto de vista metodológico. Para isso, buscamos nos títulos de todos os trabalhos completos publicados em todos os Grupos de Trabalho (GT) da 25ª à 37ª Reunião Anual da ANPED, por algo que nos remetesse ao aluno com TEA, ou seja, a busca não se restringiu apenas ao GT da Educação Especial, mesmo que as produções encontradas estejam restritas a este GT.

Cabe ressaltar a partir de 2014, as reuniões regionais passaram a ser realizadas de forma bienal e de modo intercalado com a Reunião Nacional. Tal decisão estatutária ocorreu no ano de 2012 e deste modo, destacamos que nossas avaliações se limitam apenas as reuniões nacionais.

A escolha em relação ao ano inicial de levantamento (2002) se justifica pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação. Dentre os objetivos e metas para a educação especial, destacamos em seu teor o incentivo à realização de pesquisas, em particular, pelas instituições de ensino superior, acerca de diversas áreas relacionadas, para a aprendizagem de alunos que apresentam necessidades especiais. Outro documento importante que data de 2001 é o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 1999. Sendo assim, desejamos entender o que se tem produzido e anunciado, a partir destes documentos, nas reuniões nacionais da ANPED sobre a temática dos alunos-alunas com Transtorno do Espectro Autista.

A partir da seleção das produções, passamos a destacar os pontos principais dos pressupostos metodológicos para a análise. Com isso, pudemos caracterizar alguns enfoques que são descritos a seguir.

IV. Enfoques metodológicos das Produções

Ao realizar o levantamento de produções no GT em Educação Especial de treze reuniões anuais da ANPED (25ª à 38ª), compreendidas entre os anos de 2002 e 2015, delimitamos a investigação a trabalhos que traziam como objeto de pesquisa, aspectos relacionados ao aluno autista, aluno com Transtorno do Espectro Autista ou ainda ao aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Em relação à escolha do tema, há que se considerar algumas situações. Nosso interesse centra-se em compreender o que se tem produzido e apresentado nas ANPED's acerca do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em suas diversas abordagens. No entanto, o termo TEA, como já mencionamos anteriormente, foi incorporado no DSM-V recentemente, no ano de 2013. Sendo assim, a busca pelas produções também se estabeleceu dentro da denominação do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), pois antes de 2013, o então denominado Autismo encontrava-se nos documentos para fins de diagnóstico como uma subcategoria deste transtorno. Dessa forma, os termos Autismo, TEA e TGD convergem para o mesmo conjunto de peculiaridades. Para uma simplificação de notação, trataremos a partir de agora como alunos com TEA, para identificar todas as nomenclaturas.

Nosso objetivo é analisar as opções metodológicas utilizadas nestes trabalhos, ou seja, tendo em vista o universo de fenômenos educativos que podem ser investigados no interior desta temática, faz-se interessante compreender os múltiplos modos de tratar o objeto de pesquisa no aspecto metodológico.

Foram encontradas sete produções (trabalhos) no período mencionado acima. No sentido de ampliar a discussão acerca destas produções, anunciamos e organizamos nos Quadros I e II algumas informações e apresentamos a denominação de cada uma delas, que nos auxiliarão no diálogo científico e metodológico.

TABELA I. Relação das produções entre os anos de 2002 e 2015 apresentadas nas reuniões do ANPED

Artigo	Título do Artigo	Instituição dos Autores	ANPED	Ano	GT
Artigo 1 (A1)	As Representações Sociais de Professores Acerca da Aprendizagem de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento	UFSM	29 ^a	2006	Educação Especial
Artigo 2 (A2)	Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica	UNISUL	31 ^a	2008	Educação Especial
Artigo 3 (A3)	Uma Pequena Alexandria: Os Paradoxos da Inclusão e Exclusão de Saberes em uma Biblioteca sobre a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	UNISUL	33 ^a	2010	Educação Especial
Artigo 4 (A4)	A Mediação Pedagógica no Desenvolvimento do Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil	UFES	35 ^a	2012	Educação Especial
Artigo 5 (A5)	Transtornos do Espectro do Autismo na Escola – Protagonismos no Processo Inclusivo	UFSM	35 ^a	2012	Educação Especial
Artigo 6 (A6)	A História de Vida na Pesquisa com Jovens e Adultos com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento	UFES	37 ^a	2015	Educação Especial
Artigo 7 (A7)	Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais	UFSM	37 ^a	2015	Educação Especial

Convém ressaltar que as produções se distribuem em instituições de apenas dois estados brasileiros, a saber, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. As pesquisas analisadas abarcam de modo geral, a inclusão do aluno com TEA e discutem a ressignificação educacional, social e até mesmo filosófica, numa perspectiva de atenção à diferença. Portanto, os textos produzidos possuem interlocução com a Educação Inclusiva.

Neste sentido, buscamos entender os grupos de pesquisa que se configuram presentes nas produções e deste modo, destacamos os seguintes três: Grupo de Pesquisa EdEA (Educação Especial e Autismo) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Grupo de Estudos sobre Autismo (GESA), vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A composição metodológica da pesquisa configura-se em um conjunto de instrumentos e procedimentos que, ordenadamente dispostos, validam uma investigação científica. As produções mencionadas no Quadro II são predominantemente qualitativas. Sendo assim, resgataremos brevemente algumas características relacionadas à natureza e aos métodos e técnicas que tecem, de modo geral, as pesquisas de caráter qualitativo.

TABELA II. Análise estrutural das produções entre os anos de 2002 e 2015 apresentadas nas reuniões do ANPED.

Artigo	Explicita a pergunta da pesquisa?	Apresenta o objetivo da pesquisa?	Instrumentos de Coleta de dados	Abordagem para o tratamento dos dados
A1	Não	Sim	Entrevistas e Observação Participante	Análise de Conteúdo
A2	Sim	Não	Levantamento de Produções Acadêmicas	Análise Interpretativa das Produções
A3	Sim	Não	Levantamento de Produções Acadêmicas	Análise Interpretativa das Produções
A4	Não	Apresenta uma justificativa	Relatos	Histórico-cultural
A5	Não	Não	Bibliografias e documentos	
A6	Não	Sim	Narrativas dos sujeitos	Histórico-Cultural
A7	Não	Sim	Fichas de caracterização da escola e do aluno com TEA/ Entrevistas	Conteúdos agrupados em categorias semânticas, com modelo misto

Quanto às bases teóricas que caracterizam a natureza da pesquisa qualitativa e os pressupostos de sua abordagem, Günther (2006) cita Flick, von Kardorff e Steinke (2000):

a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “*objetivas*”, de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. (Flick, von Kardorff e Steinke (2000) apud Günther (2006), p.202).

Em torno destas bases teóricas, adiante das regras metodológicas estabelecidas no movimento da pesquisa, considera-se então que o escopo da pesquisa qualitativa investiga fenômenos em suas complexidades. Deste modo, a pesquisa qualitativa não requer um método padronizado único para sua investigação, mas sim um conjunto de métodos e técnicas que se adequam ao objeto de estudo. Diante destas considerações, a atitude do pesquisador deve se pautar também na flexibilidade.

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (Flick, 2009, p.36).

Em relação às abordagens e instrumentos utilizados nas pesquisas descritas nas produções, ressaltamos que as variações metodológicas foram consideráveis. Das sete publicações elencadas no Quadro I, A2 e A3 se destacam por serem recortes de uma mesma tese, que faz um resgate do que se tinha, até então, produzido nos programas de pós-graduação sobre sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizando-se como um Estado da Arte. Os artigos anunciam as perguntas de investigação e relatam como foi realizado o levantamento das fontes bibliográficas.

Para iniciarmos o que verificaríamos em nosso levantamento de produções, optamos em inicialmente, dialogar com os dois por serem os únicos com esta especificidade de pesquisa. Em A2 ficam explicitadas as categorias de busca e palavras-chave, e ao perceber a complexidade da temática, o trabalho menciona que esta não pôde ser capturada por

uma única perspectiva. Neste sentido, identifica os grandes eixos temáticos que nortearam a pesquisa e deram origem a grupos de publicações para análise.

Além disso, propõe a descrição dos trabalhos a partir das epistemologias e também descreve que as pesquisas investigadas se situam enquanto empírico-analítica e fenomenológica-hermenêutica.

Tão somente para se esclarecer minimamente do que se fundamentam tais abordagens, Bauer (2015) sustentado em Habermas, identifica três interesses constitutivos do conhecimento que estão na base das ciências “empírico-analíticas”, “histórico-hermenêuticas” e “críticas”, destaca:

As ciências empírico-analíticas têm como sua base um interesse no controle técnico. A luta perpétua para controlar o mundo natural, necessária para a reprodução de nós mesmos como seres humanos, leva-nos a formular regras que guiam nossa ação com propósito racional. [...] Este é um modelo que pode ser visto em muita pesquisa social quantitativa. (Bauer, 2015, p.31).

Já no que se refere à compreensão hermenêutica, afirma:

...tem como finalidade restaurar canais corrompidos de comunicação. Isto se dá em duas dimensões: a primeira, no elo entre a própria experiência de vida de alguém e a tradição à qual ele pertence; e a segunda se dá na esfera da comunicação entre diferentes indivíduos, grupos e tradições. (Bauer, 2015, p.31).

Com relação a problematização, em A3, verifica-se que o trabalho A2 se direciona no sentido de responder também a seguinte questão: *Qual o lugar, a posição do diagnóstico no contexto educacional e pedagógico?*, ou seja, as buscas se configuram em pesquisas que apontam o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento e seu lugar na escolarização. Deste modo, o mapeamento da produção acadêmica neste momento se deu a partir dos sistemas diagnósticos. Em relação à análise interpretativa, fica mencionado em A2 que a mesma se baseou entre a psicanálise freudo-lacaniana, a hermenêutica filosófica, a educação especial e as diretrizes da inclusão escolar.

No que se refere ao artigo A5, identificamos o tratamento apenas teórico do tema, que trata do processo inclusivo de escolarização de alunos com Transtornos do Espectro Autista. Neste artigo não é mencionado o objeto de pesquisa e embora o trabalho não explicita, seu teor se configura enquanto recorte (aporte teórico) de uma provável pesquisa em andamento naquele momento.

Sob outro viés de pesquisa, mencionamos o artigo A6, que apresenta como objetivo “*investigar os percursos escolares de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD)*”. Neste artigo, os sujeitos são apresentados com clareza e a posição teórica do autor fica bem explicitada, neste caso, a abordagem histórico-cultural de Vigotski. As expectativas do pesquisador foram explicitadas, pois ao mencionar o objetivo da pesquisa, em seguida menciona: “*a fim de evidenciar aspectos dos processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional, com base nas suas histórias de vida.*”

Na pesquisa relatada em A6, o mapeamento e a seleção dos participantes (sujeitos) é apresentada com detalhes, além de destacar a organização das narrativas dos sujeitos, sendo videogravadas e transcritas. Ao final, são ressaltados aspectos comuns e singulares no que diz respeito ao percurso escolar dos sujeitos. No entanto, mesmo trazendo ao trabalho a natureza da abordagem histórico-cultural, nas conclusões a relação das narrativas com tal abordagem aparece minimamente.

O artigo A4 se identifica como sendo um estudo de caso, que se justifica pelo “*interesse em analisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil*”. O estudo de caso se deu em um Centro Municipal de Educação Infantil e os sujeitos do estudo são descritos como uma criança com autismo, suas três professoras e as demais crianças da turma.

O texto de A4 apresenta vários autores, mas a análise das experiências relatadas dialogam com a abordagem histórico-cultural de Vigotski. Ressaltamos que além de anunciar a pesquisa como estudo de caso, não é mencionado nenhuma outra característica em relação a métodos de pesquisa e também não se destaca o porquê da escola do “caso” considerado.

Sobre a natureza do Estudo de Caso, bem como em relação a sua generalização e aplicação do conhecimento que é gerado por este tipo de pesquisa, Alves-Mazzoti (2006), discute critérios para avaliar se uma pesquisa pode ser classificada como tal.

Na verdade, o maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal. Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 639).

Vale salientar que, A4 traz em seu teor um relato de experiências com a mediação pedagógica da criança com autismo e sua interação com as demais crianças de sua turma.

Quanto à contribuição dada pelo estudo de caso para uma determinada área de pesquisa, Yin (2010) destaca que o estudo de caso deve ser significativo. Neste sentido, define como estudo de caso exemplar àquele cujo “*o caso ou os casos individuais são incomuns e de interesse público geral*” e, ou os “*os aspectos subjacentes são nacionalmente importantes – tanto em termos teóricos quanto em termos políticos ou práticos*”.

Em se tratando da riqueza de detalhes metodológicos, deixamos para o fim a discussão dos artigos A1 e A7, que também apresentam características bem distintas, o que enriquece o diálogo metodológico.

O artigo A1, embasado na teoria das Representações Sociais, teve por objetivo “*identificar as Representações Sociais de professores de uma escola da rede pública de Santa Maria – RS, acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento*”. Neste cenário, observamos que o ponto central da pesquisa se encontra no olhar do professor e sua compreensão da aprendizagem deste público específico da educação especial.

Neste caso, a caracterização do objeto de estudo se dá pelas representações e as práticas orientadas pela realidade das Representações Sociais. A entrevista (sustentada em eixos norteadores) e a observação participante foram os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. O método de análise de conteúdo foi utilizado para analisar as falas dos sujeitos entrevistados.

Em geral, um número expressivo de pesquisas sociais e educacionais se reportam às entrevistas como instrumentos de produção de dados. Bauer considera a análise de conteúdo (AC) como uma técnica híbrida, nos seguintes termos:

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. (Bauer, 2015, p.190).

Desta forma, a análise de conteúdo requer um exercício de redução de dados, na qual o texto é sistematizado em categorias. No entanto, Bauer aponta que a redução de uma grande quantidade de material em unidades de análise que sejam significativas, torna-se um desafio à medida que não se deseja perder a essência (conteúdo, intenção) do material escrito original.

A análise de conteúdo também foi utilizada em A7, cujo objetivo da pesquisa é “*analisar a qualidade da inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria a partir das perspectivas de seus professores, através de quatro indicadores de qualidade: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem.*”

Em relação a esta análise, destacam:

Os dados da Entrevista sobre a Inclusão de Alunos com TEA foram examinados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os conteúdos gerados foram agrupados em categorias semânticas, seguindo o modelo misto, em que algumas questões não foram fixas desde o início, mas tomaram forma no curso da própria análise. Outras foram estabelecidas *a priori*, com base nos indicadores de inclusão propostos por Booth e Ainscow (2000). Estas categorias foram analisadas interpretativamente. (Kubaski, Possobon e Rodrigues, 2015, p.08).

Tal produção evidencia o cuidado com a descrição do método e dos resultados. Para descrever a obtenção dos indicadores, o artigo dedicou uma seção a trazer explicitamente o delineamento da pesquisa e participantes, os instrumentos e a análise de dados. Outro componente relevante foi evidenciado no que se refere aos procedimentos de pesquisa e considerações éticas, anunciando no texto o protocolo do projeto de pesquisa fornecido pelo Comitê de Ética da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

As autoras definem a pesquisa como sendo de caráter qualitativo, com estudo de caso múltiplo do tipo exploratório e das produções analisados, este artigo foi o único que se dedicou a apresentar uma seção para explicar o método de pesquisa.

Isso nos remete a tecer algumas considerações, pois não se trata de limitar os métodos e enrijecer a pesquisa, mas tão somente considerar que os pressupostos metodológicos necessitam ser apresentados, pois deste modo, ao se inserir os fundamentos metodológicos no corpo textual dos artigos, são oportunizadas as socializações dos caminhos da pesquisa, o que sugere uma contribuição legítima à comunidade acadêmica e às futuras pesquisas.

Diante das análises realizadas, torna-se pertinente trazer ao diálogo alguns apontamentos que André (2001) sugere sobre a natureza dos conhecimentos e o rigor na pesquisa em educação. Neste sentido aponta qual é, ou deveria ser, o propósito da pesquisa e destaca:

Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimento (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social. (André, 2001, p.55).

Além disso, ainda sobre o rigor, André (2001), sugere:

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (André, 2001, p.57)

Neste sentido, ao entendermos os diversos modos de compor o sujeito, neste caso, o aluno-aluna com Transtorno do Espectro Autista, do ponto de vista metodológico e de certa forma, epistemológico, podemos entender o movimento que vem se desenhando por alguns grupos de pesquisa e instituições no sentido de contribuir para os processos de aprendizagens e políticas de inclusão para este público.

IV. CONCLUSÕES

De modo geral, todos os artigos analisados problematizam a inclusão do aluno com TEA, retratadas metodologicamente de diversas formas. Isto nos dá a dimensão do quanto ainda pode ser pesquisado e instigado ao fazer emergir ações, ressignificações, discursos e conceitos que tecem o movimento da inclusão escolar para os alunos com TEA.

Cabe ao ambiente acadêmico, compor as considerações epistemológicas e os pressupostos metodológicos para que numa tarefa coletiva, conhecimentos sejam incorporados com o intuito de se conhecer a realidade do aluno com TEA e estruturar sistemas de ensino que se aperfeiçoem em promover o desenvolvimento e a aprendizagem deste sujeito da educação especial.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J.;(2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. Cadernos de Pesquisa. Volume 36, Número – 129; p. 637-651, set/dez. 2006.
- André, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.
- Bauer, M. W.; Gaskell, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Brasil. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 02 de ago. de 2016.
- _____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.45 p. (Série legislação; n. 118). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 24 de maio de 2017.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008.
- _____, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2017.
- _____, Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências:2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- Chiote, F. de A. B. A Mediação Pedagógica no Desenvolvimento do Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2017.
- CID-10, Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. Porto Alegre-RS: Artmed 1993.
- DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre-RS: Artmed, 2014.
- Flick, U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- Guareschi, T.; Naujorks, M. I. As Representações Sociais de Professores Acerca da Aprendizagem de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu-MG. *Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos*. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

Günther, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

Kubaski, C.; Pozzobon, F. M.; Rodrigues, T. P. Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis-SC. *PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4422.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2017.

Mello, A. M. S. Ros de; Andrade, M. A.; HO, H.; SOUZA, I. D. Retratos do Autismo no Brasil. ISBN- 978-85-66629-00-2, 2013.

Schmidt, C. Transtornos do Espectro Autista na Escola – Protagonismos no Processo Inclusivo. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Disponível em: < http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1786_int.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

Teixeira, R. I. de O. A. A História de Vida na Pesquisa com Jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis-SC. *PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira*. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4470.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2017.

Vasques, C. K. (n.d.). Uma Pequena Alexandria: Os Paradoxos da Inclusão e Exclusão de Saberes em uma Biblioteca sobre a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu-MG. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6612--Int.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2017.

Vasques, C. K. (n.d.). Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu-MG. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4469--Res.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2017

Yin, R. K. (2010). Estudo de Caso : Planejamento e Métodos. 4. Ed. Porto Alegre, RS: Bookman.