UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

LILIANE JANDIRA LOURENÇO DE SOUZA

Orientador: Sérgio Neves Dantas
Coorientadora: Rosane Maria Alencar da Silva

Recife
2022

LILIANE JANDIRA LOURENÇO DE SOUZA

CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Sérgio Neves Dantas
Coorientadora: Rosane Maria Alencar da Silva.

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

_____
Professor Dr. Sérgio Neves Dantas
Orientador

_____
Prof.ª Dra. Rosane Maria Alencar da Silva
Coorientadora

_____
Prof.ª Dra. Rafaella Asfora
Examinadora

Recife
2022

“Por este menino orava eu; e o Senhor atendeu à minha petição, que eu lhe tinha feito.”
(1 Samuel 1:27)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da minha vida, por não desistir de mim e me dar forças para viver e para fechar este ciclo acadêmico, pois cheguei a pensar em vários momentos, ser um sonho impossível de realizar.

Ao meu vovô Niraldo (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim, que trabalhou na roça e se alfabetizou, provando-me que também posso me formar em uma Universidade.

À minha mãe e amiga, Maria das Graças, e meu pai e palhaço Pirulito, Luciano Souza, por me gerarem, por serem meus primeiros educadores, e por se esforçarem para me criar, e pelas vezes em que meu pai nos primeiros anos da faculdade, foi me buscar em outro bairro, porque não tinha mais ônibus na comunidade, tarde da noite.

Aos meus parentes e familiares que cederam suas camas em suas casas para dormir e me alimentarem, em muitos momentos em que não pude voltar para casa durante a faculdade e durante a pesquisa de campo, em especial, Aline e meu irmão Felipe, ao meu tio Luzinaldo, Luciene e Maurílio, Andréa, Natália e Henrique, Rita e Paulo, Jekson e Luciana, e minha vovó Belão (Elizabete).

Aos meus 'paistores' Arthur e Talitha que sempre acreditaram em mim, e me deram palavras de incentivo, me ensinando a acreditar em mim mesma e a lutar pelos meus sonhos.

À minha irmã, amiga, mentora, psicóloga, discipuladora, provedora e quase mãe, Fabiana Barros, não consigo enumerar tudo o que ela fez e continua a fazer por mim.

À profissional psicóloga, Dra. Joelza por se disponibilizar a me atender em todos os momentos e a me tratar para que eu finalmente fechasse esse ciclo tão importante para minha vida, além de sempre acreditar em mim e nessa conquista.

À minha amiga Roseli por ser minha companheira nessa estrada árida que é a academia, por todo seu apoio, cuidado, orações, e passagens de ônibus.

Aos meus colegas da pesquisa de campo, os quais conheci numa tarefa tão difícil que é ensinar: diretores, coordenadores, secretários, estagiários, professores e estudantes, em especial às coordenadoras: à pedagoga Maria Adelaide de Mattos e Silva Arima e à psicóloga Telma Maria Sales Lemos Avelino, ao professores: Geude Pereira da Silva e Marcelo Queiroz Medeiros. E às Escolas: Escola Municipal Várzea e a Escola Particular Boa Viagem, por terem aberto as portas para o exercício desta investigação tão importante à comunidade escolar e ao atendimento de estudantes com TEA.

Ao meu professor e orientador Sérgio Neves Dantas, ele nunca desistiu de mim, numa incansável tarefa de ensinar e orientar sem medir esforços, me mediando e insistindo em me incentivar a escrever este trabalho, mesmo com todas as dificuldades antes e durante a pandemia, além das limitações decorrentes da minha saúde.

Também à professora e coorientadora Rosane Alencar por aceitar o convite de me coorientar e por me fazer entender que um dos melhores lugares do mundo, foi e é o meu lugar: a escola.

À professora Rafaela Asfora que tanto me auxiliou com textos sobre o tema deste trabalho, me recebendo de maneira tão atenciosa.

E à minha supervisora do PIBID, a professora Sueli, que assistiu uma regência em um momento meu de estágio, e, ao se emocionar, me deu a segurança de continuar a estudar e futuramente trabalhar na área de educação.

Aos estudantes com TEA, os quais não posso citar seus nomes, mas os conheci no campo de estudo, quando não me falaram uma palavra, mas me olharam com um olhar diferente, aos que me abraçaram de modo voluntário antes de eu ir embora pela última vez, e à aluna que puxou meu cabelo quando ela não sabia falar, mas se acalmou quando a coloquei em meu colo porque ela estava com sono.

Ao meu sobrinho Yan Felipe, que me deu a segurança de seguir na carreira profissional na área de ensino, após uma explicação para a resolução das suas atividades de casa, afirmando que sua tia tem jeito para ensinar, a qual deveria ser logo uma professora, me impulsionando para a conclusão deste trabalho. Também a ele dedico este trabalho, vendo toda a sua luta para viver.

À minha fiel amiga Preta-Pretinha (*in memoriam*), que muito contribuiu para a apropriação das observações minuciosas nos olhares dos estudantes com TEA que não verbalizam, e por me ajudar dando força e companheirismo para concluir as áridas jornadas das atividades acadêmicas. À ela também dedico este trabalho, por todo amor em reciprocidade.

Enfim, a todos que cooperaram para eu chegar até aqui.

RESUMO

O presente trabalho oferece contribuições à construção do campo da educação inclusiva, especificamente, para o atendimento de crianças com TEA - Transtorno do Espectro Autista. De início, por meio de um retrospecto jurídico, do nível mais amplo ao regional-local, evidenciamos a evolução sobre o tema da inclusão, salientando os enormes desafios surgidos com a obrigatoriedade de recepção dessas crianças em escolas regulares e da necessidade de uma educação continuada que aprofunde dimensões educativas específicas a essas realidades. Basicamente, partimos da observação participante com entrevistas em duas escolas, uma pública municipal de referência em educação inclusiva, e outra, uma escola particular renomada e conhecida por sua dedicada atenção à inclusão. Oportunas contribuições também foram obtidas junto a discentes e docente da UFPE, participantes de mesas temáticas versando sobre a inclusão de estudantes autistas durante o "Encontro de Socialização PIBID 2018". Com a emergência da pandemia Covid-19 e da impossibilidade de aprofundar alguns dados conclusivos junto às escolas referidas, optamos por complementar informações via *webinars* em diferentes contextos do país sobre o tema do TEA na educação inclusiva. No geral, os resultados e depoimentos, salientando desafios, inspirações e adaptações metodológicas para a inclusão, constituem subsídios na direção da construção da formação continuada de docentes para a recepção dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada. TEA.

ABSTRACT

The present work offers contributions to the construction of the field of inclusive education, and more specifically, aimed at the care of children with ASD - Autism Spectrum Disorder. At first, through a legal retrospective, from the broadest to the regional-local level, we highlight the evolution on the theme of inclusion, such as the enormous challenges that have arisen with the mandatory inclusion of these children in regular schools and the need for continuing education that deepen educational dimensions specific to these realities. Basically, we started from participant observation with interviews, in two schools, a public municipal school of reference in inclusive education, and another, a renowned private school known for its dedicated attention to inclusion. Timely contributions were also obtained from students and professors at UFPE, participating in thematic roundtables dealing with the inclusion of autistic students, during the "2018 PIBID Socialization Meeting". With the emergence of the Covid-19 pandemic and the impossibility of deepening some conclusive data with the aforementioned schools, we chose to complement information via webinars in different contexts of the country on the subject of TEA in inclusive education. Overall, the results and pronouncements provide relevant subsidies for inclusion, highlighting challenges, inspirations and methodological adaptations, in the direction of building the continuing education for the reception of students with ASD

Keywords: Inclusive education. Continuing education. ASD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	*Playground* Escola Boa Viagem…….....	49
Figura 2	Entrada da Escola Municipal Várzea……..…….....	50
Figura 3	Caderno de atividades Escola Particular Boa Viagem…….....	54
Figura 4	Teclado Inteligente TiX…….....	55
Figura 5	Primeiro Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais…….....	56
Figura 6	Segundo ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (Mesas Interativas).....	57
Figura 7	Sala de Aula Regular Escola Particular Boa Viagem…….....	58
Figura 8	Sala Sem Barulho Escola Particular Boa Viagem.....	59
Figura 9	Atividades lúdicas…….....	61
Figura 10	Atividades de coordenação motora…….....…...	62
Figura 11	Atividades de contação de histórias, recortes, memória, colagens, montagens……..…	62
Figura 12	Quadra de esportes da Escola Particular Boa Viagem……...	66
Figura 13	Atividade do Estudante A……..	77
Figura 14	Atividade do Estudante Y……..	79
Figura 15	Caixa de atividades do Estudante Y……..….	79
Figura 16	Desenho do Estudante Y…….....	81
Figura 17	*Playground* longe das dunas de areia……..	83
Figura 18	Rotina de atividades do estudante V……...…	83
Figura 19	Atividade de pintura sobre Reciclagem……...……...	84
Figura 20	Mural de atividades sobre Reciclagem……	85
Figura 21	Colunas Na Quadra De Futsal Na Aula Para Aluna R……...….	95
Figura 22	Logo do Encontro De Socialização PIBID e Residência Pedagógica……....	98
Figura 23	Logo do Grupo Educação Especial…….	101

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**……..…….	10
2	**BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO ATUAL**……..…….....	15
2.1	NOTA TÉCNICA E A LEI 12.764/2012…….	19
2.2	INSTRUÇÃO NORMATIVA N^{O} 07/ 2015…….	23
2.3	INSTRUÇÃO NORMATIVA N$^{O.}$ 04 / 2015……	30
3	**O CAMINHO EMPÍRICO DA PESQUISA**……	33
3.1	OBSERVAÇÃO COMO PARTICIPANTE……	33
3.2	RELATOS ETNOGRÁFICOS E A DESCRIÇÃO DE CAMPO……	34
3.3	A ARTE DAS ENTREVISTAS SUBJETIVAS E SEMIESTRUTURADAS……...…….....	34
3.4	A ANTROPOLOGIA DE GABINETE E A ANÁLISE DOS DADOS	37
3.5	A ANÁLISE COMPARATIVA: VERIFICAÇÃO DAS SEMELHANÇAS E DISCREPÂNCIAS ENTRE AS ESCOLAS……...	37
3.6	ANTROPOLOGIA VISUAL: A ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS……	38
4	**CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DE APROXIMAÇÃO AO TEMA**	39
5	**COMPARAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM TEA, A PARTIR DE DUAS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE RECIFE**……...	44
5.1	SOBRE O INÍCIO DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL……	47
5.2	MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ACOMPANHAMENTO……	48
5.3	ALGUNS CONTRASTES ENTRE AS ESCOLAS, PÚBLICA E PARTICULAR…….	51
5.4	OS PONTOS MAIS FRÁGEIS, DESAFIO(S) E DIFICULDADE(S) NA INCLUSÃO……...	58
5.5	QUEM, OU "O QUE" ILUMINA A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS: TEXTOS, AUTORES, DIDÁTICA E METODOLOGIAS QUE INSPIRAM O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA……	64
6	**ATIVIDADES EXTRAS: A AULA DE FUTSAL E A "MARCAÇÃO SOMBRA"**……	67
6.1	AS DIVERSAS MODALIDADES DE Atividades extras e a participação dos estudantes com TEA……..	67
6.2	Perguntas específicas ao professor Marcelo MEDEIROS (futsal) da escola particular Boa Viagem……...	68
7	**OBSERVAÇÕES TRAZIDAS DO DIÁRIO DE CAMPO**…….	70
7.1	VISITA DE CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL VÁRZEA……..…….	70
7.1.1	**Observação 1**……...	70
7.1.2	**Observação 2**……...	71
7.2	Visita de campo: Escola Particular "Colégio Boa Viagem"……..	75
7.2.1	**Observação 1**……...	75
7.3	OBSERVAÇÃO 2 – AULA DE FUTSAL……	81
7.4	UM PUXÃO DE CABELO QUE SIGNIFICA PEDIR COLO…….	87
8	**ELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS PIBIDIANAS: ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A TEMÁTICA DO AUTISMO**…….....	89
9	**CAMINHOS E POSSIBILIDADES EM UM ANO ATÍPICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS REMOTAS**……	91
9.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA……...	93
9.2	RENDIMENTO DE ATENDIMENTO ESPECIAIL PRESENCIAL…..	95

9.3	PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL……..	96
9.4	AS FORMAÇÕES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS NO PERÍODO PANDÊMICO……	96
10	**BREVE INCURSÃO SOBRE A *WEBINAR*: INCLUSÃO: QUEBRANDO PARADIGMAS NAS ESCOLAS *WALDORF***……..	100
10.1	O DIAGNÓSTICO E A ROTULAÇÃO……...	100
10.2	RESPOSTAS SOBRE DESAFIOS À INCLUSÃO E AS CONSONÂNCIAS NAS VISITAS DE CAMPO…….	101
10.3	A RECEPÇÃO: O IDEAL DE ACESSO COMUM A TODOS……	103
10.4	QUESTIONAMENTO EM TOM MAIOR……..	103
10.5	OS MEDIADORES E SEUS PAPÉIS NA INCLUSÃO…….	104
10.6	DICAS PARA O ENSINO REMOTO AOS ESTUDANTES COM TEA	106
10.7	A INFINITUDE DE QUESTÕES COM E SEM RESPOSTAS NA INCLUSÃO DO DISCENTE COM TEA…….	106
11	**CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O CICLO DE PALESTRA: A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE AUTISTA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**……...	108
12	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**…….	115
	REFERÊNCIAS…….	117
	APÊNDICES…….....	121
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1……..	121
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2: PERGUNTAS ESPECÍFICAS AO PROFESSOR DE FUTSAL, NA ESCOLA BOA VIAGEM……..	122
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ESPECÍFICAS À COORDENAÇÃO DE ESPORTES, NA ESCOLA PARTICULAR BOA VIAGEM…….	123
	ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL…….	124
	ANEXO B - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (OPERACIONALIZAÇÃO)……	127
	ANEXO C - TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TELMA MARIA SALES LEMOS AVELINO……	137
	ANEXO D - TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MARCELO QUEIROZ MEDEIROS……...	138
	ANEXO E - TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MARIA ADELAIDE DE MATTOS E SILVA ARIMA……	139
	ANEXO F - TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GEUDE PEREIRA DA SILVA……	140

1 INTRODUÇÃO

Uma das primeiras motivações que conduziu ao tema deste trabalho veio por intermédio de um programa de TV dedicado ao tema do autismo. No programa, além do apresentador, havia uma psicóloga e uma fonoaudióloga presentes no estúdio. As cenas mostravam um contexto educacional onde estudantes com TEA[1] (Transtorno do Espectro Autista) estavam inseridos no mesmo ambiente escolar dos demais estudantes.

Foi problematizada a abordagem do conteúdo pelo professor de geografia para toda a turma, e o comportamento do estudante com TEA, sentado no final da sala com uma massa de modelar, totalmente desconectado do conteúdo transmitido. Passou-se então, a problematizar sobre a inclusão deste estudante em uma sala de aula regular, pois ele não estava inserido no contexto da aula, onde é possível inserir o conceito, para tal situação, de **descontextualização**.

Esse foi, portanto, um dos motivos que levantou a curiosidade de entender tal questão como um fenômeno social na área de ensino: refletir sobre uma educação inclusiva que, por fatores diversos, pode não ser uma inclusão efetiva, ou seja, que considera a inclusão apenas como a recepção do educando, mas não leva em conta a necessidade de contextualizar.

E para isso, através das narrativas de profissionais envolvidos, foi possível desvendar situações que oferecem uma multiplicidade de informações relevantes, como por exemplo, o método "marcação sombra" desenvolvido pelo professor de futsal, Marcelo Medeiros, (um de nossos entrevistados) com toda a sua experiência no ensino de Educação Física.

A pertinência deste trabalho se afirma ao perceber que para a escola inclusiva e para o docente, existe a opção de atuar através de ao menos um método eficaz, para que o discente com TEA adquira conhecimento dentro de suas possibilidades, no momento de se elaborar o plano de aula, conforme o conteúdo a ser transmitido.

Embora não diretamente ligados ao TEA e às ações na pesquisa, é relevante registrar que, esta pesquisadora, ao ser indicada por profissionais de uma escola particular

[1] A expressão "com TEA" foi uma preferência pessoal, visto que, ao pesquisar sobre a melhor forma de expressar, foi considerado: o que afirma Braide, no texto *Different Roads to Learning*: "É importante estar ciente da linguagem usada para descrever o autismo, e levar em conta as preferências daqueles com a condição. Talvez, a maior lição que podemos aprender é que, assim como as percepções sobre o autismo estão continuamente evoluindo e mudando, a terminologia também está. Todos nós precisamos estar cientes disso, e aceitar que não há uma maneira correta de descrever o autismo. Na maioria das vezes, é uma questão de preferência pessoal." (Priscilla Braide, *Different Roads to Learning*)

no bairro do Janga, para aulas de reforço entre novembro de 2020 até o setembro de 2021, os aprendizados práticos ali obtidos contribuíram para o amadurecimento mais amplo, fornecendo pistas. Professoras e coordenadoras da Educação Infantil solicitaram atendimento de demandas específicas dos estudantes, para receberem estímulos diferenciados no momento da aprendizagem, de acordo com suas necessidades, como por exemplo a dificuldade de verbalizar e ser alfabetizado, o que acarretava os obstáculos nas interações sociais, ou ainda, noutra situação, um discente diagnosticado com Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Com essa oportunidade foram realizadas reflexões que incrementaram as percepções dos desafios, especialmente quanto a relevância dos registros individualizados de cada estudante, por meio de relatórios bimestrais, ou seja, da importância de organizar registros das atividades de cada educando para auxiliar as suas respectivas avaliações, e nas adaptações curriculares para o acompanhamento de suas diferentes demandas. Foi importante comparar esses casos particulares do reforço escolar com o ambiente de uma das escolas visitadas, uma Sala de Recursos Multifuncionais, de atendimento individual para estudantes com TEA.

Como será visto em detalhes adiante, desde as primeiras visitas aos colégios, tanto no público, quanto no particular, parece repercutir um desafio carregado de demandas prementes, uma vez que, por meio de políticas de inclusão, várias escolas se viram obrigadas a receber estudantes com vários tipos de deficiências, conforme prescreve as leis, os decretos e as instruções normativas que serão vistas no capítulo a seguir.

É como se houvesse um divisor de águas, onde antes, crianças especiais eram matriculadas em escolas específicas de atendimento de necessidades especiais, e no presente, veem-se "incluídas" em contexto de escolas regulares, junto às outras crianças. Por isso, se fez necessário dedicar o **Capítulo 2** para contextualizar a Convenção Universal, leis, decretos e normas, desde o início até as atualizações sobre o assunto de como se dá a inclusão desses estudantes.

No **Capítulo 3** será narrado o caminho empírico desenvolvido através das práticas docentes, e de todos os outros profissionais envolvidos (vice-diretora, coordenadoras, supervisores, pedagoga, psicóloga, professores nas salas de aula e nas quadras de esportes, e os estagiários mediadores dessa relação entre docente e discente com TEA). Durante essas visitas, foram utilizadas uma variedade de métodos que se complementam

no caminho do estudo empírico, trazendo descobertas, mais curiosidades e, sobretudo, novas experiências e reflexões.

Ainda no **Capítulo 3**, que sumariza os aprendizados no período da pandemia[2], houve uma pausa e mudanças de rumo, o que proporcionou a sensação de vivenciar a clássica "antropologia de gabinete", tendo em vista a oportunidade de estudar e analisar os documentos e as imagens, adquiridos durante as visitas de campo e comparar com dados complementares obtidos via webinars. Na impossibilidade de aprofundar alguns dados conclusivos junto às escolas referidas, optamos por complementar informações obtidas por meio do acompanhamento on line de webinars em diferentes contextos do país sobre o tema do TEA na educação inclusiva.

Sem desprezar a infinitude de estudos referentes ao conhecimento elaborado, no C**apítulo 4**, será relacionado resumidamente, as considerações teóricas de aproximação ao tema, onde será apresentada uma breve conceituação de expressões como"descontextualização", "interdisciplinaridade" e a "transposição didática", além da possível contribuição do "interacionismo simbólico"e da psicologia desenvolvimentista de Vigotsky.

O **Capítulo 5** é dedicado às comparações sobre estratégias no atendimento às crianças com TEA, a partir de duas escolas da região metropolitana de Recife: uma da rede pública de ensino, a qual será chamada fantasiosamente de"Escola Municipal Várzea", e outra escola da rede privada, chamada, igualmente, de "Escola Particular Boa Viagem". Nas comparações observadas nas visitas de campo, entre as duas escolas, serão analisadas as congruências e diferenças no atendimento aos estudantes com o Espectro, através de observações, entrevistas e relatos dos profissionais envolvidos no atendimento dentro da comunidade escolar. Trataremos também nesse capitulo acerca da história da inclusão da educação especial nas escolas descritas, além de apresentar imagens e descrições sobre os materiais didáticos e de acompanhamento. Serão também apontados alguns contrastes nos procedimentos de atendimento nesses diferentes ambientes escolares, além de ressaltar os pontos mais frágeis de cada um, os desafio(s) e dificuldade(s) na inclusão. Finalmente, procurou-se investigar sobre quem, ou "o quê" ilumina a prática dos profissionais envolvidos: textos, autores, didática e metodologias

[2]Parte do texto desse Tcc corresponde aos trabalhos desenvolvidos em meados de 2020, quando o Brasil atravessava uma primeira onda da pandemia do coronavírus – Covid-19.

que os inspiram no atendimento ao estudante com TEA em cada uma dessas escolas visitadas.

Durante o C**apítulo 6 será** apresentado especificamente os depoimentos coletados com o professor de futsal, acerca de experiências peculiares desenvolvidas nesse ambiente diferenciado que é a quadra poliesportiva; como se dá, enfim, a inclusão de estudantes autistas nas aulas de futsal. Será descrito o método criado pelo próprio professor Marcelo Medeiros, sobre a dinâmica chamada "marcação sombra". Ainda nesse capítulo, existe o registro sobre as entrevistas com"atividades extras" (presente apenas na "Escola particular Boa Viagem" e a participação desses estudantes com TEA.

O **Capítulo 7, é dedicado** a descrições sumarizadas do diário de campo nas duas escolas visitadas, versando sobre as atividades realizadas pelos alunos incluídos na sala de aula regular nas suas respectivas escolas. Foram elencadas duas observações na Escola Municipal Várzea, e duas observações na Escola Particular Boa Viagem. Uma dessas observações desta última inclui os registros da aula de futsal, uma vez que somente nesta são oferecidas atividades extras.

Ainda no **Capítulo 7,** serão exibidas observações da aluna anonimamente referida como aluna R, em suas experimentações nas aulas de futsal. As narrativas vêm em forma de transcrição fantasiosa (nutrida com dados da observação anotada de campo) com as impressões sensoriais e afetivas da aluna, para tentar dar voz aos movimentos físicos do seu corpo, que se estendeu não somente às atividades físicas, como também a demonstrações de afeto e sorrisos expressados pela estudante. O intuito desta descrição é descrever a sua interação com o professor e seus auxiliares, além de examinar a cooperação entre a estudante autista e seus colegas do time, assim como sua habilidade para dominar a bola enquanto deu a volta na quadra com a bola sob seu domínio com os pés.

Também no **Capítulo 7**, descreve-se a experiência em uma das visitas para entrevistar a pedagoga Adelaide, ocasião em que esta pesquisadora é surpreendida com um puxão de cabelo de uma aluna com TEA severo. Esta ocorrência é apenas ponto de partida para refletir sobre a pertinência da formação continuada aos profissionais da área de educação, bem como ressaltar a importância da imersão no campo na pesquisa acadêmica sobre comunicações alternativas e métodos destinados aos educandos com TEA que não verbalizam.

No **Capítulo 8**, serão descritos os relatos de experiências das pibidianas[3], no ano de 2019, sendo um marco no campo acadêmico, pelo surgimento da temática no PIBID. Como ouvinte, foi possível descrever neste trabalho, os relatos das pibidianas que observavam uma escola pública estadual, com seus desafios e oportunidades de crescimento, despertando nos ouvintes e acadêmicos, uma sensibilização e mobilização para a temática sobre o autismo e a educação, principalmente na esfera pública.

Ao adentrar no **Capítulo 9,** seguindo um caminho bastante diferente do planejado, durante a parada obrigatória ocasionada por um ano atípico (2020) decorrente da pandemia, foi percebido por meio de webinars, que nos meios profissionais de educação, Brasil afora, abriu-se um caminho de possibilidades pelo desejo de compartilharem suas experiências. A experiência uniu esses profissionais de educação em torno da causa de melhor acolher os estudantes autistas. Soube-se, por exemplo, que ainda que à distância, sem as aulas presenciais, nas escolas municipais e inclusivas da região Sul do país, foram realizadas oficinas e adaptações estruturais para melhoria do atendimento à educação inclusiva. Nesses eventos foram apreciados muitos materiais sobre a temática e muita articulação entre uma equipe de profissionais multidisciplinares que corroboram para a melhoria da inclusão dos alunos com TEA ou outra deficiência.

Ainda durante a reclusão, no contexto dos webinars, o **Capítulo 10,** aborda a inclusão de estudantes no espectro sob outras perspectivas, como por exemplo, no ambiente de uma escola *Waldorf*. Parece que os profissionais, independentemente de suas adesões sociofilosóficas, falam a mesma língua e se deparam com os mesmos desafios quando se trata de inclusão dos estudantes com TEA. Esses desafios, aqui sintetizados,farão complemento ou reforço às observações anteriores. Este capítulo foi dividido em subtópicos tendo em vista que esta temática tem uma infinidade de questionamentos, e de assuntos ainda abertos à investigação futura, necessitando mais aprofundamento.

Por último, no **Capítulo 11,** pôde ser registrado, ainda de forma online, dados importantes sobre o ciclo de palestras ofertado pelo CeCine da UFPE, através da professora Rafaella Asfora, quando foi notado o surgimento ou maior visibilidade dos desafios despertados no “novo normal”, (me referindo à pandemia). Este evento

[3]Pibidianas: licenciandas que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destinado a aprimorar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura e de pedagogia.

proporcionou um reforço do que se percebeu nas observações e entrevistas nas visitas de campo, juntamente com os registros dos eventos das palestras e dos relatos de experiências.

Este trabalho procura evidenciar os pontos mais sensíveis da inclusão, por meio das experiências e dos relatos dos profissionais que atendem aos estudantes com TEA, salientando os métodos que deram certo no decorrer de suas atuações, e levando à reflexão possíveis subsídios à formação continuada como um norteador imprescindível no desenvolvimento do campo da educação inclusiva.

2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO ATUAL

Com seu marco em dezembro de 2006, a CDPD (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi firmada no Brasil em março de 2007, e teve como objetivo tornar efetivos os direitos das pessoas com deficiência.

Embora sejam consideradas como os demais cidadãos dotados de direitos, e como quaisquer outros pela legislação local e pelos documentos internacionais (inclusive a Declaração dos Direitos Humano da ONU), as pessoas com deficiência são tratadas desumanamente, como outras minorias. Surge daí a necessidade de uma convenção especial para as pessoas com deficiência, a fim de considerar a proteção contra as desonras da humanidade, colocando-as abrigadas à luz dos Direitos Humanos, conforme a Convenção UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 2006.

E, segundo a Revista Reviva, em 2007 já existiam mais de 650 milhões de pessoas ao redor do mundo, que viviam com deficiências, o que representava cerca de dez por cento da população mundial. Ainda de acordo com a Revista Reviva (2007), devido aos obstáculos físicos e sociais que os impediam, como por exemplo, de receber educação total, de exercer empregos com dignidade, ou de ter acesso à informação e à saúde, de usufruir a liberdade de ir e vir, e de interagir no meio social e por ele serem aceitos, tornou-se necessária uma normatização universal que assegure os direitos dessas pessoas com deficiência, independente da legislação local, como um ato proveniente das Declarações Universais de Direitos Humanos, reconhecendo mundialmente a necessidade de instrumentos específicos e universais.

Nessa situação, a Convenção abrange a integração dessas pessoas de maior vulnerabilidade social. Para tanto, seriam essenciais alguns princípios básicos citados na convenção e, dentre os princípios básicos, existem a dignidade e a acessibilidade, a qual no artigo 9, esses princípios são aplicáveis através de adaptações para o usufruto máximo de pessoas, de modo a assegurar o aproveitamento pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ainda, o artigo 9, item C da Convenção da ONU (2007, p. 22) consta que uma das aplicações da acessibilidade é: “Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se

confrontam" e eis um dos pontos cruciais que devem ser tratados na educação dada aos estudantes com TEA, considerando as acessibilidades necessárias no planejamento das aulas para o atendimento desses estudantes, além da necessidade de uma formação continuada para os docentes, descritos no item 4, do artigo 24 da convenção (2007, p. 29), conforme a seguir:

[...] **capacitar profissionais** e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de **comunicação** aumentativa e **alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos**, como apoios para pessoas com deficiência.

No campo da educação, todo o artigo 24 da convenção descreve claramente o direito de todos para a educação. O fator diferencial nesse ponto, é que as pessoas com deficiência, precisam de igualdade de oportunidades e estas só podem ser oferecidas com ajudas técnicas como o braile, a Libras, as **adaptações** textuais, o que também pode ser encontrado no decorrer do trabalho no caso das adaptações em comunicações de formas não-verbais, que ocorrem na **comunicação alternativa** para crianças com TEA que não verbalizam. Esta educação precisa de inclusão sem critérios de embasamentos parciais.

Durante as entrevistas, relatos e observações, ao se questionar sobre as formações dos profissionais, na perspectiva de oferecer um trabalho com acessibilidade, percebeu-se momentos de limitações ao atendimento do estudante com TEA, onde foi constatada a necessidade da formação continuada, e impedir a ausência da acessibilidade, considerada esta ausência, como discriminação por motivo de deficiência no artigo 2 da Convenção da ONU, segundo os comentários da Revista Reviva (Internet, 2007, n.p):

> Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência que impede ou impossibilita o reconhecimento, o uso ou exercício de igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos e liberdades humanas fundamentais nas esferas políticas, econômicas, sociais, culturais, cíveis ou de qualquer outra natureza, incluindo o ajustamento razoável, e este ajustamento razoável é entendido na mesma convenção como a modificação necessária e adequação para os ajustes que não acarretem danos para assegurar que as pessoas deficientes desfrutem da igualdade de oportunidades, com seus direitos humanos e liberdades fundamentais.

Pode-se inferir que a educação especial é considerada na convenção um termo utilizado pela sociedade que camufla uma discriminação por segregar, e utilizar o termo alhures aumenta a discriminação pois sustenta-se no fato de que a educação é preferencial.

E sobre ao princípio básico da Dignidade elencado na Convenção (2006/2007), de acordo com a Revista Reviva (Internet, 2007, n.p), dentre alguns princípios básicos elencados na Convenção da ONU 2007, descreve:

> A dignidade; a autonomia individual incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas e independência; igualdade de oportunidades; acessibilidade; a não discriminação; plena e efetiva participação na sociedade; o repeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade e da condição humana; igualdade entre homens e mulheres e respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

No que diz respeito a participação efetiva nas políticas públicas que podem garantir esses princípios básicos, o artigo 24, item 1º da convenção (2007, p. 28), aborda a aplicação da legislação e políticas com destino ao seu fiel cumprimento, de maneira que o que se tem como universal, torna-se para o âmbito local, conforme a seguir:

> Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: [...] c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Para as questões referentes às pessoas com deficiência, com as leis do seu próprio estado, obrigatoriamente condizentes com a convenção, com suas contribuições, também se verifica que, ainda existem multiplicidade de discriminação quando se refere, além das deficiências, às mulheres e meninas com deficiência, e nestes casos, o Estado reconhece a sujeição destas às discriminações múltiplas e, com isso, tomam as medidas para assegurar os seus direitos humanos plenos e iguais.

A partir dos itens 2-B e 2-D do art. 24, na convenção estudada, que se identifica o divisor de águas para a educação inclusiva, conforme a seguir:

> b. as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
> […]
> d. As pessoas com deficiência recebam apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. (Convenção da ONU, 2007, p. 28 e 29).

Desde então, do ponto de vista macrossocial/universal, esse é, sem dúvida, marco inicial evidente, pois torna as escolas responsáveis pela execução e inclusão dos estudantes com necessidades especiais, inclusive, os estudantes autistas. E isso permitiu, desde então, um desafio sem tamanho para as escolas de ensino regular, incluírem de fato os estudantes, advindos das escolas especiais.

No *caput* do item 3, art. 24, da Convenção (2007, p. 29), os Estados-Partes têm que assegurar:

> [...] Às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas[...].

Pode se verificar que, são asseguradas que crianças com deficiência, incluindo o aluno com TEA, tenham o direito de expressar sua opinião livremente sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito, com valorização de suas opiniões de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, com o atendimento adequado para sua deficiência e idade.

Segundo a Revista Reviva (Internet, 2007, n.p): "A convenção da ONU não cria direitos. Apenas especifica os direitos", colocando o respeito como o comando para reconhecer o pleno direito das pessoas com deficiência, a viver de um modo autônomo e pleno na sociedade, garantindo a igualdade de oportunidades para essas pessoas.

Foi visto no subitem E da apresentação da convenção (2007, p. 14), sobre os direitos das pessoas com deficiência, que se reconheceu o conceito de deficiência como um conceito em evolução. Nesse trecho, a convenção conceitua deficiência como resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade, independente da deficiência ser física, mental, sensorial, múltiplas ou resultante de vulnerabilidade etária, e esta deficiência é aferida pelo grau da sua impossibilidade de interação com o meio de maneira mais autônoma possível. Quanto maiores os obstáculos, barreiras físicas e condutas atitudinais que impeçam a integração, mais deficiente a pessoa é considerada.

Um dos pontos altos da aplicabilidade desta convenção da ONU tem-se vivenciado no sentido do comprometimento do respeito às leis em um âmbito universal,

que vai além de uma legislação interna, e não mais em razão de uma constituição que rege apenas um país. É, portanto, uma determinação de abrangência universal.

Reza ainda o artigo 22 da Convenção (2007, p. 27), o respeito à privacidade e à integridade das pessoas deficientes, assim como das pessoas não deficientes, que devem ser mantidas e garantidas. A título de exemplo, nenhuma pessoa deverá ser sujeitada a experimentos médicos ou científicos sem seu livre consentimento. Tomando isso como um dos princípios básicos na convenção, todos os experimentos, observações e constatações foram obtidas com os consentimentos necessários nas instituições de ensinos que foram visitadas, pelos responsáveis e coordenadores, mantendo-se a privacidade e preservando a identidade de cada indivíduo e de cada criança com TEA nas escolas.

Por fim, no que diz respeito a uma das obrigações dos Estados-Partes da Convenção (2006), precisa-se tomar o conhecimento do surgimento da criação do comitê dos direitos das pessoas com deficiência, para o acompanhamento da aplicação destas normas estabelecidas pela convenção, com toda a estrutura física oferecida pela ONU, sendo o texto da convenção submetido ao processo de reiteração mediante a aprovação do Congresso, e sanção do Presidente do Brasil, junto à Secretaria Geral das Nações Unidas, passando, então a validar e garantir um novo momento de considerações importantes sobre as novas tratativas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, na perspectiva universal e também nacional.

2.1 NOTA TÉCNICA E A LEI 12.764/2012

Em março de 2013, atendendo ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPC), pela ONU em 2006, e aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação, emite uma Nota Técnica sobre a lei de número 12.764/2012. Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o §2º, do art. 1º da Lei nº 12.764/2012: “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada como uma pessoa com deficiência”, pois existem interações com diversas barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, segundo foi considerada pela convenção (CDPD da ONU/2006).

No artigo 2º da mesma lei, são destacadas a efetivação do direito à educação, dentre elas, a efetivação de políticas públicas voltadas para as pessoas com Transtorno do Espectro

Autista, bem como o acompanhamento e a avaliação; com estímulo à inserção da pessoa com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no mercado de trabalho, observando suas particularidades das deficiências.

A partir das diretrizes apontadas pelas Leis citadas, tornam-se congruentes com o disponível no Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, pela Lei de No. 8.069 de 13 de julho de 1990, institui o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como pais e responsáveis, embora nas observações das rotinas escolares, tenha-se percebido a falta da formação continuada para os docentes e profissionais envolvidos na área da educação para crianças com TEA.

Ainda pela Nota Técnica Nº·24 (2013, p. 2), cooperam para o processo de formulação e implantação da inclusão dos estudantes com TEA nas instituições de ensino e na sociedade: a inserção dos estudantes na comunidade como um ponto de grande importância à inclusão, bem como os pais e responsáveis na participação da execução da política da inclusão escolar, como: "a participação familiar [...] e da comunidade na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas" para garantir a execução da própria política que assegure a inclusão no sistema educacional dessas pessoas com TEA, através dos "preceitos legais, políticos e pedagógicos" a serem disponibilizadas às pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo.

Nessa Nota Técnica Nº·24 (2013, p. 2) e especificamente esta citação, é crucial para este trabalho, visto que é visivelmente percebida a expressão "implantação", que figura um marco inicial importante sobre a educação inclusiva no país, pela lei 12.764 de 2012, onde dispõem os detalhes primordiais no momento da educação inclusiva nas escolas.

Para tanto, verifica-se na Nota Técnica Nº·24 (2013, p. 2), seria necessário seguir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre os objetivos, tem-se: A educação especial desde a educação infantil até a educação superior, denominado de **transversalidade**; Educação com atendimento especializado; Formação especializada para professores e profissionais de educação para o atendimento especializado na inclusão escolar para possibilitar a construção das práticas de ensino com o intuito de conceder o desenvolvimento socioeducativo dos estudantes com TEA, e dessa maneira, a formação inicial e continuada especializada. tendo em vista: a mediação pedagógica, no cotidiano escolar do aluno, por meios recreativos,

alimentação, e outras atividades; Organização de atividades compartilhadas com os demais estudantes, de modo a não excluir o aluno.

A Nota Técnica Nº·24 (2013, p. 3) chama de **rituais inadequados** a exclusão do estudante com TEA, especialmente quando o aluno não é inserido nas atividades com os demais educandos: "Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados".
Seriam, desse modo, rituais inadequados com o(s) estudantes(s) com TEA, como: horários reduzidos ou alimentação realizados em horários e espaços separados dos demais estudantes, ao que se pode a partir de então, considerar como uma descontextualização do estudante com TEA no ambiente escolar.

A Nota Técnica Nº·24 (2013, p. 2), destina-se ao entendimento de designar o papel dos profissionais da educação: "A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista".

Para isso, existem algumas diretrizes direcionadas aos profissionais de educação informadas na normativa alhures, dentre elas, as mais pertinentes são citadas a seguir:

> Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades [...] Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais; Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais; [...] Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização; Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos. Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (Nota Técnica Nº·24 2013, p. 3).

Durante a implantação da educação inclusiva, percebe-se a preocupação com as diretrizes aos profissionais da educação, para receber os discentes com TEA. E, sendo assim, a descrição dessas diretrizes passam a detalhar cada atribuição necessária para que

de fato exista a inclusão. Mas a maior parte dos pontos problematizados neste trabalho e presentes na citação acima, podem ser abordados da seguinte maneira: Como tem sido essas aquisições de conhecimentos teóricos e metodológicos desses profissionais? Como ocorre a comunicação alternativa na escola? E como são realizados os planejamentos e as organizações ao atendimento dos educandos com TEA?

Essas e outras questões foram colocadas no momento da entrevista aos profissionais da educação inclusiva, e o que mais impressiona é perceber que questões direcionadas desde a implantação da educação inclusiva aos estudantes com TEA no Brasil, embora seja um texto de Nota Técnica Nº.24 de 2013, continua sendo uma problemática não solucionada.

> Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio. (2013, p. 4).

É relevante ressaltar que o trecho supracitado é uma referência, não mais de cunho universal como dispõe a convenção da ONU, mas esse divisor trata-se da obrigatoriedade legal e local. Essa lei é a principal ferramenta que garante a abertura das escolas regulares à inclusão dos estudantes com TEA para serem recebidos em qualquer instituição de ensino.

O maior impacto que o artigo 3º desta lei trouxe, está na alínea A, inciso IV, pois lançou um desafio muito grande aos educadores e todos os profissionais envolvidos, das escolas efetuarem as matrículas dos estudantes com TEA, nas classes regulares. Tais adversidades foram percebidas em cada visita de campo, e muitas vezes elencadas pelos profissionais entrevistados, de maneira tão natural e espontânea. Foi como permitir aos profissionais um desabafo por aquilo que é ideal, frente às observações e narrativas das vivências de cada entrevistado.

Inclui-se outro texto pertinente à transição entre Convenção Universal, para as Instruções Normativas, de amplitude Municipal (do Recife), conforme a Nota Técnica Nº.24 (2013, p. 5) :

> O AEE - Atendimento Educacional Especializado foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação.

É notória a transição dos assuntos que dizem respeito à inclusão das pessoas deficientes nas escolas, conforme o Art. 24 da Convenção da ONU em 2006, perpassando do campo universal para o campo local do país, conforme a Lei de nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, no Art. 1º; parágrafo único:

> Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 , data de início de sua vigência no plano interno.

Dando continuidade, após a apresentação desta lei e a delimitação destinada a ela, faz-se necessário inserir, com tamanha importância na história da educação inclusiva, o Art. 27 do Capítulo IV, da mesma Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ao citar as diferentes leis, promulgadas nos diferentes momentos, percebe-se a consonância que percorre o aspecto geral das deficiências, para dar início ao tema específico da inclusão dos educandos autistas, direcionando as premissas básicas e mais detalhadas dos profissionais envolvidos na educação, partindo de uma colaboração da participação dos membros familiares, da comunidade, até chegar nas políticas públicas que fazem parte da implantação de uma educação inclusiva, e, mais especificamente aos estudantes com o espectro.

Por fim, para dar sequência no apanhado, seguem-se as diretrizes sobre o AEE, em conjunto com a gestão escolar e respaldada na Nota Técnica Nº 24 e a Lei 12.764/ 2012, conforme a seguir:

> A institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola considera a flexibilidade desse atendimento realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme Plano de AEE de cada estudante. O Plano de AEE do estudante com transtorno do espectro autista contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Para dar continuidade, segue o texto, pelo qual é detalha a Instrução Normativa nº. 07/2015, complementando o que já foi verificado em consonância com a Lei Federal 12.764 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, também seguindo as esferas universais para locais, além de continuar mantendo a ordem cronológica na elaboração das leis e normativas.

2.2 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 07/ 2015

Conforme foram vistos na lei federal pelo decreto do Estatuto da Criança e do Adolescente, e nos decretos com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que se referem à educação especial inclusiva, esta instrução normativa dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola pública da Rede Municipal de Ensino na cidade do Recife – PE.

Considerando uma das metas contidas no Plano Nacional de Educação, a Lei 13.005/2014, assegura o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, com classes, escolas ou serviços especializados, na maneira de complementar a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo identificadas suas necessidades por meio de avaliação e no ouvir da família do estudante e no ouvir do próprio estudante.

Mas, antes de se chegar no aspecto municipal, à nível estadual, o Decreto nº 46.253, de 12 de julho de 2018 dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com

Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco, e considera o Transtorno do Espectro Autista, como:

> Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Além disso, o Transtorno do Espectro Autista, é classificado pela OMS (Organização Mundial da Saúde), na Classificação Internacional de Doenças (CID) com o código CID-11 (este é uma atualização, em 2018, da listagem de todos os códigos, do CID-10), e com última atualização em janeiro de 2022, onde, através da nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, (o DSM-5, sigla em inglês para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), compreende-se como:

> Autismo na CID-11: 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. (CID11, 2022, n.p).

Após a compreensão sobre o Espectro do Transtorno Autista, nas esferas legais e medicinais, vale a pena acrescentar, que na Lei Nº 15.487, de 27 de abril de 2015, artigos 3 e 4, especifica em suma, no âmbito educacional, o seguinte:

> São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além de outros previstos na constituição e demais normas: […] IX - acesso à educação e ao ensino profissionalizante; X - acesso a professores capacitados para o ensino de pessoa com Transtorno do Espectro Autista; […] Os estabelecimentos de ensino das redes pública e privada de educação ficam obrigados a incluir em seu ensino regular estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista.

Verifica-se, portanto, nesse trecho, outra referência na esfera estadual para a obrigatoriedade da abertura das escolas na recepção dos estudantes com TEA, a fim de se ter escolas inclusivas tanto da rede particular como da rede pública de ensino, principalmente nos artigos 5 e 6 deste Decreto, onde lê-se as penalidades a seguir:

> O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.[…] Os estabelecimentos de ensino da rede privada deverão apresentar projeto de inclusão dos estudantes com necessidades especiais, com indicação: I - dos recursos pedagógicos disponibilizados; e II - do número de vagas especiais disponibilizados, proporcional ao número total de vagas da escola, vedada a exclusão de qualquer espécie de necessidade especial. Enquanto o estabelecimento de ensino da rede privada não apresentar o projeto indicado no caput deste artigo, considera-se reservado o percentual de 5% de vagas por turma, arredondando o número decimal para o número inteiro imediatamente superior. Na hipótese de descumprimento do caput, a escola será notificada para apresentar, em prazo determinado pela autoridade competente, o projeto de inclusão dos estudantes com necessidades especiais, sob pena de aplicação gradual, conforme disciplina do decreto regulamentador, das seguintes sanções: suspensão parcial ou total das atividades; e cassação da autorização de funcionamento.

Com isso, percebeu-se que esse registro de obrigatoriedade da educação inclusiva nas escolas para a recepção dos estudantes com TEA, desencadeou uma série de novos desafios de grande complexidade no campo da educação e de áreas multidisciplinares. E em dezembro de 2006, através da Convenção da ONU, a educação inclusiva foi inserida, e atualizada em 2021, com a finalidade de delinear especificidades na inclusão dos estudantes com o Espectro, na sala de aula, conforme Art. 3º da Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, no que segue: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”. (Acrescido pelo art. 1º da Lei 17.352, de 15 de julho de 2021.)

Do mesmo modo, além da descrição do direito a acompanhantes para pessoas com TEA, no Art. 4º da Lei nº 15.487, foi acrescida a Lei nº 17.312 de 2021, e destaca a inserção de detalhes específicos no atendimento ao alunado com TEA já inserido dentro da instituição de ensino inclusiva, conforme é possível observar no texto que diz: “Os alunos com Transtorno do Espectro Autista terão assentos reservados, preferencialmente, na primeira fila das salas de aulas, salvo recomendação médica ou pedagógica em sentido

contrário. Aos alunos com Transtorno do Espectro Autista fica assegurado maior tempo para realização das atividades de avaliação e provas, de acordo com suas necessidades.”

Esse trecho confirma a temática em constante evolução como as revogações ou acréscimos com as Leis 17.352, 17.312, no Decreto nº 46.253, de 12 de julho de 2018, e o código CID, também foi atualizado de CID-10, para o CID-11, os quais apontam as evoluções dos seus conceitos.

Com isso, pode-se perceber que o maior desafio deste trabalho foi a necessidade de atualização dos conceitos, dos termos utilizados e das leis estudadas, visto que é um assunto com altas demandas de mudanças, implicando na necessidade de estudos nas diversas áreas de conhecimento que uma equipe multidisciplinar pode explorar, e cooperar para o aprimoramento da inclusão

Sendo assim, existe na pesquisa e na elaboração, o desafio, das constantes evoluções na área do conhecimento sobre o TEA. Existem também, em maior amplitude, os mesmos desafios para os profissionais de educação, que vivenciam nas escolas um cotidiano de inclusão, nos quais muitas vezes não foram preparados para a recepção destes estudantes em uma escola regular. A partir desta reflexão, já pode-se inferir a pertinência da formação continuada aos docentes que receberam nesse período de início de obrigatoriedade, a recepção dos estudantes com TEA em suas salas de aula regulares.

Voltando à instrução normativa, para situar as amplitudes federal, estadual e por fim, municipal, onde se pretende chegar à recepção dos educandos com TEA, é nessa Normativa onde descrevem-se as ações que garantem a oferta do Atendimento Educacional Especializado: o AEE, complementando e suplementando a educação aos estudantes com deficiência, inclusive, os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, sendo atendidos complementarmente, na Sala de Recursos Multifuncionais, de modo a reorganizar todos estes estudantes matriculados na Rede Municipal do Recife, da Educação Especial para uma perspectiva Inclusiva, regulamentando, assim, todo o atendimento, às matrículas, os procedimentos e acompanhamento destes estudantes.

Na mesma instrução normativa, é descrito o público-alvo para a inclusão dos estudantes com deficiência: e dentre eles, no inciso II do artigo 4º, incluem os estudantes com Autismo Clássico, Síndrome de Rett e transtornos invasivos sem outras especificações. A partir de então, que nesta normativa, que se refere sobre a matrícula

desses estudantes nas salas de aula comuns do Ensino Regular, com o Atendimento Educacional Especializado concomitante aos estudantes com TEA, devidamente registrados no Censo Escolar.

No Capítulo IV, da Normativa analisada, verificou-se a descrição do professor do Atendimento Educacional Especializado. Aponta que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), deve possuir um professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial a fim de atender a demanda de estudantes com deficiência, como o TEA. Além disso, o(a) professor(a) da SRM deve atuar nas atividades de complementação e/ou suplementação do currículo escolar específico que constituem o AEE.

Segundo a Instrução Normativa nª 07/2015, existem atribuições do professor que atua na SRM, as quais em suma, pode-se destacar:

A. De trabalhar colaborando com o professor da classe comum, nas estratégias pedagógicas, nos objetivos das matrizes curriculares, favorecendo aos estudantes, o acesso ao currículo e a sua interação no grupo. Percebe-se neste ponto que, muitas vezes, além dos professores da classe comum não possuírem formação necessária para que os estudantes sejam incluídos, tem-se apenas o(a) professor(a) do AEE, que atua na SRM com este critério de formação.

B. Contribuir para o acesso à inclusão desses estudantes em todas as atividades e orientar as famílias para a participação efetiva no processo educacional desses estudantes;

C. Dar informações à comunidade escolar sobre a legislação e normas educacionais que assegurem a inclusão na educação e manter sua participação no processo de decisões e de identificação do atendimento às necessidades específica de cada estudante;

D. Produzir materiais e outros recursos tecnológicos disponíveis: com o intuito de orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns. Orientando também, ao uso de equipamento e materiais específicos e existentes na família e na escola;

E. Articular com os gestores, professores e profissionais da comunidade escolar sobre o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional para que se organize coletivamente, a Educação Inclusiva (o PPP, que apenas foi obtido em uma das escolas observadas, pois o PPP da Escola Municipal Várzea estava em processo de reelaboração e por este motivo não tive acesso ao mesmo); além de ter o papel de apoiar o

desenvolvimento do estudante; **oferecendo recursos** de Tecnologia Assistiva (TA) com a finalidade de reforçar as atividades educacionais realizadas na classe comum regular; **estimulando** o estudante a desenvolver coletivamente suas atividades, de maneira que o torne participativo e ativo nas relações que envolvam o ensino e a aprendizagem; e, **articulando** juntamente aos gestores e coordenadores pedagógicos momentos da formação continuada para o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e/ou estagiários, para **orientar** no tratar desses estudantes inclusos na Rede Municipal de Ensino, dentro do contexto educacional;

F. Além das demandas anteriores, **acompanhar** com o professor da classe comum sobre a atuação do AADEE e/ou estagiários no que se refere à **mediação** aos cuidados com o educando **redirecionando** e **intervindo** quando necessário; e **promovendo**, sempre, **atividades** nos espaços de participação da família e os serviços da saúde, da assistência social dentre outros.

O que se pode compreender nas atribuições do professor do AEE, o qual é o mesmo profissional que atua na sala do SRM, é que existem muitas competências para o mesmo profissional na recepção, no atendimento, no acompanhamento e na avaliação destes estudantes. A partir de então, passa-se a questionar como seria para este profissional ao desempenhar estas atribuições no atender os estudantes incluídos de várias turmas regulares, no mesmo turno e ano letivo. Neste trabalho, durante a descrição do campo, será verificado como acontece na realidade da comunidade escolar da Rede Pública Municipal de Ensino, onde a mesma profissional desempenha vários papéis, para os quais deveria ter uma equipe de profissionais multidisciplinares.

Conforme as atribuições dos professores do AEE, descritos na Instrução Normativa 07/2015, uma das funções do professor do AEE, que atua na SRM, é a de orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos, que possam ser utilizados pelos estudantes na classe comum. Mas como orientar os professores da classe comum sobre esses materiais, uma vez que esses professores das classes comuns não possuem a formação básica sobre a educação inclusiva, mais especificamente, para os estudantes com TEA? A falta desta formação continuada ou de uma ementa acadêmica que aborda a educação inclusiva, fora descrita nos relatos e nas entrevistas, quando esses profissionais narraram que essa urgência foi despertada quando perceberam em suas práticas docentes, a demanda da obrigatoriedade da inclusão na sala de aula regular.

Ainda na Instrução Normativa 07/2015, foi visto que, no Atendimento Educacional Especializado, deve-se integrar a proposta pedagógica da Unidade de ensino com as políticas públicas, envolvendo a participação dos familiares do estudante, garantindo, assim, pleno acesso e participação do estudante.

É na mesma Instrução Normativa 07/2015, que descreve a oferta do Atendimento Educacional Especializado, nos conformes do PPP, devendo este documento determinar sobre a organização estrutural, mobiliária, materiais didáticos e recursos pedagógicos para atender aos estudantes inclusos, além delinear a oferta de matrícula desses estudantes no ensino regular, com o cronograma de atendimento para estes estudantes (conforme foi verificado no PPP da Escola Particular Boa Viagem) e o plano de atendimento que identifica as necessidades educacionais específica de cada estudante, definindo os recursos necessários para as atividades a serem desenvolvidas, inclusive como um documento norteador para a medição de aprendizagem do discente, além de como avaliar o estudante considerando a Instrução Normativa de Número 04/2015.

É também na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde são instituídas a oferta do atendimento educacional especializado através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), previsto também no PPP. Esse PDI é utilizado pelo mesmo profissional que atende ao longo de todo o processo de escolarização, articulando a política de ensino e o Projeto Pedagógico junto à unidade educacional, na sala regular onde são observadas as particularidades de cada estudante, sua história de vida, as individualidades, as habilidades, dificuldades, diferenças, colaborando à elaboração de um plano de ensino e de avaliação eficiente.

Com isso, através do disposto na Instrução Normativa 07/2015, percebe-se o papel primordial do agente do professor do AEE, visto que este profissional, além das atribuições já descritas, é também quem preenche com informações no PDI do ARR, realizando avaliação diagnóstica do estudante. Da mesma forma, lhe cabe garantir o registro de frequência na SRM das atividades que forem realizadas a partir do PDI, promovendo anotações nas fichas de frequências, fichas de acompanhamento, portfólio e/ou caderno de registro, fotos e filmagens da produção realizada na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum, além dos avanços alcançados no tocante à aprendizagem, à comunicação e à interação, e por fim o perfil de entrada e de saída do discente.

É nessa instrução normativa que aponta como os estudantes devem ser avaliados, de maneira coletiva, de forma processual, contínua, constante e dinâmica. Tendo como objetivo, auxiliar no processo de ensino/aprendizagem em conjunto com os outros estudantes, pais, professores do ensino regular e do AEE, tendo por base, as possibilidades e habilidades de cada um destes estudantes. Por fim, esta instrução normativa afirma o dever de a avaliação proporcionar ao professor da sala comum e da SRM, a partir dos resultados obtidos, a análise da prática pedagógica, os objetivos de aprendizagem e as atividades propostas, tendo em vista as concepções de conhecimento, ensino, educação e aprendizagem.

Foi a partir deste documento, da Instrução Normativa Nº. 07/2015, que percebeu-se o quão significativo é, ouvir, ver e sentir cada relato, cada entrevista e cada observação realizada e registrada, para comparar o ideal descrito em um documento com a realidade vivenciada no campo, atentando-se para os esforços e iniciativas dos profissionais, independente dos desafios e dos recursos – ou a falta destes – que se depararam durante seus ofícios, merecendo um destaque a professora do AEE (na Escola Municipal Várzea), e a psicóloga (na Escola Particular Boa Viagem), pelos esforços para alcançar uma educação inclusiva com qualidade aos estudantes com TEA.

2.3 INSTRUÇÃO NORMATIVA NO. 04 / 2015

Em 2015, a Prefeitura do Recife, em conjunto com a Secretaria de Educação, por meio da Instrução Normativa nº 4, no ano citado, transpareceu como anunciar dessas instruções, os procedimentos de avaliação inclusiva nas escolas, onde a ementa dispõe sobre os procedimentos avaliativos inclusivos aos estudantes matriculados em classes comuns na rede regular e ensino do Recife.

Para que a escola atendesse tais demandas foram apontadas algumas medidas a serem tomadas pela gestão da escola para atender aos requisitos básicos de uma escola regular, que passaria a ser inclusiva.

Conforme reza a Instrução Normativa 04/2015, o processo avaliativo dos estudantes deficientes (incluindo o TEA), deverá ser feito no início do ano letivo pela professora da sala regular, coordenador pedagógico, e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista diagnosticar considerando no que diz respeito aos aspectos cognitivos, motores, desempenho funcional, comunicação, pedagógicos, afetivos e sociais.

Na Normativa 04/2015, essa avaliação deverá contemplar algumas funções. Dentre elas será verificada uma das principais, a função diagnóstica, composta por atividades que envolvem diversos recursos e objetivos como a sondagem, projeção, retrospecção da situação de desenvolvimento do discente, de modo que se possa oferecer elementos para a verificação da aprendizagem do estudante. Também é nesse momento, que a escola escuta a família do educando, visando compreender as relações do estudante intra e extrafamiliar que interferem diretamente na aprendizagem do discente.

Essa função diagnóstica é a principal, segundo a própria instrução normativa, visto que ela concederá o Norte para a elaboração do plano pedagógico a ser realizado em sala de aula comum. Porém, ainda que se obtenha essa sondagem e avaliação do estudante, pode existir a ausência de um caminho norteador nas áreas de conhecimento do professor de uma turma regular, que permita ao profissional envolvido no atendimento pedagógico do discente, elaborar seu plano pedagógico, independente de ter-se obtido o êxito na avaliação diagnóstica do estudante.

Conforme a Instrução, foi visto que na avaliação diagnóstica é onde considera-se as adequações curriculares, bem como os conteúdos, atividades, metodologias e recursos de acordo com a necessidade do estudante com deficiência, além de descrever os objetivos de ensino e de aprendizagem.

Durante as visitas de campo, foi visto que em decorrência da necessidade de referenciais teóricos aos professores da rede de ensino regular, torna-se mais desafiador para esses profissionais adaptarem seus currículos escolares, atividades, metodologias e os recursos no momento do planejamento do ensino. Com isso, surge o questionamento se os profissionais da sala de aula regular dispõem de conhecimento suficiente às adaptações utilizadas nas metodologias de ensino do planejamento pedagógico.

Antes de detalhar os materiais obtidos no campo de estudo, é importante destacar o que diz a Instrução Normativa Nº04/2015, no que diz respeito ao parâmetro de ***avaliação e desempenho*** do estudante em relação aos objetivos propostos. Para esses procedimentos, a escola deverá dispor de instrumentos diferenciados que forem necessários aos estudantes, de acordo com suas necessidades, como exemplo de instrumentos, foram citados: “provas ou atividades oral, em libras, BRAILLE, digital, observação, estudo de casos, portfólios, utilização de imagens, apoio ledor, texto ampliado, áudio-descrição, sob orientação do professor do atendimento educacional

especializado – AEE, coordenador pedagógico e professor da classe comum" (Instrução Normativa nº 04, 2015, p. 1).

Se for o caso da escola não dispor desses materiais, a Instrução 04/2015 acrescenta que deverá contatar a tempo a Divisão de Educação Especial para implementação desses instrumentos avaliativos. E, no caso do registro das notas, precisará ser levado em consideração apenas a avaliação individual, considerando todas as respostas obtidas durante o acompanhamento pedagógico e suas intervenções durante o período.

Essa nota será acompanhada de um parecer descritivo, no qual constará indicação dos objetivos propostos para o(a) estudante, as estratégias utilizadas, o desenvolvimento do educando como os aspectos sociais, cognitivos e psicomotores, além dos instrumentos avaliativos utilizados e o encaminhamento para superar as dificuldades identificadas.

O parecer descritivo, serve para justificar o valor atribuído ao desempenho do(a) estudante, e serve como um norteador para a prática docente. A flexibilização do tempo de aprendizagem deverá ser realizada com as intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias, com a finalidade de que o estudante possa concluir em tempo maior o currículo previsto para o ano ou etapa escolar no qual está cursando.

Porém, na mesma Instrução Normativa 04/2015, afirma-se que a retenção (reprovação) do discente não deverá ultrapassar dois anos letivos, no mesmo ano escolar, porque possibilita a convivência do estudante com os estudantes de sua faixa de idade, e também, porque, conforme consta na instrução, evita-se que o(a) estudante tenha uma defasagem de idade no ano/série.

E, a partir do que determina essa norma, surge mais um ponto para refletir: como inserir as adaptações nas metodologias utilizadas pelos professores, seguindo o planejamento do currículo escolar, sem ter defasagem de idade/ano do estudante com TEA, e sem prejuízos no aprendizado de toda a turma. Com os conteúdos a serem ensinados, conforme o plano pedagógico das escolas, em turmas regulares com alunos incluídos, surge mais esse desafio proposto na prescrição desta norma que vai além da inclusão em si, para considerar que precisa alcançar os objetivos do desenvolvimento e aprendizado do educando com TEA e de toda a turma sem defasagem de idade/ano e de conteúdos conforme os planejamentos pedagógicos.

3 O CAMINHO EMPÍRICO DA PESQUISA

Duas escolas foram visitadas, uma escola da rede pública, que foi denominada com o nome genérico de ESCOLA MUNICIPAL VÁRZEA, localizada no bairro da Várzea, com ofertas para a educação básica – de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, e uma escola particular de educação básica, do infantil ao fundamental e médio, em uma de suas sedes, localizada em Boa Viagem, que será chamada de "ESCOLA PARTICULAR BOA VIAGEM, localizada no bairro de Boa Viagem. As escolas em questão serão referidas por nomes fictícios a fim de se preservar o anonimato.Na Escola Municipal Várzea, as visitas se deram entre o período de 11 de setembro de 2019, até o dia 05 de novembro de 2019. Na Escola Particular Boa Viagem as visitas ocorreram entre 14 de outubro de 2019 a 27 de novembro do mesmo ano.

Para uma descrição detalhada de campo, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos, como observação participante de campo nessas escolas; entrevistas subjetivas com as equipes multidisciplinares de atendimento aos estudantes no Espectro, incluindo professores, estagiários, acompanhantes, supervisores e/ou coordenadores e gestores das escolas observadas. Além disso, foi utilizada a análise documental, bem como observação de imagens fotográficas do local e do momento de aula, dos atendimentos individuais na sala de recursos, e dos momentos de intervalos, recreação e da aula de futsal, respeitando a integridade dos estudantes sem o uso e exposição das suas imagens.

Realizou-se anotações, de forma presencial, dos relatos das pibidianas: Atividades de sensibilização para a temática do autismo. Nesse encontro dos pibidianos, "Encontro de Socialização – PIBID/Residência Pedagógica" durante a apresentação do tema da inclusão dos estudantes no espectro em 2019, com ênfase no TEA.

Seguiram-se esforços comparativos durante o período de reclusão acerca dos três eventos ocorridos durante a pandemia, são eles: "Caminhos e possibilidades em um ano atípico: relatos de experiências, durante o ano de 2020", a webinar sobre "A escola de Waldorf e a inclusão dos estudantes no espectro", e o evento sobre "O contexto da educação remota aos estudantes no espectro", ministrado pela professora e doutora Rafaella Asfora.

3.1 OBSERVAÇÃO COMO PARTICIPANTE

Apesar da limitação desta pesquisadora em interpretar e repassar os fatos em forma instantânea, com o intuito de contribuir para o conhecimento e incitar um maior aprofundamento sobre o tema, a utilização dos recursos tecnológicos como a digitação, o registro de um diário de campo digital, e a produção de registros fotográficos, proporcionaram maior rigor à análise e aos resultados da observação.

Tais registros ofereceram a possibilidade de ver e rever várias vezes os eventos presenciados, permitindo identificar cuidadosamente os padrões de interações numa base mais segura, com rigor empírico. Conforme afirma, Denzin: “A observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise de documentos, entrevistas com participantes e informantes, a participação direta, a observação e a introspecção” (1978, p. 183).

Porém é importante reconhecer que esses padrões registrados por meio das observações diárias são sempre aproximações. No ambiente escolar, não existem eventos controláveis ou situações que se repetem, apenas os horários das disciplinas e dos atendimentos individuais, encontros pedagógicos e reuniões bimestrais. E mesmo com todo o planejamento didático e toda a rotina organizada para estudantes no Espectro, sempre ocorre o inesperado devido à espontaneidade das crianças, aos humores, e às ações e reações humanas inesperadas.

E o mais curioso foi constatar que, foram justamente os sujeitos no Espectro, com suas possíveis limitações nas interações sociais, que iniciaram de modo espontâneo e inesperado, uma interação com a observadora, nos momentos mencionados a respeito do abraço na última visita de campo em uma das escolas; ou no puxão de cabelo por uma das alunas com TEA severo, ou quando uma aluna com TEA na aula de futsal, parou de realizar sua atividade esportiva para simplesmente fixar o olhar nesta pesquisadora.

Foram nesses e em outros eventos, que a pesquisadora deixou de ser uma observadora externa dos acontecimentos e passou a fazer parte ativa dos observados, por isso o princípio da “neutralidade científica” encontrou nesses contextos a prova de sua impossibilidade, qual seja, a de organização de métodos intencionalmente distanciados por parte do pesquisador, como algo sistemático, neutro e afastado, pois os estudantes, esta pesquisadora, e todos os profissionais são como agentes e protagonistas do cotidiano escolar.

3.2 RELATOS ETNOGRÁFICOS E A DESCRIÇÃO DE CAMPO

É imprescindível a leitura que os profissionais da educação fazem das suas próprias práticas. Dai a importância desta explicitação do caminho empírico, da descrição das duas escolas, com seus agentes, isto é, os profissionais envolvidos e os estudantes com TEA, ou seja, da preocupação nesta pesquisa de fornecer minimamente um“relato etnográfico” com densas descrições empíricas.

3.3 A ARTE DAS ENTREVISTAS SUBJETIVAS E SEMIESTRUTURADAS

Haguette (1997, p.86), define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. E por seu próprio diagnóstico, o fato de as crianças com TEA possuírem limitações na interação social, ou até mesmo por não verbalizarem, como foi visto em certos casos, foram entrevistados todos, ou quase todos os profissionais que protagonizam esse atendimento especializado nas duas escolas observadas. E, com isso, obteve-se a escolha dos entrevistados, apenas dos profissionais em exercício ou em formação, por possuírem a vivência e a familiaridade com o assunto abordado neste trabalho.

Quanto à formulação das questões, foi levado em conta a continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido de sequências nos pensamentos com os entrevistados. E para que se pudesse obter uma narrativa natural espontânea, sem perder o foco no objeto de estudo, foi importante fazer perguntas pontuais, para que os profissionais relembrassem parte de suas vivências práticas e profissionais na área da docência no momento da inclusão dos estudantes com TEA. Assim, “o(a) pesquisador(a) pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado” (BOURDIEU, 1999).

Foi escolhida a entrevista do tipo semiestruturada, com um conjunto de questões previamente definidas num roteiro, procurando uma ambiência semelhante ao de uma conversa informal. Foi interessante perceber que durante as próprias perguntas da entrevista, tais indagações os levavam para a introdução das respostas das perguntas seguintes, de um modo natural e coeso, pois uma questão estava interligada à outra.. O roteiro seguido está disponível como ANEXO, deste trabalho. É importante destacar que em alguns momentos foram necessárias as retomadas de algumas questões nas visitas seguintes, o que também visou ajudar a recompor o contexto da entrevista.

Dentre os entrevistados, foram abordadas um total de oito pessoas, quatro em cada escola. Na Escola Particular Boa Viagem foram entrevistados a coordenadora e psicóloga, o coordenador de educação física, o professor de futsal e uma estagiária/acompanhante. Na Escola Municipal Várzea foram entrevistados a vice-diretora, a coordenadora e pedagoga do AEE, a professora e um estagiário/acompanhante.

Existiu uma diferença entre uma escola e outra, no tocante às funções dos entrevistados, no caso do professor de futsal e do coordenador de esporte, por tratar-se de atividades complementares que existem na escola particular Boa Viagem, o que foi imprescindível para pontuar sobre a interação da aluna com TEA junto com os demais estudantes da sua turma de futsal, diferentemente da outra escola que não possui tais atividades complementares no atendimento aos discentes com TEA.

Foram elaboradas o total de treze perguntas, subdivididas de acordo com os cargos e funções de cada entrevistado. E para as profissionais da coordenação das duas escolas, foram realizadas seis perguntas da questão 1 à 6, no Questionário 1 do (anexo I deste trabalho) – exceto à profissional da direção da Escola Municipal Várzea, visto que, por demandas da sua gestão, só foi possível entrevistá-la até a primeira questão do Questionário 1 do (anexo I), embora a mesma tenha respondido de forma atenciosa e completa, de modo que as respostas foram todas confirmadas pela pedagoga e coordenadora do AEE da UE (Unidade de Ensino).

Aos professores e estagiários de ambas as escolas, foram efetuadas as questões: 2, 4, 5 e 6 do mesmo questionário (anexo I deste trabalho). Existe uma exceção: ao professor de futsal da Escola Particular Boa Viagem, além de três das quatro questões exercidas a todos os professores (questões 2, 4 e 5 do Questionário 1, Anexo I), também foram acrescentadas as três questões do questionário 2 (contido no anexo II).

Por possuir atividades diferenciadas e ligadas diretamente com o corpo, exclusivamente na Escola Particular Boa Viagem, também foi necessário realizar a entrevista com o coordenador de esporte daquela instituição, onde foi possível acrescentar 4 perguntas contidas no questionário 3, do anexo III deste trabalho.

Para escolher a quantidade de entrevistas por pessoa, foi levado em conta as necessidades *versus* oportunidades: sempre aproveitando as visitas para escrever no diário de campo. Dentro do período de visitas de campo e entrevistas, foram realizadas duas entrevistas para cada coordenadora do atendimento aos estudantes com TEA, uma entrevista para cada professor e cada estagiário, (exceto o professor de futsal, o qual foi

realizada duas entrevistas, uma como professor da escola de um modo geral, como os demais professores, e outra entrevista mais específica, que atendesse às particularidades de uma aula de educação física/futsal, com seus métodos na inclusão, e para entender a sua criação e utilização do método de "marcação sombra").

Ao realizar as entrevistas nas duas escolas, dentro das possibilidades, tomou-se a oportunidade para registros fotográficos do ambiente escolar e toda a sua estrutura, mostrando também a rotina dos estudantes com TEA dentro da comunidade escolar. Sempre que possível, contou-se com a ajuda do professor e orientador deste trabalho, Dr. Sérgio Neves, sobretudo quanto às aproximações aos ambientes das escolas e na elaboração de roteiros de questionário mais próximo da realidade de inclusão dos estudantes autistas.

Além disso, muitos entendimentos a respeito da entrevista subjetiva, foram inspirados em Selltiz, como ilustra seu conceito a seguir: "A arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas do informante sejam fidedignas e válidas" (SELLTIZ, 1987, p. 644).

3.4 A ANTROPOLOGIA DE GABINETE E A ANÁLISE DOS DADOS

Afirma-se que a chamada "Antropologia de Gabinete" é aquela antropologia onde o antropólogo avalia informações recolhidas por observações de campo feita por outras pessoas, conduzindo suas pesquisas por meio de relatos literários trazidos por viajantes, acreditando que tais informações eram suficientes para uma boa compreensão de uma determinada cultura.

Em alguns momentos, ao fazer a análise documental do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), e a análise das Instruções Normativas, bem como ao apreciar as fotos de ambas escolas, no período do isolamento social ocasionado pela pandemia, esta pesquisadora viu-se afastada para além do isolamento social que o momento pedia,distanciada como uma "antropóloga de gabinete", do campo de observação,em que iniciara, por não ser mais possível um contato *in loco* com os entrevistados/ observados. Porém, de outro modo, tal circunstância permitiu maior ponderação sobre os dados contidos nas normativas e nos documentos escolares, além de proporcionar momentos de maiores reflexões sobre as possíveis comparações entre as duas diferentes culturas escolares.

Cabe salientar que o período de distanciamento em razão da pandemia foi oportuno também para uma maior análise de outros documentos obtidos, especialmente entre eles estão: o PPP (Projeto Político e Pedagógico) do Colégio particular Boa Viagem; a Convenção da ONU de 2006/2007; as Leis e os Decretos relacionados à inclusão dos estudantes com TEA nas escolas regulares; as Instruções Normativas de 2015 (jurisdição); os documentos preenchidos da Escola Municipal Várzea os quais são o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), mantendo o anonimato das crianças; e as lives e webinars a respeito do tema, além da apreciação das entrevistas concedidas e de todo o diário de campo digital, registrados em 2019, bem como a revisão bibliográfica e das imagens registradas durante as visitas de campo. Nesses momentos, enfim, apresentava-se em maior plano a figura da "antropologia de gabinete", conforme mencionado.

3.5 A ANÁLISE COMPARATIVA: VERIFICAÇÃO DAS SEMELHANÇAS E DISCREPÂNCIAS ENTRE AS ESCOLAS

A análise comparativa entre as duas escolas, uma pública de referência na inclusão e outra particular e bem conceituada, não seria possivel sem a realização de todos os instrumentos acima destacados, como por exemplo, a evidência de um destaque maior na inovação em tecnologia assistiva se fazer notar na escola pública, com o uso de recursos tecnológicos para o AEE (Atendimento Educacional Especializado); bem como as respostas mencionados pelos profissionais durante as entrevistas em ambas escolas, sobre os desafios enfrentados, identificados como: a necessidade da formação continuada para aprimorar o atendimento com as adaptações curriculares necessárias aos estudantes com TEA; e nos relatos sobre a dificuldade enfrentada na falta da participação da família nas atividades de rotina do educando com TEA.

3.6 ANTROPOLOGIA VISUAL: A ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS

Utilizando a lente do celular, foi possível o fornecimento tanto de mais imagens do ambiente escolar, das atividades, como dos documentos e dos encontros e de capacitação. Tudo isso, foi somado aos registros de imagens nos processos de investigação, coleta, ordenação e interpretação dos dados, que me permitiram analisar os ambientes, as didáticas de ensino, os materiais e informativos, e todas as atividades que os estudantes fazem no cotidiano escolar.

Pode-se perceber a importância desse método para se situar nos dois universos/ambientes diferentes da visita de campo, como por exemplo, as imagens das estruturas das escolas permitiram comparar a diferença dos espaços entre elas; além das atividades realizadas pelos estudantes com TEA em ambas as escolas.

4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DE APROXIMAÇÃO AO TEMA

Tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho envolve contribuições à formação continuada para profissionais no campo da educação escolar aos estudantes com TEA, a partir dos relatos e das observações de campo durante as visitas realizadas, foi possível constatar as realidades vivenciadas nos diferentes ambientes escolares e analisar e pontuar sobre as didáticas e os meios utilizados em cada escola para o ensino aos estudantes com TEA.

De início, ao estudar sobre o tema, havia uma preocupação sobre a necessidade de conhecer os métodos pedagógicos dirigidos aos estudantes com TEA, por meio de uma imersão ao campo da "sociologia da educação", pelo qual foram revisados conhecimentos de autores vistos no decorrer do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O objetivo foi despertar uma reflexão sobre a relevância desses conhecimentos sociológicos clássicos e seus possíveis limites quando postos no contexto do ensino inclusivo de crianças com TEA.

Tal desafio surge desde o início da imersão no campo, quando a psicopedagoga Telma da Escola Particular Boa Viagem, fala do atendimento aos estudantes com TEA, considerando nas interações entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes, os pressupostos do ***Interacionismo Simbólico***. E graças a essa interação entre os agentes, isto é, entre os professores e/ou toda equipe de profissionais envolvidos na educação ao discente com TEA, ou na interação entre os próprios estudantes que inclui os estudantes com TEA e suas limitações, que se aprendem a construir o seu "si", e o dos demais.

Nesse sentido, o tema encontra um terreno fértil para aprofundamento quando observado de um "modo antropológico", já que é muito difícil discernir a fronteira do que temos em comum na nossa cultura, enquanto conjunto de valores, simbologias e significações, quando incluímos nesse coletivo cultural as pessoas com TEA (em seus vários níveis). Ou seja, o desafio de perceber o mundo pelos "olhos do outro" é mais desafiador uma vez que a(o) antropólogo(a), não obstante viver e interagir no mesmo contexto sociocultural das crianças autistas, não faz parte desse universo como experiencia corporal biopsíquica e simbólica. Os estudos do "Interacionismo simbólico" chamam atenção para a dimensão subjetiva e altamente relevante da interação docente-discente, dimensão esta mais desafiadora e ainda mais central quando envolve estudantes com TEA. Tais estudos, quando trazidos para o campo educativo, foram comumente

desenvolvidos levando-se em conta estudantes regulares, sem necessidades especiais, e este é um fato relevante a considerar.

Isso significa que a ação individual é uma metodologia de ensino com didáticas inclusivas e contextualizadas aos estudantes com TEA, e pode ser considerada como uma criação mútua na interação de vários "si". Ao estudar sociologicamente este mundo, precisa-se analisar os processos pelos quais os agentes determinam suas condutas com base nas interpretações do mundo que os rodeia, por suas significações compartilhadas. Este ponto é especialmente observado na aula de futsal da Escola Particular Boa Viagem, e descrito pelo professor Marcelo Medeiros. Seu método será relatado no diário de campo neste trabalho. Sendo assim, os "si" vão adquirindo o significado social de modo a tornarem-se fenômenos sociais, constituindo a vida social.

Devemos reconhecer igualmente, que outras áreas do conhecimento também abordam a relação pedagógica como centros de interesse aplicáveis na interação docente-discente no contexto do TEA, e incluem, por exemplo, a psicologia cognitiva, estudos ligados a psicomotricidade, e fonoaudiologia, entre outros estudos, que dirigem análises mais diretamente relacionadas ao perfil psicológico, emocional, e simbólico das pessoas portadoras de TEA.

Outro campo teórico avaliado e aberto a aprofundamentos encerram termos como "descontextualização didática e "transposição didática". O primeiro deles nos aparece desde o inicio deste trabalho, conforme já relatado, por meio de um programa televisivo, o qual teve o autismo como tema (na época era tratado como "autismo", visto que, ainda não era mencionado como atualmente é conhecido por TEA – Transtorno do Espectro Autista). Neste veículo televisivo de informação, uma das questões colocadas foi o problema de um estudante com TEA, estar na sala de aula, com a professora falando sobre Geografia para toda a turma, e este discente com TEA, sentado no final da sala a brincar com uma massa de modelar, totalmente descontextualizado do conteúdo transmitido naquele momento. Este foi, portanto, um dos motivos que levantou a curiosidade de aprofundar tal questão como um fenômeno social na área de ensino.

E foram justamente as áreas da psicopedagogia e da fonoaudiologia, no programa televisivo que despertou para o estudo da criança descontextualizada. O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar é, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa foi escolhido, de certa forma,

desmistifica o caráter de neutralidade perante a pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

É nessa situação, conforme (GRILLO et al, 1999) que se entende por contextualizar, epistemológicamente, como enraizar uma referência em um texto de onde foi extraído. Em outro aspecto, considera-se descontextualizar, perder parte substancial ou total do significado desse texto, ou da referência dele.

Contextualizar é, portanto, uma estratégia utilizada que é fundamental para a construção de significados. Com isso, enraizar o conhecimento ao "texto" original extraído de outro contexto que lhe empreste significado, é isto, a contextualização. Por outro lado, segundo o texto Transposição Didática: Uma Criação ou Recriação Cotidiana, (GRILLO et al, 1999), descontextualização, refere-se ao saber que é retirado de suas origens, e da sua lógica original, deixando de pertencer a um lugar definido, isso é, a ausência da construção de significações, e estas são construídas socialmente, pelas interações sociais, conforme afirmam teóricos do Interacionismo Simbólico; ou pelo desenvolvimento histórico-cultural ou sociocultural, conforme verificado em Vygotsky. Essas correntes teóricas foram sugeridas pela coordenadora Telma da Escola Particular Boa Viagem, durante as entrevistas nas escolas visitadas.

Sendo, assim, no decorrer da descrição de campo, será evidenciado momentos em que o estudante com TEA está descontextualizado, isto é, totalmente fora do contexto, ou do "texto original" que está sendo transmitido na sala de aula, ao passo que os demais estudantes estão contextualizados com a temática a ser abordada pelo professor no momento da ***transposição didática***.

"Transposição didática" é outra expressão das ciências educativas da maior relevância para nosso tema.

Para Chevallard, entende-se como **transposição didática**, como:

> Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este "trabalho" que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática. (CHEVALLARD, 2005, p. 45 – grifos do autor – tradução nossa).

Então, é nesse processo de transformação do saber a ser ensinável que se dá o nome de Transposição Didática. É sabido que, essas transformações adaptativas, não foram referidas às adaptações curriculares do conteúdo a ser transformado em "ensinável" aos alunos com TEA, porém, na ausência da transposição didática, também não será possível às transformações para tornar apto ao ensino aos alunos regulares, e tampouco, aos alunos que estão incluídos na sala de aula regular. Para complementar a reflexão sobre o conceito da transposição, a autora Brito Menezes, (2006), destaca que o professor faz a transposição didática, quando:

> O que Chevallard quer propor, no nosso entendimento, é que a transposição didática já vem sendo feita desde há muito tempo, quando (...) propõe um tratamento, uma 'didatização', uma deformação do saber científico, para torná-lo apto a ser ensinado. Mas se consideramos que a Transposição Didática Interna marca um novo momento, uma nova etapa desse processo, talvez possamos dizer que o professor não apenas está na transposição didática, mas que ele, legitimamente, faz a transposição didática. (MENEZES, 2006, p. 86-87, grifos do autor).

Essas transformações adaptativas é o que torna o saber ensinável, sendo possível, através da transposição didática feita pelo docente. Contudo, vale relevar, novamente, que tais conceitos, (Descontextualização e Transposição Didática) foram desenvolvidos para estudantes regulares, e que avançam muito pouco para o contexto aqui estudado.

Nesse momento, nos pressupostos da Descontextualização e da Transposição Didática, coloca-se como problematização se esses conceitos seriam ou não aplicáveis durante a inclusão dos estudantes com TEA na sala de aula das escolas, e, além da Transposição Didática problematiza-se também, o modelo seguido pelas escolas, conforme notado pela coordenadora da Escola Particular Boa Viagem ao se referir ao modelo interacionista, que não abarca em seus pressupostos, questões como a inclusão de indivíduos com limitações nas interações, e, durante a própria elaboração deste modelo, não foram inseridas as possibilidades de acomodarem à inclusão do estudante com TEA em uma interação social que permita a troca de símbolos. Esse modelo baseado na interação simbólica, quem sabe traga mais benefícios quando trazido para o contexto da aula de Futsal, quando o método "marcação sombra" criado pelo professor Marcelo, permitiu uma maior interação da aluna autista com os demais estudantes.

Não se pode dispensar certamente, a questão de como tais estudantes com TEA podem interagir, e despertar possíveis estudos interdisciplinares envolvendo psicologia

cognitiva, sociologia da educação, antropologia, fonoaudiologia, dentre outros, que podem ser trazidos para o campo educativo, podendo trazer contribuições ao campo de conhecimentos das interações dos estudantes com o Espectro na sala de aula.

Nesse diálogo, uma contribuição bastante promissora quanto a adaptações à educação inclusiva vem de Vygotsky, (1934). Para este autor existe uma distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender, e esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Para isso, Vygotsky refere como Zona de Desenvolvimento Proximal, vindo primeiro, o aprendizado na relação deste com o desenvolvimento.

Sendo assim, em outras palavras, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o percurso entre o que a criança faz sozinha e o que ela está prestes a conseguir fazer sozinha. Com isso, saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o caminho de cada aluno entre essas zonas, são as duas principais habilidades que um professor precisa dispor, segundo Vygotsky. Isso significa que, para Vygotsky, através da troca de experiências, se obtém o aprendizado, e isso somente é possível através das interações sociais. Apesar de no Transtorno do Espectro Autista existir o desafio das interações sociais, é justamente na interação, para Vygotsky, que seria possível o aprendizado.

Isso mostra a importância da mediação através de acompanhantes, dos colegas de classe e sobretudo dos familiares na realização das atividades dentro da rotina desses estudantes incluídos nas salas de aula regulares. A fim de que essas experiências sejam compartilhadas de maneira mais efetiva na inclusão desses estudantes, é necessário contextualizar o estudante autista através da adaptação curricular e assim, “estreita-se” a distância entre a zona de desenvolvimento real e potencial da criança no espectro.

É importante lembrar que as visitas e as falas apontavam sempre para uma mesma carência: a falta de uma educação continuada que poderia fornecer um norte na elaboração de estratégias de ensino voltadas ao atendimento de estudantes com TEA. Esse despertar ocorreu durante as entrevistas aos professores, coordenadores e supervisores, e ainda aos estagiários durante as visitas de campo.

Assim, o presente trabalho de pesquisa passou a ser reajustado, conforme essas realidades encontradas em face das demandas e desafios convergentes nas duas escolas durante as entrevistas, relatos e observações, tornando-se o principal ponto a ser refletido e analisado neste trabalho: a relevância de se trabalhar parâmetros e formação continuada para os profissionais de educação no atendimento aos estudantes com TEA. Sendo assim,

esses relatos, frutos das entrevistas, serão descritos a seguir, conforme as visitas de campo.

5 COMPARAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM TEA, A PARTIR DE DUAS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE RECIFE

A primeira escola a ser visitada, foi a Escola Municipal Várzea, a mesma é umas das escolas de referência em educação inclusiva da prefeitura do Recife, situada nas proximidades da UFPE, essa escola foi escolhida por ser próxima ao local de estudo, além de ser uma referência na educação inclusiva nos anos da educação infantil, e também dispõe de estagiários universitários do curso de Pedagogia, para acompanhamento dos estudantes com TEA.

Ao adentrar na escola, houve uma boa recepção por parte da vice-direção e principalmente por parte da coordenadora e pedagoga Adelaide. A mesma demonstrou entusiasmo ao informá-la sobre o tema deste trabalho, que seria relacionado ao atendimento aos estudantes com TEA.

Na primeira visita de campo, o pátio da escola foi verificado como o primeiro ambiente ao entrar na escola, não muito grande, mas bastante lúdico, com figuras coloridas e ilustrativas nas paredes e penduradas no rodateto da escola. Foram notados no pátio, outros objetos como cadeiras e mesas, som, brinquedos, cubos, e etc, e com muitas atividades sendo realizadas pelos estudantes com TEA, ou com Síndrome de Down, juntamente com seus respectivos monitores, e estes são estagiários, os quais, sempre tentavam interagir com os estudantes, através de livros de histórias, bolas, brinquedos, músicas, etc.

Essas atividades deram-se de acordo com a afinidade de cada discente, notou-se uma preocupação de atender ao que mais os estudantes demonstravam interesse em realizar. Parecia não existir nenhum tipo de rotina aos estudantes com TEA acompanhados dos seus monitores. Foi notado que esses estudantes estavam fora da sala de aula, enquanto os estudantes das suas turmas estavam na classe aprendendo o que as professoras ensinavam. Sempre que indagamos sobre a relação entre estas práticas pedagógicas e o modelo que as corresponderiam ouvimos a ênfase na caracterização do modelo construtivista da educação, seja para estudantes regulares ou especiais, incluídos no ambiente escolar. Em verdade, de forma geral, os profissionais, nas duas escolas, descrevem suas práticas pedagógicas mas não transparecem estar preocupados em relacioná-las com alguma vertente metodológica teórica. De modo geral, e a depender das funções que atuam na escola, os termos “interacionismo”, “construtivismo” parecem estar lado a lado.

Na Escola Particular Boa Viagem, por outro lado, existiram mais regras, um certo controle e disciplina para adentrar na escola, visto que foi preciso aguardar por um bom tempo, a autorização da coordenadora e psicóloga Dra. Telma, a qual recebeu de maneira muito solícita e atenciosa, explicando tudo sobre os procedimentos na escola, e cada detalhe, para atender aos estudantes com TEA, da melhor maneira, naquela instituição de Ensino.

As visitas às escolas eram mediadas pelo orientador deste trabalho, o professor Dr. Sérgio Neves, principalmente, dada a sua facilidade de contato com os profissionais da administração escolar da referida escola particular. Uma vez que essa escola foi a segunda a ser visitada, suas orientações davam-se muitas vezes no sentido de comparar as situações e dados, obtidos na primeira. Daí a necessidade e a pertinência de analisar as semelhanças e disparidades entre as duas escolas.

Como veremos à frente, atentar para o ambiente da escola onde as crianças com TEA se inserem é importante, pois questões ligadas à maior ou menor liberdade de circulação, barulho, estímulos visuais etc., são mais impactantes para crianças com TEA. Na Escola Particular Boa Viagem, foi verificado um ambiente muito amplo, com dunas de areia, *playgrounds*, grama, pátios etc., além da própria sala de aula desses estudantes como um ambiente lúdico, com cartazes na parede, com ilustrações e muitos objetos didáticos que facilitavam a visualização, o acesso e, portanto, o ensino. A diferença entre os espaços das duas escolas que foram descritas estão ilustrada nas Fotografias 1 e 2, a seguir:

Figura 1 -*Playground* "Escola particular Boa Viagem"

Fonte: Sérgio Neves Dantas, (2019).

Figura 2 - Entrada da Escola Municipal Várzea

Fonte: autora, (2019).

Conforme observação das imagens, na Escola Particular Boa Viagem, encontramos mais de um pavimento, ao passo que na Escola Municipal Várzea, encontramos uma estrutura com apenas um pavimento, semelhante à residência. Outro contraste percebido, logo de início, entre as duas escolas diz respeito à mobilidade nos espaços da escola e nas rotinas: na Escola Particular Boa Viagem, com uma estrutura visivelmente muito grande, lembrando os grandes edifícios, os estudantes podiam correr dentro do pátio por ser muito grande. E, ao perceber essas as diferenças entre os ambientes das duas escolas, foi visto que existe uma quantidade incomparavelmente maior de estímulos visuais e táteis no pátio da escola Particular Boa Viagem, dada a amplitude de espaços, conferindo uma sensação de liberdade para correr e brincar de modo seguro em todo o seu espaço. Nesta escola, todos os estudantes, inclusive os estudantes com TEA, têm uma rotina, na qual todos juntos, realizam as atividades de acordo com o horário preestabelecido e conduzido pelas professoras e auxiliares.

Na Escola Pública, por sua vez, foi observada uma diferença no espaço e nas atividades no decorrer do tempo, pois existia apenas um pátio, a sala de aula regular e a Sala de Recursos Multifuncionais, muito pequena. O refeitório também era um espaço muito pequeno. E não existia uma rotina diária, sempre foi de acordo com o momento do estudante, como veremos nas descrições de observação do campo. O único momento em que existiu a rotina para esses estudantes, foram nos momentos do atendimento na Sala de Recursos, porém, em muitos momentos fora do horário de atendimento, os estudantes também frequentavam este mesmo ambiente de atendimento individualizado, onde existem muitos recursos tecnológicos, visuais e táteis para os estudantes com o Espectro Autista.

Não obstante essas diferenças mencionadas, da mesma maneira que foi observado na Escola Municipal Várzea, na Escola Particular Boa Viagem os estudantes com TEA também têm seus tutores - estudantes estagiários do curso de Pedagogia; cada estudante-tutor é responsável por um estudante com TEA.

Por exemplo, no primeiro dia de outubro de 2019, foram observados na Escola Municipal Várzea dois estudantes com TEA, um com diagnóstico de moderado e outro com severo, ambos estavam na Sala de Recursos junto com a pedagoga Adelaide e os monitores/acompanhantes/ estagiários, com seus respectivos tutorados.

Nas duas escolas observadas foram utilizadas algumas perguntas semiestruturadas, cujas respostas passarei a descrever detalhadamente nas páginas seguintes.

5.1 SOBRE O INÍCIO DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sobre o questionamento acerca de como se deu o início da inclusão (também sobre quando e a partir de quem começou a inclusão) dos estudantes com TEA na escola, na Escola Municipal Várzea, a vice-diretora Sandra, respondeu afirmando que:

> A Prefeitura do Recife, abriu a inclusão com salas especiais entre 2008-2010. Tal ato veio da prefeitura para todas as Unidades de ensino pertencentes ao Município. Primeiro foram recepcionados os estudantes diagnosticados com DM, depois Autismo (TEA); atualmente tem 32 crianças: com TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), Síndrome de DOWN, ou Síndrome de DOWN e TEA. Em todas as turmas existem a inclusão. No 2º ano, existem dois estudantes com TEA; no 5º ano, uma estudante com DOWN e TEA e estudantes apenas com TEA severo; e no grupo 4 e 5 também temos estudantes que possuem o diagnóstico com TEA – Grupo 4 E 5 é a divisão que se dá aos estudantes entre 4 e 5 anos.

Na Escola Particular Boa Viagem, a psicóloga Dra. Telma, respondeu que desde 2015, o diretor da época, primeiramente, permitiu a confecção de uma lista, onde fez-se uma listagem com todos os estudantes com TEA e o perfil de cada um (se leve, moderado ou severo, além de outras possíveis particularidades), em seguida criou-se um modelo.

A coordenadora e psicóloga escreveu pressupostos para apontar o modelo de sua abordagem pedagógica transcritos, resumidamente, modelados por Vygotsky, Piaget, e da corrente interacionista, e no que se refere ao atendimento aos estudantes autistas, a

coordenadora citou os seguintes precursores: Kanner (em 1943) e Hans Asperger (em 1944), os quais publicaram trabalhos pioneiros sobre o Autismo.

Outros autores que a inspiram são Ritvo e Feedman (1978), os quais conceituaram o autismo como uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida, é incapacitante e, aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida, sem correlações com a condição sociocultural, ou etnia, e com maior incidência no sexo masculino, do que no sexo feminino.

A coordenadora Telma, também cita o autor Schwartzman (1994), no trecho em que o doutrinador classifica que o TEA é considerado como uma síndrome inata que se manifesta até os 36 meses de idade, repercutindo de maneira global no desenvolvimento do indivíduo, de forma determinante nas áreas que dizem respeito à comunicação, interação, socialização, comportamento geral e aprendizagem. E além desses autores, com sua formação em Psicologia, a coordenadora Telma, também complementa com a classificação do TEA, pelo código CID, conforme a classificação dada pela OMS.

Esse modelo da Escola onde atua a profissional Telma, é, segundo esta considera,interacionista, tal abordagem pedagógica adotada para os estudantes regulares na escola e que existiam naquele momento 12 estudantes, na educação Infantil, e citou que, no 4º ano da educação infantil havia 2 estudantes com TEA. E, conforme já foi citado, e relatado por um dos estagiários, na Escola Municipal Várzea o modelo geral na escola é, segundo ouvimos, predominantemente construtivista, o mesmo seguido para o atendimento dos estudantes com o Espectro Autista nas salas de aula regulares.

5.2 MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ACOMPANHAMENTO

Foi questionado às coordenadoras do atendimento ao estudante no Espectro Autista, quais as atividades, metodologias, documentos e textos utilizados pelos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes com o Espectro.

A coordenadora e psicóloga da Escola Particular Boa Viagem, Dra. Telma, complementou sua resposta com outros dados importantes, sobre como ocorre essa inclusão de estudante com TEA, através do registro desses estudantes com os profissionais que os atendem (exceto informações pessoais, como por exemplo, seus nomes), o qual é o documento conhecido como PEI – Plano Educacional Individual. É através desse registro, que se elabora o currículo escolar com base nas habilidades e particularidades de cada discente com TEA.

Conforme o PPP da Escola Particular Boa Viagem, existe o Plano De Ação, destinado à educação inclusiva, elaborado em 2019. Este plano tem como justificativa, segundo propõe a convenção da ONU em 2007, de colocar em igualdade de condições, todos os estudantes em razão ou não de alguma deficiência ou característica pessoal.

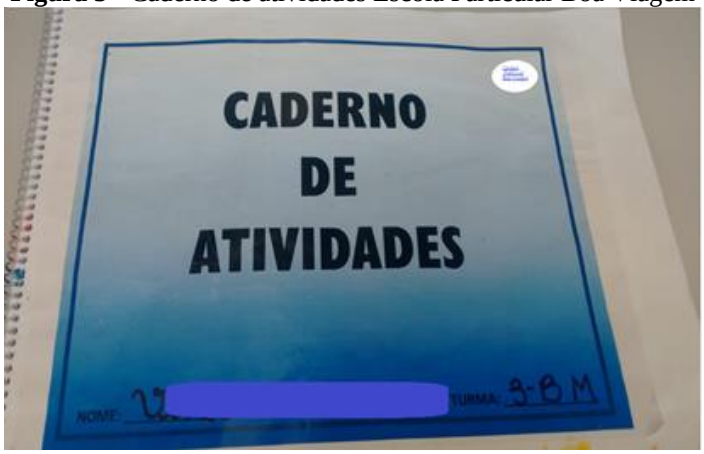
Também com a proposta de assessoria aos profissionais de educação envolvidos no atendimento aos estudantes, este Projeto Político Pedagógico (PPP), tem por objetivo promover ações que garantam o desenvolvimento dos seus estudantes por meio de assessoria aos educadores e aos educandos, além de orientações e acompanhamentos com os familiares dos estudantes.

Além disso, de acordo com o PPP da Escola Particular Boa Viagem, a escola propõe mais ações como: informações aos profissionais sobre a legislação vigente no que diz respeito à educação inclusiva; identificação e acompanhamento para o atendimento aos estudantes; a orientação aos professores da classe comum para a utilização de estratégias que envolvam os estudantes no Espectro na realização das atividades; orientações para a elaboração dos materiais didático-pedagógico aos discentes especiais; mapeamento e acompanhamento individual de cada estudante com necessidades especiais; formação continuada e capacitação aos professores envolvidos no atendimento aos estudantes com necessidades diferenciadas; e avaliação contínua no processo educativo de cada estudante especial.

E, para que essas ações fossem desenvolvidas na escola, existe um cronograma para que tais ações sejam efetivadas e desenvolvidas em cada turma da Escola Particular Boa Viagem. Esse cronograma está disponível no Anexo VII, deste trabalho. Na mesma, também existe a Agenda Diária (AD), onde os mediadores relatam as atividades, inserem as informações que são importantes sobre o discente, preenchendo diariamente, sempre que o educando está na escola.

A profissional Telma relatou que a escola dispõe de ferramenta/preparação, para planejar sua aula de modo que tenha uma didática específica para o estudante autista, existem vários materiais (cartilhas e informativos), os quais preparam os professores e toda a equipe que atendem os estudantes com TEA, além dos materiais didáticos que são utilizados pelos estudantes incluídos. E dentre esses materiais, existe o Caderno de Atividades (CA) (Figura 3).

Figura 3 - Caderno de atividades Escola Particular Boa Viagem



Fonte: Autora, (2019).

O CA, é também onde o discente faz de maneira livre, porém direcionada pelo docente e acompanhada pelo(a) mediador(a), e este(a) mediador(a) desempenha as mesmas funções que o AADEE na Escola Municipal Várzea, também chamado de monitor(a) ou tutor(a) que acompanha o estudante com TEA, os quais, na escola particular, também são compostos por estagiários, estudantes de Pedagogia, eles também são chamados de Acompanhantes Pedagógicos, porque acompanham todas as atividades relacionadas com os conteúdos que são ensinados no momento das atividades escolares.

A Dra. e coordenadora Telma também relatou que para acompanhar a inclusão desses estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, existem duas reuniões com a equipe: uma reunião no primeiro semestre (entre os profissionais e os pais desses estudantes, para identificar as habilidades dos estudantes em seus diferentes níveis de TEA — leve, moderado ou severo) e a outra reunião com os profissionais da escola que são envolvidos no atendimento aos estudantes com TEA, formando assim, uma equipe multidisciplinar.

Essa equipe faz mais duas reuniões no segundo semestre para comentar o desenvolvimento de cada discente, de modo individual, e colocam suas dificuldades, desafios, de maneira a adaptar seus métodos de ensino e promover o aprendizado do estudante com TEA, além das interações sociais.

Diferentemente da escola particular Boa Viagem, na Escola Municipal Várzea há uma “Sala de Recursos Multifuncionais” para o atendimento individual do estudante com TEA, e é neste local, onde estão quase todos os recursos utilizados para os estudantes no Espectro Autista, como por exemplo o Kit TiX, que consiste em recursos de tecnologia

assistiva, que ficam nas Salas de Recursos Multifuncionais, e um desses recursos que compõem o kit é o Teclado Inteligente Multifuncional que possui um *software* voltado para a educação inclusiva e letramento, conforme figura 4 abaixo:

Figura 4 - Teclado Inteligente TiX

Fonte: Maria Adelaide, (2019).

No tocante ao material de acompanhamento utilizado na escola para a organização do atendimento aos estudantes, na Escola Municipal Várzea, consiste apenas no PDI, regulamentado pelas Instruções Normativas descritas no Capítulo 1 deste trabalho. Um desses documentos obtidos em uma das visitas, será analisado como exemplo posteriormente, visto que este documento, possui o máximo de informações relevantes só estudante individualmente, recebido pelo professor do AEE, mantendo-se, porém, a preservação dos dados.

Por iniciativa própria e para facilitar seu planejamento, a professora do AEE, Adelaide, também organiza seus atendimentos semanais a cada discente no Espectro, para a frequência na Sala de Recursos Multifuncionais por meio de tabelas de horários.

5.3 ALGUNS CONTRASTES ENTRE AS ESCOLAS, PÚBLICA E PARTICULAR

A partir da análise comparativa entre a realidade das duas escolas, pode-se verificar que uma das diferenças diz respeito à estrutura formal do atendimento especial e o cumprimento às normativas legais. Apesar de existir uma diferença entre as duas

escolas de quase uma década entre o início do atendimento aos estudantes com TEA para uma educação inclusiva, a Escola Particular Boa Viagem teve início com um aparato documental maior e com uma equipe multidisciplinar que oferece um atendimento de maior completude ao estudante com TEA, ao passo que a profissional da Escola Municipal Várzea Consegue desempenhar o seu papel de coordenadora e de toda uma equipe ao mesmo tempo, ao atender o discente com TEA na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme foi especificado no Capítulo 1, deste trabalho.

Outra diferença na estrutura física da Escola Municipal Várzea quanto ao atendimento dos estudantes com TEA, é o fato desta possuir espaços exclusivos ao atendimento individual e coletivo do discente com TEA ou com outras deficiências psicomotoras, pois nesta escola, existe a sala de aula regular, e salas separadas das turmas regulares, denominadas de Sala de Recursos Multifuncionais, conforme figuras 5 e 6 a Seguir:

Figura 5 - Primeiro Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Autora, (2019).

Figura 6 - Segundo ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (Mesas Interativas)

Fonte: Autora, (2019).

Como visto nas figuras 5 e 6, na Escola Municipal Várzea, existem dois ambientes dentro da Sala de Recursos Multifuncionais: uma das atividades do Kit TiX e com estantes com jogos (Figura 5), e outro ambiente com as mesas Interativas (Figura 6), com recursos tecnológicos para facilitar o atendimento e aprendizado dos estudantes atendidos.

Por sua vez, na Escola Particular Boa Viagem, não existe algo que equivalha à Sala de Recursos Multifuncionais, pois a sala de aula é a própria Sala de Recursos. Como é visto na Figura 7, disponível abaixo:

Figura 7 - Sala de Aula Regular Escola Particular Boa Viagem

Fonte: Autora, (2019).

O estudante da Escola Particular Boa Viagem tem seu espaço garantido junto com os demais estudantes nas salas regulares da sua turma. Foi programada uma visita

especialmente para observar essa dinâmica em sala, bem como fotografias para mostrar os materiais e recursos utilizados, conforme adiante, na Figura 8:

Figura 8 - Sala Sem Barulho Escola Particular Boa Viagem

Fonte: Autora, (2019).

O fato de a Escola Particular Boa Viagem não dispor da Sala de Recursos, implica que o estudante pode manter maior contato com seus colegas de turma dentro da sua própria sala de aula, a qual é um espaço lúdico e didático (Figura 7). Mas, em uma das observações de campo, foi percebido que o estudante V, no momento de realizar suas atividades, precisou ir para uma sala semelhante à Sala de Recursos, (Figura 8), junto com sua acompanhante pedagógica, isso ocorreu pelo fato do barulho em sala de aula regular (Figura 7), incomodar o estudante V com o Espectro Autista, conforme foi relatado pela acompanhante do estudante.

A Escola Particular Boa Viagem organiza um cronograma inclusivo (Anexo V), onde são revistos todos os métodos de ensino para cada discente com TEA, considerando suas particularidades de acordo com cada relato no diário dos seus mediadores; ao passo que na Escola Municipal Várzea, os estudantes com TEA tem seus monitores para acompanhá-los nos espaços das escolas onde o educando preferir, fazendo as atividades segundo suas preferências e saindo com frequência da sala de aula, aprendendo conforme suas áreas de interesses, gostos e apreciações musicais, ou artísticas, ou dança, ou jogos, sinalizando dessa forma, segundo os relatos ouvidos, para um método com maior predominância do construtivismo.

E por fim, com vista às respostas das profissionais, isto é, das coordenadoras do Atendimento Especializado aos estudantes com TEA, foi visto que apesar de iniciarem

bem mais atrasado em comparação com a escola Municipal, a Escola Particular Boa Viagem, desenvolveu além das reuniões para aperfeiçoamento, ajuste e adaptações didáticas, também elaboraram uma quantidade maior de documentos que registram dados importantes e individualizado de cada estudante, respeitando seus progressos, suas limitações, suas dificuldades, e seus desafios.

Contudo, independente das diferenças do tempo em que foi dado início à inclusão dos estudantes em cada escola, estas se depararam com o grande e mesmo desafio de realizarem adaptações, atualizações e todas as outras mudanças necessárias para proporcionar a inclusão vigente no momento, dentro dos seus prazos e com todas as obrigatoriedades estruturais e profissionais no ambiente educacional que poderiam enfrentar naquele momento. Tudo isso ocasiona momentos de aprendizados visando o aprimoramento, visto que, anteriormente, os estudantes eram recebidos apenas em escolas especiais dedicadas exclusivamente aos estudantes com algum tipo de necessidade especial ou com alguma dificuldade de aprendizado considerável naquela época.

Durante a segunda visita na Escola Municipal Várzea, a primeira pergunta direcionada à professora do AEE, Adelaide, foi sobre todos os profissionais que participam do atendimento ao discente que é incluído na Unidade de Ensino, e a mesma respondeu que todas as pessoas que estão envolvidas com a educação inclusiva na Escola Municipal Várzea, são: a coordenadora do atendimento especial na escola e professora do AEE(Atendimento Educacional Especializado) Adelaide (Pedagoga), a qual atua na Sala de Recursos com atendimentos dedicados e exclusivos aos estudantes especiais, inclusive com TEA; professores presentes na sala de aula de ensino regular; e os monitores/ estagiários.

Também durante a segunda visita de campo da Escola Municipal, foi apresentado o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual, conforme Anexo IV), além disso, foi recebido da professora do AEE, a Instrução Normativa Número 04 de 2015, e a Instrução Normativa de Número 07/2015, elaboradas pela prefeitura do Recife, analisados no Capítulo 1, pois são os elementos que norteiam e permitem uma padronização no atendimento à educação inclusiva nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Ao realizar a mesma pergunta na Escola Particular Boa Viagem, à Coordenadora Telma, sobre os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes com TEA, a mesma respondeu que as pessoas que estão envolvidas com a educação especial na respectiva escola são classificadas em: mediadores (acompanhantes da área de

Pedagogia); professor de educação física que procuram identificar quais as habilidades do estudante com TEA; psicomotricista; professor de música; professor de inglês; psicóloga; dois orientadores educacionais e o(a) professor(a) na sala de aula.

Ao observar as duas escolas visitadas, foi percebido que existe uma desigualdade acentuada entre elas no que diz respeito: enquanto na Escola Particular Boa Viagem, percebe-se a presença de equipe multidisciplinar, que analisa cada estudante individualmente, na Escola Municipal Várzea foi observado que existem um acúmulo de responsabilidades atribuídas a um pequeno grupo de profissionais basicamente representada pela professora do AEE (a pedagoga Adelaide), as professoras na sala de aula e os estagiários que acompanham todo esse atendimento aos estudantes com TEA.

Isso não significa que pode-se mensurar quem trabalha mais ou menos, porém foi percebido nas observações durante as visitas de campo que, na Sala de Recursos Multifuncionais, durante o atendimento individual na Escola Municipal, a profissional Adelaide, desempenhou o papel de apoio psicopedagógico, de orientadora educacional, através de jogos e materiais disponibilizados pela prefeitura, com um funções importantes no exercício da psicomotricidade e na prática fonoaudiológica dos estudantes com TEA.

No PDI preenchido, fornecido pela pedagoga Adelaide, existe como um exemplo, onde foi encontrada a descrição das habilidades da aluna “B”: suas habilidades são na área da música e dança que podem favorecer em todo o desenvolvimento sensório-motor/cognitivo, afetivo e social, indicando que a utilização da música para a aluna B, pode facilitar a aprendizagem desta aluna, desenvolvendo a área cognitiva, expressão corporal, percepção auditiva, comunicação e afetividade.

Nos objetivos, os quais são divididos em: as ações da professora do AEE e as ações para o atendimento ao estudante de um modo geral, pôde-se ver no exemplo, o estímulo às atividades de coordenação motora, através da estimulação sensorial e psicomotora, com atividades lúdicas e prazerosas. A descrição das ações da Professora do AEE, Adelaide, vai depender das necessidades do(a) aluno(a), as quais são identificadas na avaliação e observação pela professora do AEE.

Nas ações para o atendimento ao discente, diz respeito à organização dos atendimentos individuais, os quais ocorrem na Sala de Recursos (demonstrados conforme Figuras 5 e 6). Para a aluna “B”, foram descritos os períodos e a frequência dos atendimentos de 50 minutos, e a frequência semanal, no contraturno, ou seja, fora do turno que a aluna “B” estuda. Porém, as frequências de atividades complementares podem

ocorrer sempre que se fizerem necessárias (pois, no geral, o tempo de atendimento, conforme o documento analisado, é de 50 minutos e pode variar para mais ou para menos, conforme a necessidade do discente).

Foi percebido durante as visitas de campo, que os estudantes com Atendimento Educacional Especializado, quase todos os dias frequentaram a Sala de Recursos, junto com os seus acompanhantes/ estagiários, com muitas atividades ilustrativas, conforme as figuras 9, 10 e 11:

Figura 9 - Atividades lúdicas

Fonte: Autora, (2019).

Figura 10 - Atividades de coordenação motora

Fonte: Autora, (2019).

Figura 11 - Atividades de contação de histórias, recortes, memória, colagens, montagens

Fonte: Autora, (2019).

O atendimento realizado pela professora Adelaide, ocorre de maneira dedicada e individual, como atividades lúdicas, brinquedos, brincadeiras com estimulação sensorial, percepção auditiva e visual, atividades de coordenação motora e psicomotoras, jogo da memória, atividades de pinça, contação de histórias, recortes, colagens, montagens etc.

Conforme verificado nas figuras 9, 10 e 11, foram estabelecidas atividades que favorecem o desenvolvimento sensorial, cognitivo, afetivo, emocional, a atenção e concentração da aluna “B”, no aspecto de analisar a metodologia e as adaptações curriculares necessárias para a aluna “B”, porque neste momento, foi verificado que, ao tomar conhecimento das dificuldades da aluna “B”, foram inseridas as atividades que podem facilitar a aprendizagem da aluna “B”, de modo que estimule o desenvolvimento da Aluna.

As tecnologias assistivas, ou as tecnologias adaptativas, como por exemplo, foram verificados no PDI conforme observado a seguir:

> A aluna não domina o uso de tecnologias, faz uso de aparelhos de audiovisual, onde tentamos estimular a música como mecanismo de interação com o meio, estimulando a dança, o ritmo e a imitação como forma de se apropriar da aprendizagem usando o corpo para se expressar, Aluna ‘B’ dia a dia compreende as formas, as cores, o sentido das palavras, dando sentido ao seu corpo e aos movimentos que cria.(PDI, 2019, p. 3).

No campo de profissionais da escola que receberam orientação da professora do AEE, foi estabelecido no documento (PDI) que estes profissionais são compostos pela professora da sala de aula, bem como os funcionários da escola, o AADEE/ estagiário(a) que acompanha a aluna “B”, com sensibilização e orientação sobre a rotina diária, regras, limites etc.

E para finalizar a análise documental, o último ponto a ser analisado, é a avaliação dos Resultados (o como avaliar e o que avaliar). Neste segmento do documento, a aluna “B” foi avaliada da seguinte forma:

> A aluna “B” ainda se encontra em processo de adaptação e acomodação. Atualmente observamos uma leve mudança comportamental, quando tentamos inserir uma rotina diária, que possa favorecer sua autonomia, respeito ao próximo e a si mesmo, realização das atividades propostas para o dia, inserindo os pais, irmã e familiares nessa rotina, otimizando tempo e relações pessoais, tornando-a uma criança meiga e gentil (PDI, 2019, p. 3).

Um dos pontos mais importantes, ao analisar o documento, foi a avaliação, visto que, para dar continuidade ao atendimento à aluna “B”, seja para uma próxima avaliação bimestral, ou semestral, ou para o próximo ano em outra escola, este documento traz

informações relevantes para dar continuidade ao atendimento da aluna, cooperando, então, com o desenvolvimento da aluna “B”, nas suas habilidades e relações sociais.

5.4 OS PONTOS MAIS FRÁGEIS, DESAFIO(S) E DIFICULDADE(S) NA INCLUSÃO

Ao perguntar para os professores das duas escolas, tanto na escola da Escola Municipal Várzea, quanto na Escola Particular Boa Viagem de ensino, sobre os pontos mais frágeis para a inclusão de um estudante com TEA na sala de aula, a professora Geude Pereira da Silva da Escola Municipal Várzea, do primeiro ano da Educação Infantil II, informa que um dos pontos mais frágeis para a inclusão do estudante com TEA na sala de aula, são as lâmpadas fluorescentes, devido aos feixes de luz, que incomodam o estudante; porém, a professora explica que não são todos os estudantes com TEA, que estudaram com ela, que demonstram incômodo com a luz fluorescente acesa.

Outro ponto frágil citado pela professora Geude, também reforçado pelo estagiário/ monitor Douglas, é a questão do barulho em sala de aula. Pois, se for um dia em que a turma estiver mais eufórica, e com isso, mais barulhenta, o estudante fica inquieto e sai da sala de aula junto com seu acompanhante (o estagiário Douglas), e no caso do estudante que o estagiário Douglas acompanha, costuma sair da sala de aula para utilizar sua bola de Yoga.

Ao perguntar para o Professor de Futsal, Marcelo, da Escola Particular Boa Viagem, diferentemente do que a acompanhante/estagiária de um estudante com TEA da Educação Infantil III da mesma escola afirmou, para ele, o acesso ao conhecimento sobre as didáticas e os meios didáticos a serem utilizados como métodos de ensino para estudantes com TEA, são os pontos mais frágeis da inclusão do discente com TEA; porém, para a acompanhante Jane, estudante do quinto período do curso de Pedagogia, que já acompanha há 11 meses um estudante com TEA, os pontos mais desafiadores para a inclusão do educando V na sala de aula, sem dúvida, era o barulho na sala. Como exemplo típico, o bater parabéns com as palmas das mãos. No momento da observação, no entanto, o estudante já havia se adaptado e participava junto com os demais estudantes sempre que cantavam parabéns para outro colega.

Assim, foi percebido que, além do estagiário e a professora Geude da Escola Municipal, a estagiária Jane, acompanhante do estudante V da Escola Particular Boa Viagem, também afirma espontaneamente que o barulho na sala de aula é o ponto mais

frágil para o estudante que ela acompanha há mais de 11 meses, mesmo percebendo seu desenvolvimento e evolução.

O professor de Futsal Marcelo, da Escola Particular Boa Viagem, por um outro ângulo, ressaltou outro aspecto comum entre as(os) professores(as), destacando que o maior desafio para a inclusão desses estudantes com TEA na sala de aula, é a necessidade de conhecimento de meios didáticos mais específicos, para serem integrados com adaptação curricular, visando a inclusão dos estudantes com TEA na sala de aula regular.

Ao questionar sobre o(s) desafio(s), ou qual(is) a(s) dificuldade(s) que a equipe vem enfrentando (ou a própria coordenação enfrenta), a Pedagoga Adelaide, da Escola Municipal Várzea, mencionou os itens a seguir:

> A falta de formação continuada; A falta de materiais didáticos, sem necessariamente, serem apenas os multimeios didáticos (teclado TiX e a Mesa Interativa). (CAP'S). e etc; A necessidade de profissionais multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos); A ausência de uma maior assistência e um serviço mais integralizado com o Serviço Único de Saúde; A carência de apoio familiar que dê continuidade ao atendimento com o aluno com TEA, ou seja, a continuidade de atividades que possam criar uma rotina para esses estudantes, a fim de que os mesmos desenvolvam suas interações e aprendizado.

A professora Geude, entrevistada da mesma escola, se colocou como sendo a maior dificuldade, o fato da turma, com o total de 19 estudantes, ser grande, tornando-se mais difícil fazer as adaptações necessárias e ter um atendimento melhor para com o discente no Espectro, pelo fato de se existirem muitos estudantes na sala de aula em um espaço relativamente pequeno.

A profissional também relatou sua necessidade de ter iniciativa própria, ao perceber as carências conforme as realidades vivenciadas na sala de aula, de buscar uma formação pedagógica com especialização, com o objetivo de adequar-se e obter mais conhecimentos no atendimento à inclusão de estudantes. E no momento do seu planejamento de aulas, as atividades planejadas seguem normalmente, apenas com algumas adaptações para o estudante com TEA, conforme foi explicado também pelo estagiário e acompanhante, Douglas, sobre os desafios e dificuldades que ele enfrentou na inclusão do estudante com TEA severo, na mesma turma que a professora Geude ensina.

Outra dificuldade enumerada por este acompanhante, foi a criação de uma rotina, pois, para Douglas, a rotina tem sido o mais difícil; contudo, ele relatou que houve uma evolução concluída pelo estudante acompanhado, quando viu o discente já conseguir

fazer suas atividades de maneira autônoma, como por exemplo, conseguir segurar o lápis na mão, com firmeza e autonomia.

Ao colocar a mesma questão para as(os) profissionais da Escola Particular Boa Viagem, a psicóloga Telma ressaltou, dentre as principais dificuldades, a aceitação da família, em admitir a necessidade de investir no trabalho (principalmente com terapias). Já o professor Marcelo acrescentou que existem casos específicos em que o barulho predominante na aula de futsal, atrapalha muito suas aulas (como por exemplo, a observação descrita no diário de campo nos capítulos seguintes, sobre a aluna R que faz atividades na aula de futsal e por ser em um ambiente aberto e com muito barulho conforme, figura 12).

Figura 12 - Quadra de esportes da Escola Particular Boa Viagem

Fonte: Sérgio Neves Dantas, (2019).

Conforme figura 12, e a resposta durante a entrevista do professor Marcelo de futsal, a aluna R se dispersa e se desconcentra com maior facilidade devido ao barulho na quadra, dificultando ainda mais suas interações com outros estudantes, com o professor e seus auxiliares, para realizar as atividades durante a aula de futsal na quadra poliesportiva.

Já a estagiária/acompanhante, na mesma escola, descreveu que a maior dificuldade, no seu caso, seria o fato do estudante V não verbalizar, às vezes chorar, sem que ela possa entender o motivo do choro, e quando ele chora muito, esta relatou que a escola entrava em contato com o pai ou a mãe. A estagiária que existe sempre uma rotina,

mas às vezes o estudante V saía dessa rotina, como por exemplo, quando ele não dorme bem à noite — ia para a escola e ficava muito agitado e chorando demasiadamente.

Foi percebido também, que entre as respostas das duas profissionais que coordenam a Escola Municipal Várzea e a Escola Particular Boa Viagem, houve uma grande diferença na quantidade de itens do(s) desafio(s), ou da(s) dificuldade(s) que a equipe vem enfrentando. A Professora do AEE da Escola Municipal Várzea citou várias dificuldades e desafios, dentre eles a falta de formação continuada;a falta de materiais didáticos, sem necessariamente, serem apenas os multimeios didáticos (teclado TiX e a Mesa Interativa e etc.) e a necessidade de profissionais multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas). A psicóloga Telma que coordena o atendimento aos estudantes especiais da Escola Particular Boa Viagem, fixou-se mais, como a principal dificuldade, a dificuldade da família acreditar e admitir a necessidade de investir no trabalho (principalmente com terapias).

Esse mesmo desafio também foi listado pela pedagoga da Escola Municipal Várzea, Adelaide, quando ela informou que existe a carência de apoio familiar que dê continuidade ao atendimento com o discente com TEA, ou seja, a continuidade de atividades que possam criar uma rotina para esses estudantes para que eles desenvolvam suas interações e o aprendizado.

A respeito desse tema ligado às principais carências, dificuldades e lacunas no atendimento inclusivo do TEA, é oportuno trazer à reflexão, dados muito relevantes obtidos durante a pandemia, em maio de 2021, na plataforma digital do Instagram. Ocorreu no perfil de Vanessa Lima, a *Live* sobre "A importância do Pedagogo em conjunto com o(a) Psicólogo(a) Escolar na Educação Infantil". A Psicóloga Escolar Vanessa Lima e a Pedagoga Natália Ferraz, a qual atua como professora em duas Unidades Escolares na Educação Infantil nos Municípios de Paulista e de Jaboatão, são especialistas em Educação Infantil e em especialização em Gestão e Cultura Organizacional. Ela colocou em pauta a diferença entre o papel do Pedagogo e o Psicólogo Escolar, tanto para a Educação Especial Inclusiva, como para o contexto social vivenciado na atual situação social causada durante a pandemia.

Durante a *Live* Natália explica que, nas escolas da Rede Pública, raramente existe um psicólogo nas Unidades Escolares, e quando há, em geral, o psicopedagogo ou o psicólogo escolar desempenham uma função mais especializada, atendendo apenas aos estudantes com algum tipo de deficiência.

Em contrapartida, na plataforma, Natália ainda explica que nas escolas de Rede Pública, como por exemplo, nas escolas de Referência, têm a presença do Psicólogo escolar, e, devido as ausências desses profissionais na Rede Pública de Ensino, torna-se um grande desafio obter um diálogo entre o professor, o estudante e a família do estudante sem presença desse profissional. Isso porque, segundo ela, nas suas experiências tanto na Rede Pública de Ensino, quanto na rede privada/particular de ensino, essas comparações são difíceis de se realizar pois, mesmo sendo essencial a presença do profissional psicólogo escolar nas unidades de ensino, é muito difícil encontrar esses profissionais com suas funções básicas para o atendimento dos estudantes, nas escolas públicas.

Ainda, durante a *Live* (2021), Natalia acentuou que a função do psicólogo escolar nas escolas da Rede Particular de ensino é bem delimitadas e específica no atendimento aos estudantes, permitindo que o professor, ao indicar alguma necessidade ou oportunidade através de alguma demanda diferente, como por exemplo, a possibilidade de ter altas habilidades, exercer seu atendimento especializado como psicólogo escolar, fazendo a avaliação do discente, e dá o suporte, enfim, aos professores com tais demandas diferentes.

Natália explanou ainda que na rede particular, o psicólogo escolar auxilia mediando o contato entre os estudantes da comunidade escolar e a família destes estudantes. Aescola da rede de ensino pública raramente tende a ter esse caráter mais assistencialista, e quando isso ocorre é exatamente no contexto de atendimento de estudantes para a inclusão.

No decorrer do diálogo na plataforma do Instagram, foram descritos por Vanessa Lima os três pilares entre o Pedagogo, o Psicólogo Escolar, e o Psicopedagogo. O pedagogo, segundo ela, em suma, traz o conhecimento na sala de aula; o psicopedagogo, quando necessário, analisa a comunicação e a melhor forma de trazer a informação para a aprendizagem. Natália Ferraz relata que o pedagogo, quando começa a perceber as dificuldades de uma criança, começa a tentar novos estímulos.

Segundo Natália, (2021), após o estímulo com atividades específicas, caso o discente permaneça sem desenvolver, ou resolver determinado problema ou dificuldade, após o bimestre ou trimestre, o pedagogo registra tal quadro no diário escolar. A seguir, entra em contato com a gestão da escola para tentar contato com a família, e durante essa mediação com a escola e familiares, no caso das Escolas da Rede Pública, é a função do Supervisor. Porém tal profissional, a depender do município, não tem a formação de

psicopedagogia, tampouco de psicólogo escolar, essenciais durante o momento pandêmico e principalmente em uma escola pública de referência em inclusão, sobretudo no atendimento educacional especializado aos estudantes com TEA.

A descrição das narrativas *on line* da especialista Natália, foi aqui inserida, por "fazer eco" às palavras da pedagoga e professora do AEE- Atendimento Educacional Especializado, Adelaide, da Escola Municipal Várzea e as da psicóloga Telma, da escola particular Boa Viagem, escolas que visitamos, como uma das maiores dificuldades enfrentadas no atendimento aos estudantes com TEA. Estas apontam a necessidade de profissionais multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos) como um dos diversos desafios e dificuldades enfrentados no atendimento ao estudante com TEA.

Um fato curioso de mais alta relevância durante as entrevistas, deu-se exatamente nesse quesito "sobre os pontos mais frágeis para a inclusão do estudante com TEA". As respostas dos três profissionais, são respostas concatenadas, pois se reafirmam e se complementam em ambas as escolas, mesmo em ambientes escolares diferentes (A professora Adelaide do AEE na Sala de Recursos da Escola Municipal Várzea, e a professora Geude da sala de aula regular na mesma escola, o professor de Futsal Marcelo, na quadra de esportes e a psicóloga coordenadora Telma, da Escola Particular Boa Viagem

Durante sua resposta, o Professor Marcelo afirmou que o maior desafio na inclusão dos estudantes com TEA é a ausência das adaptações didáticas para serem utilizados como métodos de ensino aos estudantes com TEA; o que também foi relatado pela professora Geude, quando afirmou que ao defrontar-se com esse desafio, buscou por iniciativa própria, uma formação pedagógica com especialização, visando adequar-se e obter mais conhecimentos no atendimento à inclusão dos estudantes. De igual modo, a psicóloga Telma, da escola particular Boa Viagem e as professoras Adelaide e Geude, do AEE- Atendimento Educacional Especializado,apontaram, cada uma a seu modo, que um dos maiores desafios e dificuldades da Escola Pública, é a falta de uma formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes com TEA.

Com isso, pode-se perceber um fato que anda em consonância entre os profissionais dos diversos ambientes dentro da comunidade escolar, independente da escola ser Pública ou Particular: a carência de modelos sobre adaptações curriculares e práticas didáticas para os estudantes com TEA, que garantam uma docência com inclusão deste discente na sala de aula regular. E para isso, foram trazidos pelos próprios

profissionais experientes e entrevistados, a necessidade da formação continuada do docente e demais profissionais envolvidos na educação inclusiva dos estudantes com TEA.Esse, portanto, é o maior ponto em comum entre as profissionais entrevistadas, seja na escola pública seja na particular, no atendimento aos estudantes no Espectro.

5.5 QUEM, OU "O QUE" ILUMINA A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS: TEXTOS, AUTORES, DIDÁTICA E METODOLOGIAS QUE INSPIRAM O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA

Durante as entrevistas, na questão que versava sobre: "O que a ilumina, inspira o atendimento didática para aperfeiçoar o atendimento à(ao) discente com TEA, ou, especificamente, quais autores(as) que iluminaram essas metodologias", registramos as seguintes respostas: A pedagoga Adelaide afirmou que não são os textos, nem autores específicos, que vem norteando seus métodos didáticos para o atendimento aos estudantes, mas sima própria vivência prática no cotidiano da escola. Para ela, são as demandas enfrentadas do dia a dia que a impulsionam para atuar sempre da melhor forma. Ela ressaltou que não tem teoria para isso, e que, em alguns momentos, busca na internet exemplos de materiais didáticos para o aprimoramento e modelos de atividades com os estudantes. Foi a sua prática nesta área que na verdade a motivou a dedicar seu trabalho de conclusão de curso sobre o campo da educação especial. Assim, desde o início de sua carreira profissional, revelou interesse pela área de educação com crianças especiais.

Adelaide destaca ainda que, a rigor, no início da inclusão na escola para os estudantes com TEA, houve um tipo de treinamento especial mas nada que pudesse se constituir de fato uma formação continuada para a educação inclusiva, tampouco para a educação especial.

Ao questionar à professora Geude, sobre sua(s) inspiração(ões), como por exemplo, textos, autores para a didática, e o que iluminara, enfim, as metodologias de ensino para o discente com TEA, esta respondeu com propriedade, e com profundo sentimento, emoção, e generosidade, ao testemunhar que sua maior inspiração é o próprio filho, que a levou ao engajamento na busca de conhecimentos necessários para as adaptações necessárias no planejamento das aulas. O seu filho é portador da Síndrome de Down, e estuda na mesma turma que a professora entrevistada ensina. Ela complementa relatando outro motivo de inspiração:

> Foi o momento em que um aluno com TEA empurrou o armário contra mim, e na época estava gestante do meu filho que tem DOWN, e nesse momento fiquei muito assustada, mas em pouco tempo a escola concedeu um dia de capacitação através de um filme, no qual o pai tentava educar a filha autista e após várias tentativas de alfabetizar sua filha, em apenas um dia, ela consegue digitar no computador tudo o que sente, surpreendendo o seu pai. Apesar de não recordar o nome, o filme me inspirou de tal maneira que me emocionei, nunca mais esqueci a história que me marcou e com isso, busquei melhorar meu modo de ensinar e planejar as aulas, pensando nos meus alunos autistas no momento do planejamento das aulas.

O acompanhante e estagiário Douglas, respondeu de maneira direta e sucinta sobre o que o inspira (textos, autores) para a didática, e o que o ilumina nas metodologias de ensino para o discente com TEA, afirmando que sua inspiração são os textos lidos no seu curso de pedagogia de Paulo Freire.

A acompanhante Jane, na escola Particular Boa Viagem, afirma que o que a inspira, são: “vídeos que vejo na internet; no dia a dia; autor específico eu vejo que não tem, não existe; mas uma coisa que me inspirou muito foi o meu sobrinho que tem TEA moderado”.

A psicóloga Telma, da mesma escola, informa que a primeira experiência profissional (na área de Educação especial, na época), foram: “As experiências diárias na escola com crianças autistas, e os próprios estudantes da Escola Particular Boa Viagem”; além disso, os minicursos e leituras sobre o assunto. Com muita propriedade e segurança, a psicóloga Telma acrescentou à resposta, os seus filhos. Ela também acrescenta os teóricos Vygotsky e Piaget. Ela apoia-se e compartilhou como resposta, o seguinte texto:

> Qualquer abordagem sobre o tópico autismo infantil deve referenciar os pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre esse transtorno. As publicações de Kanner em 1943 e de Asperger em 1944 continham descrições detalhadas de casos de autismo, e também ofereciam os primeiros esforços para explicar teoricamente tal transtorno. Kanner estudou e descreveu a condição de 11 crianças consideradas especiais. Nessa época, o termo Esquizofrenia Infantil era considerado sinônimo de Psicose Infantil mas, as crianças observadas por Kanner tinham características especiais e diferentes das crianças esquizofrênicas. Elas exibiam uma incomum incapacidade de se relacionarem com outras pessoas e com os objetos. Concomitantemente, apresentavam desordens graves no desenvolvimento da linguagem. A maioria delas não falava e, quando falavam, era comum a ecolalia, inversão pronominal e concretismo. O comportamento delas era salientado por atos repetitivos e estereotipados; não suportavam mudanças de ambiente e preferiam o contexto inanimado. O termo autismo se referia à características de isolamento e auto-concentração dessas crianças, mas também sugeria alguma associação com a esquizofrenia. O próprio Kanner viria a reconhecer que o termo autismo não deveria se referir, nestes casos, à um afastamento da realidade com predominância do mundo interior,

> como se dizia acontecer na esquizofrenia. Portanto, mesmo para ele não haveria no autismo infantil um fechamento do paciente sobre si mesmo, mas sim, um tipo particular e específico de contato do paciente com o mundo exterior. Na década de 50 os autores norte-americanos, por mero pudor da palavra psicose, denominavam essas crianças como crianças atípicas ou possuidoras de um desenvolvimento atípico ou excepcional. A partir da década de 60 definiu-se as psicoses infantis em dois tipos, as psicoses da primeira infância e as psicoses da segunda infância. Dentre as psicoses da primeira infância foi colocado o Autismo Infantil Precoce. Portanto, foi entendido como um transtorno primário, diferente das outras formas de transtornos infantil secundários à lesões cerebrais ou retardamento mental. Na Europa, notadamente na França, o conceito de Esquizofrenia Infantil foi substituído pelo conceito de Psicose Infantil, bem onde se enquadra o Autismo. Portanto, também para os franceses, o Autismo Infantil é uma psicose. Mais precisamente, o termo psicose infantil precoce se aplica às psicoses que se iniciam na primeira infância, enquanto a Esquizofrenia Infantil, propriamente dita, ficou reservada aos quadros com início mais tardios, porém, que surgem depois da criança ter passado por um desenvolvimento relativamente normal. Conceitos Para Ritvo e Feedman (1978), o autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete mais o sexo masculino que o feminino e não tem uma freqüência maior quanto a condição sócio – cultural, de raça e etnia. É uma síndrome inata que se manifesta até os 36 meses de idade e repercute de forma global no desenvolvimento do indivíduo, interferindo de forma determinante, nas áreas que dizem respeito a comunicação, interação, socialização, comportamento geral e aprendizagem. Schwartzman (1994) também acredita que se possa referir-se a um espectro das manifestações autísticas, uma vez que podemos encontrar quadros em que o grau de severidade é muito variável, apesar de certas características comuns (sempre envolvendo as áreas da comunicação e linguagem, interação social e jogo simbólico). Para a Organização Mundial da Saúde (CID10, 1992) o autismo é classificado como uma “desordem abrangente do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo de funcionamento caracterizado por déficits qualitativos na interação social recíproca e nos padrões de comunicação e por repertórios de atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

Para o professor de futsal, Marcelo, da Escola Particular Boa Viagem, sobre a sua inspiração (texto, autor), refere-se da seguinte maneira:

> Para mim, não existe um texto específico nem um autor específico. Mas o que tem ajudado muito é a coordenação psicopedagógica da escola: existe através desses profissionais na escola, materiais e avaliações que auxiliam o atendimento e acompanhamento desses estudantes na escola de um modo geral, que abrange desde a sala de aula, até as aulas na quadra e com os familiares também.

Após analisar as respostas das(os) entrevistadas(os), foi percebido que existem motivações e inspirações, desde a formação acadêmica desses profissionais, que são de ordem racional e emocional. O mais interessante é que eles realizaram seus aprimoramentos na educação inclusiva, buscando aperfeiçoamentos, a partir de suas

próprias demandas diárias, demonstrando ter aprendido com os próprios discentes no Espectro.

6 ATIVIDADES EXTRAS: A AULA DE FUTSAL E A "MARCAÇÃO SOMBRA"

6.1 AS DIVERSAS MODALIDADES DE ATIVIDADES EXTRAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM TEA

Na Escola Municipal Várzea, seja durante as visitas de campo, seja nos momentos da entrevista com a pedagoga Adelaide, foi verificado que não existem atividades culturais extras que acompanham a escola (exemplo: futsal, ballet, judô), pois a escola não oferece a disciplina de educação física como obrigatória. Apenas observou-se que, em uma das visitas, houve um passeio extraclasse para um museu, onde os estudantes com TEA foram acompanhados da coordenadora do EEA, a pedagoga Adelaide.

Ao entrevistar a coordenadora e psicóloga Telma, da Escola Particular Boa Viagem, a respeito das atividades extraclasse, foi dito que: "Os estudantes com TEA, ou qualquer outra deficiência, ou qualquer dificuldade, tem livre escolha para participar de qualquer atividade esportiva no ambiente educacional (futsal, basquete, ballet, judô, etc), com a supervisão do coordenador de esporte da escola, Sr. Cleiton."

Nesta "Escola Particular Boa Viagem", na visita seguinte, foi perguntado ao Sr. Cleiton quantas crianças com TEA existe(m) em cada modalidade de esportes, este explicou que são mais de 16 modalidades de esportes na escola. No futsal existem duas crianças com o espectro; uma delas é a menina de oito anos de idade, aqui mencionada, que estava presente durante a observação na aula de futsal, representada anonimamente como aluna R.

Durante a educação física, segundo afirma o coordenador e professor Cleiton, os estudantes supervisionados participam de todas as atividades junto com os demais colegas da turma, os professores e os auxiliares, ou seja, os estagiários.

Questionou-se também ao coordenador, como ocorre o primeiro contato com os estudantes com TEA, se existe um diagnóstico, uma orientação, ou uma descrição. Foi respondido que na escola existem duas modalidades de análise inicial: ou a família entrega o laudo diagnóstico à coordenação; ou os próprios profissionais da escola, neste caso os psicólogos, que têm a iniciativa de solicitar uma entrevista com a família pedindo o atendimento de profissionais especializados ao estudante com TEA, e sugerindo acompanhamento psicoterapêutico para a criança e seus familiares.

Outro ponto ressaltado pelo coordenador Cleiton, é a existência de uma cartilha específica elaborada pelo setor de psicologia da escola, que é transmitida a todos os

professores, equipe pedagógica, estagiários, e coordenadores de educação física e esportes. O coordenador explicou rapidamente sobre o material, já que não tem autorização de repassar o conteúdo, impossibilitando assim a reprodução, registro e análise mais aprofundada.

Também foi perguntado como as crianças com TEA são encaminhadas aos professores(as). Este informou que, diferentemente da Educação Física, o esporte é opcional. O pai procura o professor da modalidade desejada. Após uma ou duas aulas de adaptação, o discente é acompanhado e avaliado.

A título de exemplo, os dois estudantes de futsal, Aluna R e Aluno Hm, verbalizam, porém, conforme acrescentou o coordenador Cleiton, durante a aula de futsal percebeu-se uma maior interação da aluna R com seus colegas, quando comparado à interação do aluno Hm e seus colegas. Contudo, existem casos, acrescenta o coordenador, de estudantes com TEA severo, que, não obstante os pais terem solicitado a modalidade de futsal, o barulho não permite interações nem adaptações.

Outra questão abordada é “como ocorre o acompanhamento desses estudantes” e foi respondido que existe um relatório trimestral, tanto para a equipe de Educação Física, quanto para a equipe das diversas modalidades de esportes. Esse relatório trimestral é utilizado para a educação infantil. Na educação física existe também a avaliação das observações para cada estudante de acordo com a modalidade do esporte. Nesse caso são os estagiários que acompanham atentamente, observando essa prática de inclusão nas modalidades de atividades esportivas.

Um ponto relevante que precisa ser considerado, foi a ênfase do coordenador Cleiton no sentido de mudar a modalidade do esporte para os estudantes com TEA, aqueles que não evoluíram nas suas interações ou que de alguma forma mostraram desinteresse com o passar do tempo nas aulas esportivas. Essa é uma tentativa de despertar novamente a interação e a concentração dos estudantes nas atividades esportivas.

6.2 PERGUNTAS ESPECÍFICAS AO PROFESSOR MARCELO MEDEIROS (FUTSAL) DA ESCOLA PARTICULAR BOA VIAGEM

Ao ser questionado sobre como o/a estudante com TEA é recebido(a) e incluído(a) nessas atividades relacionadas ao corpo, à linguagem e às interações, o professor de Futsal, Marcelo Queiroz Medeiros respondeu que a coordenação geral avisa previamente os professores sobre a recepção do(a) estudante com TEA, para a modalidade de ensino esportivo.

Sobre a questão da interação do professor com o pai desses estudantes com TEA, o profissional Marcelo respondeu: “A primeira aula é com os pais, visando conversar sobre o/a estudante, grau do TEA, se o(a) aluno(a) verbaliza ou não verbaliza.” Nesta situação, o professor forneceu exemplos de estudantes que são atendidos, citando os nomes, além das idades e o ano acadêmico em que se encontra.

Ao explanar sobre como se dá essa interação no dia a dia com o discente com o TEA, o professor Marcelo explicou que na modalidade do futsal, existem dois professores, ou um professor e um estagiário. Ele narrou que durante a aula ou treino de futsal, existe a chamada **“marcação sombra”**, que é um mecanismo criado pelo professor, e este mecanismo serve para ajudar na interação entre os estudantes durante as atividades.

Marcelo define o mecanismo de “marcação sombra” como “**acolhimento sem opositores**”, quando a aluna R (um caso que acompanhamos de perto) participa com todos os demais estudantes do seu time e do time adversário. Num dado momento, descreve o professor, os estudantes param de marcar a aluna R, permitindo uma maior participação sem marcação, para que ela possa chutar ao gol, e o goleiro atua normalmente. No capítulo 7.3 – Diário de Campo, (observação 2 – aula de futsal), haverá detalhamento de uma das aulas observadas durante o treino, com destaque à prática da marcação sombra, com a descrição de uma das visitas à escola Particular Boa Viagem.

O Professor Marcelo, também deu um exemplo com outro estudante que será chamado de estudante Hm. Segundo o professor, com Hm, o método da “marcação sombra” ainda não funcionou no sentido de facilitar a interação entre o estudante e sua turma, nas aulas de futsal. Visto que o estudante Hm possui um grau de TEA mais severo, o professor Marcelo continua a pensar sobre algum outro método que possa funcionar com esse estudante.

7 OBSERVAÇÕES TRAZIDAS DO DIÁRIO DE CAMPO

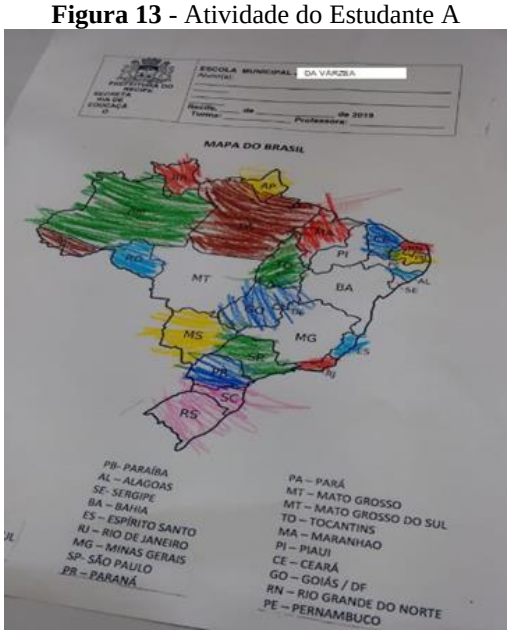
7.1 VISITA DE CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL VÁRZEA

7.1.1 Observação 1

No dia 05 de novembro de 2019, na Escola Municipal Várzea, foram realizadas duas observações, em duas turmas diferentes, no 1º. Ano da Educação Infantil. Foi observado um estudante com TEA (que chamaremos estudante A) que não verbaliza. Ao observar o estudante A, ao entrar na sala de aula, houve estranhamento da turma de crianças pela minha presença, mesmo sendo apresentada pela pedagoga, Adelaide e pela Professora Geude, mas, logo em seguida, rapidamente os estudantes continuaram a atividade.

A aula do dia foi o primeiro contato com o mapa do Brasil. Houve breve introdução com o mapa do Brasil e o Estado de Pernambuco; em seguida, foi colocada uma atividade. Uma das crianças da sala se dirigiu espontaneamente a mim para explicar: "a tia disse que pode pintar os estados da mesma cor, só que em estados separados". A atividade na sala de aula é a mesma para o estudante A, e para os demais estudantes. A figura 13, a seguir, corresponde à atividade do aluno A:

Figura 13 - Atividade do Estudante A



Fonte: Autora, (2019).

Foi observado que o estudante A, já realiza o movimento de pinça com os dedos (o polegar e o indicador) ao segurar o lápis de cor. O estagiário Douglas, narrou que isso foi um avanço como uma evolução do estudante A, com a ajuda do seu

mentor/acompanhante, para segurar sua mão, em alguns momentos, e fazer o movimento com o lápis.

O estudante A escolheu as cores e pintou o mapa, ele não conseguia respeitar os limites do mapa, mas deixou o mapa colorido e concluiu a atividade, fazendo alguns movimentos repetitivos. Quando o estudante A, escolheu as cores, percebeu-se que ele sempre escolhia canetas hidrográficas e não lápis de madeira, nem giz de cera.

O acompanhante do estudante A, Douglas (o mesmo que respondeu a entrevista), explicou que o estudante A sempre escolhe os lápis do tipo canetas hidrográficas para terminar as atividades de maneira mais rápida e ficar logo "livre" das atividades, também considerou que ele gosta de cores fortes e vibrantes.

A atividade do estudante A é interrompida, pois o acompanhante/mentor percebe que ele quer ir ao banheiro. No entanto, apesar de demandar um pouco mais de tempo que os colegas, ele consegue concluir a atividade. Após a conclusão, o estudante A e seu acompanhante Douglas, cumprimentaram-se por meio de sinais, demonstrando afinidade em comunicação não verbal, como se estivessem comemorando a conclusão daquela atividade.

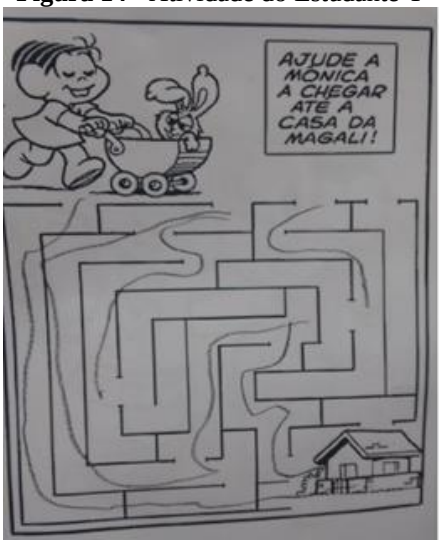
O estudante A, até o momento das visitas de campo, não escrevia seu nome autonomamente, mas aceitava os movimentos para escrever seu nome junto com o mentor.

7.1.2 Observação 2

No mesmo dia, 05 de novembro de 2019, na Escola Municipal Várzea, foi realizada uma segunda observação em outra turma, no 4º. Ano A da Educação Infantil II.

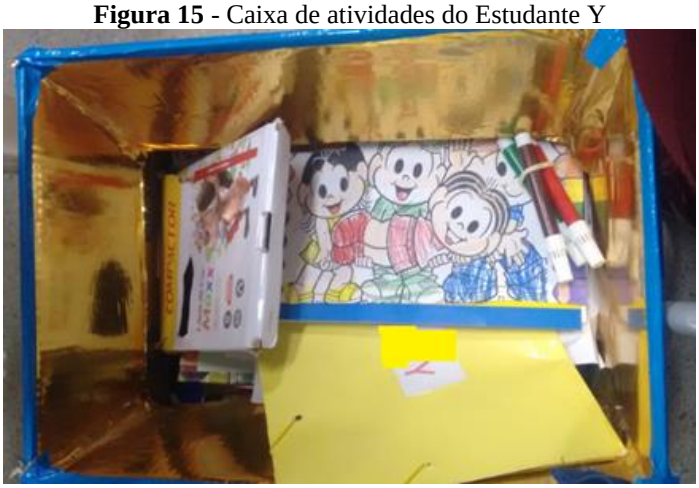
Ao entrar na sala de aula, foi observado que a professora estava escrevendo no quadro na disciplina de Ciências. Enquanto isso, o discente com TEA, o qual será chamado de estudante Y, faz suas atividades de pinturas e desenhos da turma da Mônica, pois ele aprecia muito alguns destes personagens, além de outras atividades como palavras cruzadas, labirinto etc., conforme Figuras 14 e 15, a seguir:

Figura 14 - Atividade do Estudante Y



Fonte: Autora, (2019).

Figura 15 - Caixa de atividades do Estudante Y



Fonte: Autora, (2019).

Todas essas atividades foram realizadas junto com a mentora que estava na sala de aula com o estudante Y. Essa mentora/acompanhante encontrava-se nos primeiros dias de acompanhamento do estudante, pois a acompanhante anterior havia concluído seu estágio. Isso fez com que Y estivesse um pouco desorganizado pelo processo de adaptação e reajustes com a nova acompanhante/mentora.

O estudante Y, realiza a atividade de forma autônoma e se comunica com a sua acompanhante livremente. Ele se queixou das atividades se repetirem, perguntando: “fazer isso de novo?”. Em seguida, ele tenta negociar para sair da sala de aula, porém, sem sucesso. Ele continua na sala porque a sua mentora/acompanhante ainda examina com ele a atividade, e em seguida os dois (o estudante Y e sua acompanhante), fazem o

mesmo cumprimento por sinal já observado na outra turma do 1º. ano, entre o acompanhante Douglas e o estudante A.

Após a conclusão da atividade, como podemos notar nos materiais da caixa de atividades do estudante Y (Figura 15), o estudante pede novamente para sair da sala e junto com sua acompanhante saíram para o pátio. Mas, subitamente retornam à sala de aula e o estudante interrompe a aula para abraçar a professora que continuava a escrever no quadro.

Após abraçar a professora, que também retribuiu o gesto, Y veio me abraçar quando entrei pela segunda vez na sala para acompanhá-lo durante a aula. Senti como se ele presumisse que seria minha última visita, pois sempre que visitei a escola, principalmente na Sala de Recursos, para entrevistar a Coordenadora Adelaide, percebi que o estudante Y era um educando muito presente nesta sala e uma criança muito carinhosa. Já estava acontecendo, após todas as observações do estudante Y, com teclado TiX, e com outras atividades em vários dias diferentes na Sala de Recursos, no pátio da Escola e na sala de aula, um vínculo afetivo entre mim (observadora) e o estudante Y.

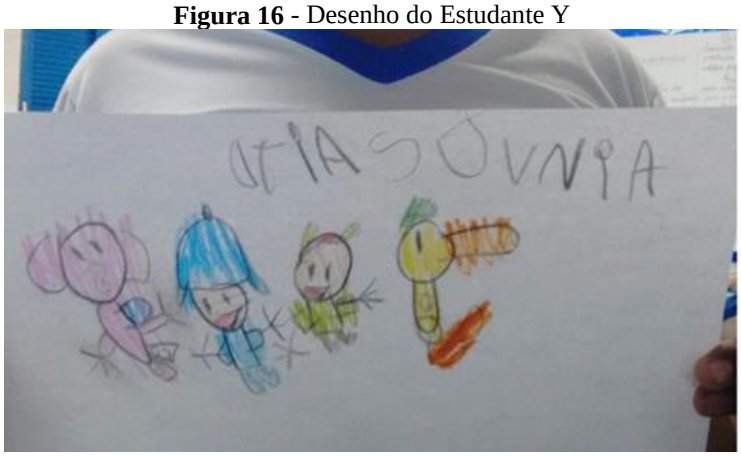
Após o abraço, o estudante Y sai da sala novamente (ele sempre negociava para sair da sala). E uma consideração importante foi que, tanto o estudante A, como o estudante Y, sentavam-se no final da sala de aula na qual cada um deles estuda; porém, na sala de aula onde o estudante A estuda, a porta fica na parte da frente, ou seja, próximo ao quadro. E na sala onde o estudante Y estuda, a porta fica nos fundos, ou seja, perto de onde o estudante Y se senta.

Além da diferença na localização das portas nas duas salas de aula, existem diferenças nos bancos. As carteiras na sala do 1º. Ano, são com cadeiras e mesas, e o estudante A fica no final da sala porque ele é um dos estudantes mais altos, e para poder estar ao lado do seu mentor/acompanhante, o qual também é de grande estatura. Já na sala do 4º ano, as carteiras são bancos maiores, e o estudante Y se senta na parte dos fundos da sala de aula para ficar perto da saída da porta, a fim de que ele possa sair junto com sua acompanhante sempre que precisar.

Mais uma vez, Y volta para a sala de aula, e dessa vez mais agitado porque ele tem um forte vínculo com a pedagoga Adelaide (A professora do AEE), a mesma, nesse dia, não estava na escola, por precisar fazer uma pequena cirurgia. Após um breve momento de desorganização, a professora consegue negociar para o estudante Y voltar a fazer alguma atividade, e desta vez, a atividade foi para desenhar livremente numa folha

de ofício em branco. O estudante Y tem grandes habilidades para desenhar e pintar à mão livre, desenhos como o da Turma da Mônica e o Pocoyo, como ilustra a figura 16 adiante:

Figura 16 - Desenho do Estudante Y



Fonte: Autora, (2019).

Enquanto o estudante Y desenha, a professora retorna a escrever no quadro sobre o assunto para a próxima avaliação da turma. O assunto trata da reciclagem. A mentora/ acompanhante do estudante Y, continua dedicada ao estudante, diferente do acompanhante Douglas da observação anterior que também pôde ajudar aos estudantes da turma para continuarem a atividade. Vale lembrar que os mentores/acompanhantes estão na mesma escola, porém em turmas diferentes. No 4º ano, onde o estudante Y encontra-se, os discentes já possuem maior autonomia para fazerem suas atividades, dispensando a necessidade da presença de um auxiliar.

Durante a atividade de desenho livre, o estudante Y se expressa, demonstrando nervosismo porque não gostou do desenho que fez, mesmo sendo ainda o início do desenho, pois, segundo o próprio estudante Y, ele errou e precisou pegar várias folhas para recomeçar seu desenho. Ele pega livremente no lápis e desenha, conforme Figura 16.

O estudante Y consegue se concentrar facilmente no seu desenho livre e em alguns momentos fala “eli”, e o nome das cores dos lápis que ele mesmo escolhe e pega para pintar “amarelo”, “laranja”, “verde”; Ele desenhou “nina rosa”, e fez movimentos com o dedo, demonstrando uma técnica para esfumar o desenho e depois escreve o nome da professora da turma regular “Sônia”.

Uma consideração importante durante a observação na sala de aula foi que, na atividade que a professora estava escrevendo no quadro para os outros estudantes da

mesma turma do estudante Y, foi solicitado que pintassem os materiais recicláveis, mas esta atividade não foi para o estudante Y, que fez desenhos e pinturas livres e outras atividades totalmente descontextualizadas, isto é, fora do texto original das atividades indicadas pela professora, conforme o conteúdo que foi transposto para os outros estudantes.

A professora falou sobre os materiais e o tempo de decomposição de cada material. A aula foi interrompida diversas vezes por Y, ao entrar e ao sair da sala de aula, e os desenhos de Y, foram refeitos, sempre que o próprio julgava que estava errado. Após todas as idas e vindas do estudante Y na sala de aula, a turma continuou a fazer a atividade de copiar o que estava sendo escrito no quadro pela professora, para responder a atividade sobre: "O Destino dos Resíduos".

Após mais uma saída do estudante Y da sala de aula, ele ficou um bom tempo no pátio da escola junto com a sua acompanhante/mentora, até chegar o momento de voltar para casa.

7.2 VISITA DE CAMPO: ESCOLA PARTICULAR "COLÉGIO BOA VIAGEM"

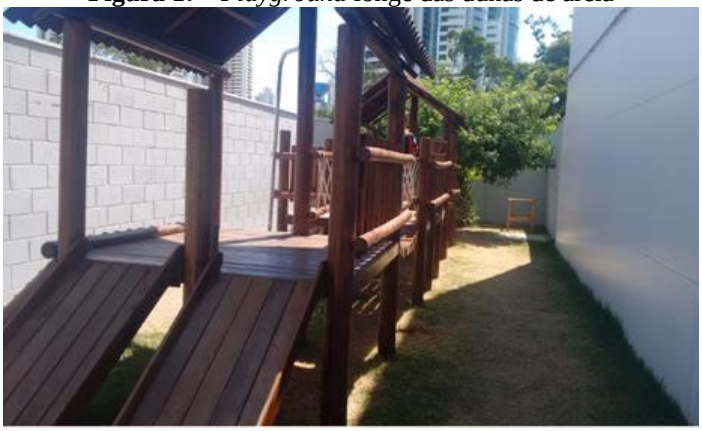
7.2.1 Observação 1

Foi feita a visita na escola particular Colégio Boa Viagem, para a observação de um dia típico do estudante V com TEA moderado, 5 anos de idade, estudando na turma da Educação Infantil III – B. De início, foi observado seu momento de intervalo. O estudante V sai da sala, sempre com sua acompanhante pedagógica e junto com seus colegas de classe. Ele participa juntamente com as outras crianças no parque durante o recreio.

Neste local, conforme foi ilustrado na figura 1, têm areias finas, obstáculos, entre outros meios de atividades que estimulam o conhecimento das texturas, além de atividades psicomotoras. E a própria sala de aula, conforme foi ilustrado na figura 7, é uma sala de Recursos, com muitas ilustrações, livros e materiais didáticos.

Apesar do estudante V participar junto das demais crianças na hora do recreio, ele foi para lugares onde não havia muitas crianças brincando, como por exemplo, em um *playground* longe das dunas de areias, conforme figura 17 que será ilustrada, preservando a identidade do estudante V e a imagem da escola:

Figura 17 - *Playground* longe das dunas de areia



Fonte: Autora, (2019).

O estudante V não gosta de barulhos e estava se adaptando a manusear a areia, pois sempre que havia atividades para tocar na areia, o deixava desorganizado. O estudante V também não verbaliza, por isso, foram observadas, constantemente, a utilização de imagens para facilitar o entendimento da rotina de atividades, com fotos do próprio estudante realizando cada atividade com o objetivo de ilustrar toda sua rotina, para que este possa entender cada atividade a ser realizada dentro e fora da sala de aula. Um exemplo disso: Roda de conversa, lavar as mãos, escovar os dentes, recreio, parque etc. Conforme a figura 18, a seguir:

Figura 18 - Rotina de atividades do estudante V

Fonte: Autora, (2019).

Segundo a acompanhante do estudante V, sempre que é mostrada a imagem da atividade que será realizada na rotina escolar, o aluno demonstra entendimento do que será realizado, seguindo as ações da rotina demonstrada. Para a acompanhante, chamada de Jane, o discente gosta mais da atividade de pintura, mas, na escola existem momentos

diferenciados dentro da rotina dele, como por exemplo, o “bom dia!”, inglês, música (esta é uma atividade que o estudante V também gosta), entre outras.

Apesar de toda a organização e rotina bem elaborada e descrita pela acompanhante, existem alguns momentos de desorganização por parte do estudante V. O mesmo tem um irmão gêmeo que estuda na mesma turma, sendo inicialmente bom para o acolhimento do estudante V, não apresentando dificuldades e para diferenciar os dois, já que não são idênticos e apresentam alturas diferentes. Para o ano seguinte, pensa-se em colocá-los em turmas diferentes para trabalhar outras questões mais detalhadas adiante.

A professora da turma do estudante observado, sempre orienta as atividades, e quem traz as adaptações para as atividades do estudante V é a acompanhante pedagógica Jane, sempre em parceria com a professora da turma.

A habilidade observada no estudante V, foi de pintar com tinta, mas houve uma atividade que ele sentiu dificuldades de realizar, quando teria que pegar na areia, porém, ele adaptou-se ao toque da areia, quando, de início, utilizaram a areia dentro de um plástico para que o estudante V pudesse ter os primeiros contatos com a textura da areia.

Sua habilidade de pintar, foi muito bem explorada na atividade da lata de lixo sobre reciclagem, e a acompanhante sempre ajudou no que fosse preciso para a conclusão das atividades (Figura 19).

Figura 19 - Atividade de pintura sobre Reciclagem

Fonte: Autora, (2019).

Também foi percebido durante o intervalo deste estudante, algumas figuras penduradas no *playground*, nas quais retratavam imagens dele pintando materiais de coletas seletivas para reciclagem (Figura 20).

Figura 20 - Mural de atividades sobre Reciclagem

Fonte: Autora, (2019).

Esses materiais, como caixas de coletas nas diversas cores e o mural das fotografias de atividades de reciclagem, estavam na área do parque como um registro de outra aula na qual o estudante V participou das atividades de maneira livre, contextualizada, com a ajuda da sua acompanhante de maneira a explorar suas habilidades e sobretudo sua área de interesse em pintura.

Fazendo uma breve comparação entre as observações nas duas escolas, com base nas fotografias (Figuras 16, 19 e 20) e nas observações de campo, o Estudante Y, na Escola Municipal Várzea, está em situação de descontextualização, visto que o mesmo poderia estar inserido no contexto do assunto abordado (Reciclagem) na sala de aula regular com as possíveis adaptações curriculares a serem realizadas, aproveitando todas as suas habilidades do estudante; em contrapartida, na Escola Particular Boa Viagem, o estudante V está contextualizado com o assunto da turma, ao perceber na imagem que o mesmo participou da atividade que toda a turma realizou, também sobre Reciclagem, fazendo suas pinturas.

Nessa comparação, não se trata da questão de ter maiores ou menores desafios em adaptar o currículo escolar para a inclusão do estudante com TEA nos diferentes anos da educação infantil. Sabe-se que essas e outras dificuldades como o acesso aos materiais e os recursos existem, porém, observou-se nesses momentos, a necessidade de tentar contextualizar o aluno com espectro através das habilidades dos próprios estudantes na temática das aulas em uma turma regular, conforme foi problematizada a contextualização dos estudantes autistas no programa de TV. Foi despertada uma sensibilização à inclusão destes estudantes, nesse momento da observação de campo e da comparação, onde pôde-se aplicar o conceito da (des)contextualização desses estudantes

incluídos nas escolas, houve a concretização nesse trabalho para a sensibilização do tema, sobre o qual o programa de TV pretendia refletir.

Dando continuidade à observação do estudante V, foi verificado em um dos momentos após o recreio, o ato de lavar as mãos, quando existe sempre uma fila na qual o estudante V é sempre o primeiro junto com sua acompanhante, que também auxilia os demais estudantes para concluir logo a atividade. Nesse momento de lavar as mãos na fila, foi constatada a diferença na altura entre o estudante V e o seu irmão gêmeo. E ao observar o estudante V lavando as mãos, foram vistos seus movimentos repetitivos com as mãos, mesmo após lavá-las.

Na volta para a sala de aula, os estudantes voltam de mãos dadas, numa fila de meninos e noutra de meninas. A fila de meninos foi comandada por um dos estudantes que foi chamado de líder, por ordem da acompanhante pedagógica do aluno V; e a fila das meninas foi comandada pela auxiliar pedagógica. A fila sempre segue uma organização do menor para o maior, igualmente para entrar no banheiro, mas o estudante V, apesar de sua estatura ser um pouco maior que alguns colegas de classe, sempre foi o primeiro a entrar.

Após o momento de lavar as mãos e voltarem para a sala de aula, cada educando pega sua garrafa trazida de casa para tomar água. Ao beber água, o estudante V jogou sua água no chão, apesar disso, todas as atividades foram realizadas com os demais estudantes, e em seguida, todos os estudantes foram novamente ao banheiro com suas escovas de dentes trazidas de casa junto com seus cremes dentais. E mais uma vez o estudante V é o primeiro da fila para ir ao banheiro. O aluno em questão faz o ato de maneira autônoma, sem a ajuda da sua acompanhante Jane, apesar de ela sempre estar perto dele observando, direcionando e ajudando em todas as atividades junto aos demais estudantes.

Durante o momento da escovação, foram observados, mais uma vez, os movimentos repetitivos de abrir e fechar as mãos. E para finalizar a escovação, houve a ajuda da acompanhante. Mais uma vez o estudante V, junto com sua acompanhante e seus colegas de classe, voltaram para a sala de aula, na mesma formação da fila que ocorreu anteriormente.

Percebeu-se, ao voltar para a sala de aula, que havia uma professora, uma auxiliar da professora e a acompanhante do estudante V, na mesma turma. Foi percebido que não existe atividade de casa para o estudante V, porque as atividades são livres para o

estudante responder segundo seu entendimento, mas sempre com o apoio da acompanhante.

Em seguida, ocorreu o momento da roda de conversa sobre a atividade de casa para os demais colegas do estudante V. Pelo fato dele não levar tarefas para casa, o mesmo ficou livre para sair da sala junto com a acompanhante Jane, e esta saiu com o estudante e o Caderno de Atividades (Figura 8), para uma sala que é utilizada mais no período da tarde pelos estudantes que são do turno integral, onde, no período da manhã, a sala estava disponível para o discente V fazer as atividades que ele gosta. Essa sala tem muitos recursos didáticos, é muito ampla, bem ilustrada (Figura 3) e teve a tranquilidade que o estudante V precisava para fazer sua atividade sem barulhos.

Ao observar o movimento das mãos do estudante V, foi percebido que ele passou pouco tempo com o lápis na mão, pois ele pegou o lápis de maneira muito leve e suave. E para concluir sua atividade, foi necessária a ajuda da sua acompanhante, que precisou parar várias vezes para que o estudante retomasse sua atenção ao desenho que teria que cobrir com o lápis.

Durante alguns momentos, a acompanhante pedagógica Jane, deixou o estudante V livre na sala para ele fazer outras atividades, como pegar uma bolinha colorida e colocar em um tubo pregado na parede. E foi percebido que, assim como o lápis de cor vermelho foi o preferido do estudante V, as bolas nas cores vermelhas foram as preferidas, ainda que a acompanhante, em alguns momentos, solicitasse para V pegar as bolas nas cores amarela ou azul, existiu a preferência de V pela cor vermelha, seja qual for sua atividade.

Ao tentar realizar uma breve análise comparativa, sobre as observações, pode-se dizer que, entre os estudantes A e Y na Escola Municipal Várzea, quanto maior a série/ano na escola, maior o distanciamento entre o tema da aula e as adaptações das atividades para os estudantes com TEA. O estudante A, que não verbaliza, no primeiro ano da educação infantil, estava realizando junto com o seu mentor/acompanhante a mesma atividade que os demais estudantes na sala de aula, e conseguiu concluir a atividade. Já o estudante Y, com TEA leve, que verbaliza, no 4º ano da Educação Infantil III, acompanhado por uma mentora, com habilidades potenciais para artes (pintura e desenho), estava totalmente distante do tema abordado pela professora na sala de aula, pois esta escrevia no quadro uma atividade para pintar as cores dos depósitos dos diferentes tipos de resíduos, enquanto o estudante Y reclamava de ter que pintar novamente os mesmos desenhos da Turma da Mônica de sempre.

Ironicamente, do mesmo modo, ao fazer uma análise comparativa entre as práticas de ensino para o estudante Y, do 4º. ano da Educação Infantil, na Escola Municipal Várzea, e as práticas didáticas no ensino ao estudante V, do 3º ano da Educação Infantil III da Escola Particular Boa Viagem, foi constatado que, apesar da mesma temática (sobre materiais recicláveis e o destino dos resíduos), ambos os estudantes (Y e V com suas respectivas acompanhantes/mentoras das diferentes escolas) estavam sob diferentes práticas de ensino: a abordagem do tema foi mantida para a relação entre professora, acompanhante e estudante V, respeitando suas habilidades de pintura e suas áreas de interesse, aproveitando-as para trazer uma adaptação do conteúdo ao estudante V, junto com todos os outros estudantes da turma da Educação Infantil III – B. No tocante a relação entre professora, acompanhante e estudante Y, da Escola Municipal Várzea, o assunto sequer foi transmitido, sem considerar a prática de ensino, as possíveis adaptações diante das habilidades e da área de interesse do estudante Y com desenhos e pinturas, deixando assim o estudante descontextualizado, isto é, fora do contexto do assunto transmitido na sala de aula.

Porém, pode-se verificar na Escola Municipal Várzea, uma situação congruente, com a narrativa sobre o tema da aula no programa televisivo, pois neste programa foi citada a aula de geografia sobre o mapa do Brasil, dos alunos regulares reconhecerem o mapa de seu país enquanto o aluno autista estava no final da sala brincando de modelar, para explicar durante a narrativa do programa, sobre a descontextualização do estudante com TEA.

E, coincidentemente, na primeira observação de campo na Escola Municipal Várzea, com o mesmo tema abordado na aula de Geografia, com a professora Geude, sobre o mapa do Brasil, o aluno A, mesmo sem verbalizar estava contextualizado na transposição didática, porque houve a adaptação necessária para sua inclusão e contextualização no assunto a ser transmitido, conforme sua atividade de pintura do mapa do Brasil, junto com os demais alunos da sala de aula regular.

Existem, portanto, dois exemplos, na mesma escola (Municipal Várzea): um de contextualização do estudante A, quando realizou sua atividade adaptada; e outro de descontextualização do estudante Y, ao ver que o estudante poderia realizar atividades sem fuga ao tema proposto na sua turma sobre a Reciclagem, aproveitando suas áreas de interesse, conforme foi realizado com o estudante V da outra escola (Particular).

7.3 OBSERVAÇÃO 2 – AULA DE FUTSAL

No dia 27 de novembro de 2019, na Escola Particular Boa Viagem, a aula de futsal com o professor Marcelo, teve início às 12 horas, na quadra do térreo da Escola Particular Boa Viagem. O ambiente é aberto e possui grama em alguns pontos. Esta quadra, diferente da quadra do terceiro andar, apresenta mais barulho em razão da movimentação frequente de estudantes e da existência de jogos disponíveis aos alunos. Essas características permitem maior distração da estudante com TEA, a qual chamaremos de aluna R. A descrição dos eventos que circundam as atividades escolares dela serão abordadas neste momento.

Para facilitar o entendimento do que foi observado na aula de futsal da aluna R, optou-se, nos parágrafos seguintes, para uma narrativa fictícia para "dar voz" à vivência da aluna R durante a aula. Ou seja, o texto é uma projeção desta pesquisadora, guiada pelo que foi observado do comportamento da criança durante sua experiência na aula de futsal, dando voz ao que foi vivenciado pela aluna durante aquela experiência.

Eu [aluna R] e os outros estudantes, chegamos na quadra poliesportiva, cada um com suas mochilas, deixamos nossas mochilas na parte superior da quadra, no caminho da entrada e fomos diretamente para a quadra, onde o professor Marcelo aguardava cada um de seus estudantes e eu, é claro!

Eu me sentei um pouco afastada dos demais estudantes. Tenho uma estatura um pouco maior que a estatura média dos demais estudantes. Eu costumo demorar um pouco para me apresentar na fila que é formada quando o professor nos chama, na verdade, sempre que ele me chama, eu demoro um pouco mais que os demais estudantes para me posicionar na fila junto com os outros colegas. E em vários momentos eu me afasto dos demais estudantes, e todos eles são meninos! Sinto-me diferente em vários aspectos dos demais estudantes, mas tais diferenças, não sei descrever!

Fui ao W.C. de maneira autônoma, assim que começou a atividade, demonstrando ter minha dificuldade em esperar na fila pela minha vez, parece que se passam um zilhão de coisas pela minha cabeça durante o meu tempo de espera, parece até que este curto tempo é uma vida de espera até que volte a chegar o meu momento de participar novamente das atividades que o professor fala ou sinaliza com seu apito. Eu também cheguei com meu apito pendurado em uma corrente no meu pescoço! Passei dias esperando por esse momento da aula que não é dentro das quatro paredes da sala de aula!

Mas, ao chegar a minha vez na fila, eu domino bem a bola e mando ver, tocando a bola para outro estudante com a ajuda do professor, ele sempre diz e aponta o que tenho que fazer quando estou com a bola nos meus pés. Percebo que os meus colegas me ajudam tocando para mim e ao comando do professor Marcelo, quando ele diz **"Marcação sombra"**, meus colegas passam a me ajudar, tocando a bola pra mim e impedindo que os da equipe adversária tomem de mim a bola, então me sinto mais livre para jogar porque os jogadores da equipe adversária não ficam em cima de mim pra tomarem a bola. E mais, consigo correr na quadra de futsal com a bola nos pés, dou algumas passadas com ela sob meu domínio, me sinto livre correndo e me sinto autônoma sempre que domino a bola quando tocam pra mim, até eu tentar chutar ao gol. Percebo que os meus colegas me ajudam muito como se todos fossem do mesmo time que eu, e isso é muito legal!

Depois de tentar chutar ao gol, mas sem sucesso, e com o meu cadarço atacado pelo coordenador, eu pedi para ele apertar mais o meu sapato e volto para a atividade. Durante uma série de atividades, na qual tenho que completar o circuito, eu participo junto com os demais estudantes e volto para a fila saindo várias vezes da fila e corro na lateral da quadra. Eu sei que me distraio um pouco mais que os outros estudantes, passa um mundo na minha cabeça que me faz sentir muitas vezes que estou só com o corpo ali presente, mas com a mente viajando no espaço. Eu viajo sem sair da quadra, me distraio em meu mundo, viajando nos meus pensamentos...

Mas sempre quando chega a minha vez, dou a volta na quadra com a bola no pé, e em alguns momentos conto com a ajuda do professor e de um dos estudantes, isso acontece porque durante a volta que dou na quadra com a bola, que é parte do exercício; em alguns momentos, corro com a bola, e em outros momentos, ando com a bola no pé porque canso, né?! Mas ninguém me atrapalha pois o professor fala **"marcação sombra"** ou apenas **"sombra"** e meus colegas já sabem que tem que deixar eu completar aquele circuito dando a volta completa na quadra e com a bola no pé! E foi assim que, durante esta volta, em dois momentos, eu toquei a bola para outro estudante que me ajudou no momento de dar a volta na quadra com a bola, pois estava cansada e sei que esse meu colega sempre me ajuda nas aulas de futsal, às vezes nem precisa o professor pedir ajuda falando aquela expressão **"marcação sombra"**, porque vejo que meus colegas me ajudam como se todos estivessem querendo ver meu gol! Durante essa volta, também parei para soltar o cabelo, gosto de sentir meu cabelo ao vento, e ter a sensação de liberdade, pois isso não faço nas outras aulas que são na sala… essa sensação de liberdade

ao sentir meu cabelo ao vento, tenho apenas aqui, e enquanto pensei em tudo isso, e xiii… fiquei rapidamente dispersa… pensando nessas coisas que ao dar a volta na quadra tão grande chutando a bola me fez pensar em tantas coisas e terminei me distraindo... mas, mesmo parando e em alguns momentos meu colega me ajudando ao tocar a bola pra mim, sem ninguém tomar a minha bola, consegui concluir a série dando a volta completa na quadra de futsal, com a bola no pé, chutando a bola a cada passo.

Após a conclusão, me encostei e passei um tempo isolada até ir para o outro lado da lateral da quadra entrando em uma sala onde têm muitas bolas: bolas de basquete, de vôlei etc. Mas, de repente o professor entra nessa sala pequena e pega na minha mão e me leva de volta para a quadra.

(Neste dia, por motivos de saúde, o estagiário não pôde comparecer no início da aula). Senti falta de um daqueles professores que ficava mais perto de mim, me orientando, pegando na minha mão, que às vezes gritava me incentivando a conseguir fazer as atividades e me parabenizando ao fim de cada atividade que realizava. Mas, entre um momento e outro da minha distração, parei por um instante e olhei uma mulher, percebi que ela me observava e olhei pra ela sem fazer expressão, porque na verdade, eu estava tentando entender o que ela estava fazendo ali, pois nunca a tinha visto antes, e ela me olhava sem dizer nada e anotava rapidamente muitas coisas em um papel, sem falar nada, somente a me observar, em toda a aula sentada na lateral da quadra.

E logo em seguida o assistente, professor Ronnie, chega na aula, e eu volto a encostar em uma das colunas na quadra, sinto que estou no Universo e abraço aquela coluna como se fosse um foguete que me levasse pra longe, pois estar em um ambiente aberto, numa quadra com um teto tão alto, com sons altos e ecos dentro de um lugar aberto, parece que vou decolar de um avião, vejo tudo em uma dimensão gigantesca, e aquela coluna tão grande, me faz lembrar de um foguete espacial que me levará para longe e ver as pessoas lá do alto da minha imaginação! Então me encosto em você, poste, coluna ou foguete e ponho a minha mão nos meus olhos, fechando os olhos, várias vezes e me imagino na escuridão do Universo cheio de estrelas, onde aquelas bolas que vi na sala, são os planetas…

Ao lembrar que tenho que voltar para fila, saio de perto daquela coluna tão alta e fico de frente para a fila dos estudantes e percebo que um dos meus colegas que está na fila está a chorar e logo pergunto: -Por que ele chora? Eita, mas lembrei da bola e, em seguida, pego a bola e conduzo até chegar depois de um cone e volto para o gol onde o

goleiro defende a bola que eu chuto na direção do gol. Poxa, não foi gol, mas ao menos comecei e terminei a sequência, sem marcação e ainda chutei ao gol, né?! Esse foi mais rápido para terminar do que no outro circuito onde tive que dar a volta completa na quadra. Acho que não vou esperar na fila, dá tempo de brincar naquela coluna que parece um foguete!

E novamente chegou minha vez e faço a condução da bola, conseguindo dar mais uma volta até o cone chutando a bola com o pé, e dessa vez, com a ajuda do assistente professor Ronnie, em seguida, chuto ao gol e junto com o assistente, comemoro meu chute ao gol, com ele que apesar de ser defendido, é comemorado por nós dois, sim, conseguimos! Que legal!

Mais uma vez depois de já ter cumprido mais um circuito completo durante a aula de futsal, volto para a coluna e, novamente, abraço a coluna. Mas agora, já temos tanta aproximação que não parece apenas um imenso foguete! Parece algo tão alto e forte, robusto que até me protege, sim, parece uma fortaleza onde posso me abrigar e me proteger, onde me sinto segura, como se estivesse com o Meu Pai! Quando percebo que a presença dessa Coluna por toda a parte dessa quadra, eu corro em direção às outras colunas e começo a abraçar, porque percebo que essas colunas não são apenas colunas ou um foguete como fruto da minha imaginação, essas colunas são imponentes, fortes, lembrando meu Pai e não canso de abraçar onde Ele está espalhado por toda a parte daquela lateral da Quadra, é Ele quem sustenta toda aquela telha grandiosa que está lá no alto e que eu jamais alcançaria tocar… Com tantas observações que faço misturadas com abraços, não faço mais as atividades, porque fiquei a abraçar a coluna, olhava para o alto e via como Ele é grande e não queria mais parar de abraçar!

Mas o professor e o assistente, sempre me chamam para voltar à fila e eu não atendo. Porque vi tanto afeto na imponência e na proteção da Coluna que me protege e me sustenta, que o resto do mundo para mim não é mais nada! Esqueci de tudo e só parei para olhar para o alto, sorrir, conversar com aquela Coluna em meio aos abraços.

Porém, quando finalmente consegui soltar a Coluna e parar um pouco a nossa conversa, me aproximei da fila e fiz a série de exercícios, sozinha e de maneira autônoma, participei de todas as séries daquele circuito, pois sabia que a Minha Coluna estava ali, a me observar, a me proteger, a me incentivar, e sempre pronta para receber o meu abraço e a me ouvir. A Coluna estava sempre presente por todas as partes da quadra me assistindo e torcendo por mim, junto com os meus professores, e colegas da aula de futsal.

A série que fiz, foi a seguinte: chutar a bola, pular os cones deitados no chão como se fossem os obstáculos, depois circular um outro cone mais à frente e chutar a bola para o gol. Eu completei a série sem interrupção e sem distração, pois sabia que, depois de ter abraçado a Coluna e conversado com Ele, com certeza Ele estaria ali me olhando e torcendo por mim. Fiz tudo sozinha e concentrada em mim, mas com o afeto Dele e Nele. Em seguida, após concluir essa série desse circuito, fui para meu lugar, ao meu abrigo, para a Coluna, olhei para Ele e sorri, porque sei que consegui e que Ele ficou muito feliz comigo.

Eu sei o que o professor e o assistente sempre instruem dizendo o que precisa ser feito e eu sempre sigo as instruções deles sem fazer nenhuma expressão, se está difícil, se é fácil, ou sei lá, pois sei que o que eles disserem eu vejo e vou lá e faço! E pronto!

Se é para repetir? Novamente eu faço, e repito a mesma série e chuto para o professor assistente, mas dessa vez, o estagiário me conduz no início da série, e concluo série autonomamente, e no final o assistente me cumprimenta, vibrando e fazendo o sinal de legal/positivo.

Na série de exercícios seguintes, fiz a série incompleta, já estava mudando os circuitos, as sequências e ficando mais complexo, foi então que o professor-assistente me auxiliou no início para eu retomar a atividade, e ao recomeçar esse circuito, finalmente consigo completar a série. Ufa… ainda bem que o estagiário conseguiu chegar a tempo pra me ajudar e comemorar comigo junto com o professor e os meus colegas por cada série completada!

Já estava um pouco cansada, havia muitas coisas nesse lugar tão barulhento. Foi então que aconteceu a última série daquela aula: se deu da seguinte forma: chutar a bola para o assistente; fazer movimento de zig-zag correndo; dar uma volta no cone mais à frente e chutar ao gol.

Na primeira tentativa da série, dei apenas duas voltas no cone e parei… esqueci o que tinha que fazer, mas na segunda vez, após observar meus colegas fazendo, eu concluí. O professor e seu assistente sempre me chamavam para voltar para a fila, porque me distraio muito, esperar, para mim, parada numa fila, sempre foi uma tarefa difícil, e várias vezes seguidas é muito mais difícil! Eu me distraio muito fácil, às vezes o que só queria era correr ao redor da quadra sentindo meu cabelo ao vento, ou correr em volta da Coluna ou simplesmente abraçar essa fortaleza..., mas sempre que meus professores me chamavam, eu simplesmente respondia voltando para a fila. O assistente sempre me

incentivou com palavras e gestos, ainda bem que mesmo ele chegando um pouco depois, ele veio hoje!

Na terceira repetição desta última série da aula, consegui finalmente chutar mais forte e correr mais rápido também, sabia que a aula estava terminando e que tinha que botar gás e toda a minha força porque outro momento daquele, apesar de tanto barulho e de me distrair tanto em meu mundo, só teria na semana seguinte, então tive que aproveitar! E após esse meu chute que parecia uma bomba de tão forte, o assistente, professor Ronnie, responde sempre com palavras e gestos de incentivos: “Boa, Aluna” e com palmas!

O professor Marcelo apitou e avisou que aquela aula acabou, foi quando os estudantes se sentaram e eu também me sentei junto com os demais estudantes. Eu já sabia qual era todo o roteiro daquela aula e isso me fazia bem e interagia com os estudantes e os professores. Me senti parte e participante de tudo aquilo. Uma parte com vida, não como um ser inanimado. E até o que para muitos poderia ser um objeto inanimado, para mim tomou-se vida e tornou-se vida e proteção.

Ao final do momento da aula, os estudantes tiveram que chutar ao gol, como se fosse uma simulação de pênalti, e o professor Marcelo se despediu. Em seguida, o professor de Educação Física, Ronnie, assumiu, apenas para mediar os chutes ao gol. E eu esperei sentada pela minha vez.

Para bater o pênalti, os meninos me chamam pelo meu nome, me senti importante, vendo que eles torceram para que eu conseguisse fazer o gol. Ninguém me atrapalhou, e ao comando do professor Marcelo, ao dizer **“Marcação Sombra”**, consegui chutar ao gol e o goleiro esperou eu chutar para depois defender, e a cada passo que dei em direção à bola para entrar no gol, o meu colega goleiro que estava ali para agarrar a bola, deixou tranquilamente que eu chutasse e desse cada passo para o chute, sem me marcar. Após o apito, chutei ao gol e meu colega goleiro defendeu a bola. Mesmo assim, o professor comemorou e eu sorri mais uma vez.

Em seguida fui para o gol e meu colega que defendeu a bola que chutei, agora chuta para o gol para eu defender. E, apesar de não segurar a bola, fiz os movimentos para defender a bola, e fui na direção da bola para tentar defender.

Eu, no final da aula, peguei de volta meu apito que havia sido guardado por um dos professores, e depois de aguardar a minha vez do pênalti, para chutar novamente no

gol, logo em seguida, junto com a turma de estudantes que ali estavam comigo naquela aula, fui liberada para ir para casa.

Figura 21 - Colunas Na Quadra De Futsal Na Aula Para Aluna R

Fonte: Sérgio Neves, (2019).

7.4 UM PUXÃO DE CABELO QUE SIGNIFICA PEDIR COLO

Na Escola Municipal Várzea, em uma das visitas para entrevistar a professora do AEE, Adelaide, que apesar de toda a agitação durante os atendimentos aos alunos na sala, sempre foi muito atenciosa, fui procurá-la na sua sala SRM (Sala de Recursos Multifuncionais).

Mas é mister narrar algo peculiar durante tal visita, quando ao tentar retomar a entrevista com Adelaide, houve uma interrupção pela vice-diretora Sandra, de mãos dadas com uma aluna com TEA severo, que será chamada de N, para preservar sua identidade. Essa estudante estava com duas camisas, porque segundo a vice-diretora, a estudante estava agressiva, se arranhando, e por este motivo colocaram outra camisa por debaixo da farda. Sandra relatou que havia tentado acalmar a aluna que tinha apenas 4 anos, mas sem sucesso, porque a garota também cuspiu contra ela, foi então que a professora do AEE, Adelaide, ligou a mesa interativa para que a aluna N ficasse mais calma, visto que a mesa interativa era a área de interesse da estudante, além disso, foi uma oportunidade para a pedagoga mostrar o mecanismo do equipamento utilizado pela aluna N.

Após uns vinte minutos de conhecimento sobre o funcionamento daquela tecnologia assistiva, que auxilia o professor de letramentos dos estudantes autistas, a aluna voltou a ficar agitada, estressada, sem querer lanchar, tampouco fazer uma atividade lúdica na SRM.

Na tentativa de acalmá-la, como observadora participante foi decidido colocá-la no colo da observadora, e N se acalmou, mas não durou muito tempo para que cuidadosamente a tirasse do colo ao precisar levantar, mas de repente foi sentido o puxão de cabelo junto com um tufo que já não mais pertencia a observadora que vos escreve, porém a aluna N não quis soltar o cabelo e continuou segurando firme. Mas, por que a aluna N puxou o cabelo?

A aluna N, com TEA Severo, puxou o cabelo em uma das visitas de campo, porque, na verdade, N havia passado uma semana em casa por recomendação médica por ter sido picada por uma abelha. N não verbaliza, por isso, seu meio de comunicação seria com as mãos, e ao passar uma semana em casa, N saiu da rotina de ir para a escola e depois de poucas horas na escola, estava com sono.

Enquanto observadora participante, ao dar colo para a aluna N, ela se acalmou, mas ao levantar-se e ficar de costas para a aluna N, a mesma segurou firme no meu cabelo e não queria mais soltar, quando veio a ajuda da pedagoga Adelaide, para N soltar o cabelo.

Depois de refletir, e do contato da pedagoga Adelaide com a mãe da aluna, foi descoberto que a aluna N estava com sono e queria colo, conforme a própria mãe comunicou à pedagoga via *whatsapp:* “Ela deve estar com sono, pois não dormiu bem hoje!

Portanto, a comunicação alternativa para os estudantes no Espectro precisa ser utilizada, principalmente para a interação e o aprendizado desses estudantes. Neste caso, a formação continuada para o conhecimento da comunicação alternativa, é imprescindível para os profissionais da educação que recebem os alunos para a inclusão destes. E aos docentes em formação é, do mesmo modo, pertinente o conhecimento da comunicação alternativa para se prepararem, conforme as demandas da obrigatoriedade de inclusão dos discentes no Espectro, principalmente quando estes não verbalizam, permitindo dar significações às ações e facilitando o entendimento no momento da comunicação entre os estudantes e os profissionais que os atendem, resultando no longo caminho rumo ao aprendizado.

8 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS PIBIDIANAS: ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A TEMÁTICA DO AUTISMO

No dia 08 de outubro de 2019, aconteceu o primeiro ano de exposição do PIBID (Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência) sobre Inclusão – TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), onde esta autora participou como ouvinte, encaminhada pelo professor e orientador Sérgio Neves Dantas. Esses relatos propiciaram um grande ganho para este trabalho, oferecendo retomadas ao campo prático durante as observações de atendimento individual na Escola Municipal Várzea.

Coordenadas pela professora Rafaella Asfora, foram relatadas pelas pibidianas as experiências no primeiro ano do Ensino Médio da Escola Rosemar, experiências com as vivências práticas do cotidiano escolar relativas às observações das visitas de campo da Escola Municipal Várzea.

Nesses relatos, foram observados alguns temas colocados em pauta, como: as dificuldades encontradas pela rotatividade de estagiários na Instituição de Ensino (o que também foi possível verificar na observação com o estudante Y, quando o aluno ficou agitado após a troca de sua acompanhante na Escola Municipal Várzea); a inexistência de acompanhamento pedagógico no Ensino Médio, apenas um acompanhante, o qual não é da área de pedagogia, e com isso, implicou em uma necessidade de atendimento individualizado e de profissional especializado para este atendimento individualizado ao estudante com TEA.

Todas essas necessidades citadas também cooperam para a colaboração na existência de uma construção de rotina. Por outro lado, também foi considerada a pouca quantidade dos profissionais concursados da área em cada unidade de Ensino Médio, comparados à quantidade de estagiários na mesma Unidade (isso também foi verificado nas observações da Escola Municipal, pois havia apenas um AADEE concursado, e vários estagiários desempenhando as mesmas funções do único funcionário efetivo na escola). Esse acompanhamento seria de grande importância, além da formação continuada favorecer à organização de uma rotina bem elaborada.

As pibidianas que expuseram suas experiências, propuseram um ciclo formativo, que não abrange apenas pontos relevantes que foram observados inicialmente, mas sendo também considerado um processo de socialização dentro dessa “inclusão”, e vai além disso, pois propuseram o processo de aprendizagem aos estudantes com TEA.

Nas suas propostas, foram colocadas as variedades de métodos que se “misturam”, nesse processo de aprendizagem. Um desses métodos é o de dar significado ao que os autistas fazem. E foi durante os relatos das pibidianas, onde mais se assemelhavam com vivências de campo, quando ao realizar a observação de campo na Escola Municipal Várzea, a aluna N, puxou o cabelo desta autora. Mas a aluna N (com TEA Severo) fez isto em uma das visitas de campo, porque, na verdade, N não verbaliza. O único meio de comunicação seria com as mãos através de gestos.

Depois de refletir sobre o contato da pedagoga Adelaide com a mãe da aluna N, foi que finalmente descobriu-se que a aluna N estava com sono e queria colo, conforme a própria mãe comunicou à professora do AEE. Portanto, o método interacionista de dar a significação às ações dos estudantes com TEA, facilita o entendimento no momento da comunicação entre os estudantes e os profissionais que os atendem.

Voltando aos métodos que foram aventados pelas pibidianas, outro ponto que propuseram foi a utilização de recursos de comunicação alternativa, como por exemplo, agenda escolar, para que a família participe dessa rotina de aprendizagem, do cotidiano dos estudantes no processo de aprendizagem através de reunião com os pais. E isso foi apresentado de maneira a utilizar mais um método que permita o aprendizado do discente com TEA. E por fim, foi colocado em destaque a importância de dar ao estudante autista uma autonomia de comunicação.

Figura 22 - Logo do Encontro De Socialização PIBID e Residência Pedagógica

Fonte: CAPES / UFPE, (2019).

9 CAMINHOS E POSSIBILIDADES EM UM ANO ATÍPICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS REMOTAS

Para iniciar com as abordagens dos capítulos 8, 9 e 10, é importante destacar que conforme as descrições ouvidas nos *webinários* (os seminários realizados na internet), as experiências das profissionais ouvidas durantes os eventos foram parafraseadas, seguindo quando necessário, as regras das transcrições diretas das falas no momento dos relatos.

É importante ressaltar que nas últimas etapas para a confecção do trabalho, em meados de março de 2020, que seriam dedicadas a algumas breves visitas às duas escolas visando complementar dados e sanar algumas dúvidas, teve início a pandemia da COVID-19, o que acarretou mudanças de planos. Nesse sentido, em conversas com o orientador, este salientou que importantes canais para complemento e reciclagem no tema poderiam estar disponíveis de forma *online*, via *webinars* e *lives*, proporcionando diferentes olhares sobre a temática. Então, nesse capítulo foram destacados os ganhos obtidos em três importantes eventos sinalizados pelo professor/orientador, dedicados ao campo específico de atendimento educacional a estudantes com TEA.

O primeiro deles, ocorreu no dia 03 de dezembro de 2020 e foi apresentado por uma equipe de professoras e profissionais envolvidos na educação especial, sobre os caminhos percorridos no ano de 2020 diante de uma situação atípica causada pela pandemia da COVID-19. A pauta desse encontro focou na apresentação dos trabalhos do grupo com o tema: Educação Especial: Caminhos percorridos em 2020, na cidade de Gramado, Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, foram discutidos os desafios e as medidas tomadas nas escolas de Gramado por cada profissional presente no encontro virtual. Para os propósitos deste trabalho destacam-se abaixo alguns desses avanços e métodos na prática de ensino aos estudantes com atendimentos especiais.

Merece destaque o "**princípio da carta da cidadania**"para além dos "muros da escola", que trata da inclusão na cidade com igualdade de oportunidades, da necessidade de implementar políticas que removam obstáculos para a promoção dos direitos iguais, devendo também, os cidadãos comprometerem-se com seus compromissos aos habitantes.

Foi criado um grupo na secretaria para desenvolver com seriedade, o compromisso da inclusão. A professora Elise, ficou à frente da coordenação do grupo, e ressaltou que essa pauta é muito importante, visto que é necessário desconstruir e

reconstruir alguns conceitos. As professoras Cínthia Cardina de Ávila, Dinara Soraia Ebbing, Karine dos Santos Reis e Melissa Melo, além da Secretária de Educação, Maria Gorete Silva, foram apresentadas, e relataram como se deu o trabalho do grupo.

A professora Maria Gorete Silva, relatou que com equipe qualificada, teria sempre um grupo de estudo em laboratório com o objetivo de estudar e pesquisar, ressaltando a importância da dialética entre a teoria e a prática na área de educação especial, visto que necessita sempre de uma realimentação de estudos a serem realizados anualmente para melhor atender os estudantes com atendimentos especiais na educação. O grupo tem o intuito de sistematizar o conhecimento produzido na própria rede de ensino, dialogando com a academia através de registros, pesquisas e estudos sistemáticos do campo prático nas escolas da rede Municipal de Ensino.

Outra conquista relacionada ao grupo, foi a inserção da semana da pessoa com deficiência no calendário anual, fazendo parte do calendário de toda a cidade, como resultado do trabalho de um grupo bem direcionado e organizado com grandes articulações. Essa parceria tornou-se possível através do estreitamento dos vínculos entre a Secretaria de Educação do Município e a rede Municipal de Ensino, juntamente com a comunidade acadêmica de estudo superior.

Apesar dos impasses atípicos no ano de 2020, a profissional ainda descreve que foram produzidos trabalhos pelo grupo com muita sensibilização e de modo produtivo, com a oferta do curso de formação em educação especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a aprovação do projeto na cidade, onde agregam várias universidades do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo, estudar e pesquisar sobre a educação especial de modo dialético entre teoria e prática, permitindo a sistematização do conhecimento com o diálogo na própria academia de considerável importância ao trabalho de todo educador.

Essas conquistas durante um ano de pandemia, conduziram à criação de uma identidade pelo grupo que trabalha fundamentado nas inovações em educação especial. Esse grupo de pesquisa aproveitou os pequenos espaços para se apoiar e criar essa identidade, construindo uma imagem da logo que traz representações nas quais o grupo acredita.

Além disso, foi construída pelos membros a página na rede social, onde compartilham seus conhecimentos e informações práticas sobre o que é relevante no cotidiano da educação inclusiva, permitindo que todos tenham acesso às informações, reforçando a educação inclusiva para todos. E para isso, pode-se perceber na logo (Figura

23), a conexão com acolhimento e com todos os públicos da educação especial, representando todos os públicos que o AEE atende.

Figura 23 - Logo do Grupo Educação Especial

Fonte: Educação Especial: caminhos percorridos em 2020, Gramado (2020).

A Professora Dinara Sorais, (2020), apresentou informações sobre a Sala de Recursos Multifuncional na escola Delmar Dutra. A sala foi contemplada para a implementação de recursos multifuncionais, pois antes, não existia espaço para guardar material coletivo, visto que o local dividia espaço com a biblioteca, sendo então dedicado ao atendimento individual. Com isso, foi criada a identidade de atendimento aos estudantes no AEE, principalmente com algumas crianças individuais. Esse investimento estrutural, foi primordial, para Dinara, porque o espaço foi modificado dando visibilidade tanto aos profissionais que atendem, quanto aos estudantes que necessitam do atendimento individualizado.

Na escola apresentada pela professora Dinara (online, 2020), a educação especial inicia desde cedo na educação infantil que propõe a investigação precoce para a educação inclusiva com um plano estruturado na educação infantil, para quando o estudante for incluído, poder oferecer um resultado melhor no atendimento. A professora Dinara explica que esse processo de investigação se inicia quando a criança tem dificuldades no processo de alfabetização e o plano diferenciado é aplicado, por isso, a educação especial desde a educação infantil torna-se muito importante.

9.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A professora Katiane dos Santos Reis, (Internet, 2020, n.p), relatou, apresentando o documento sobre a prática pedagógica que legitima o atendimento especial, fazendo uma nova estrutura de PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de modo mais específico e individual possível (visto que o atendimento educacional especializado, não se dá apenas no momento em que o discente está na sala de aula). Nessa apresentação, percebe-se, em suma, como pontos principais:

> Padronização de adaptação de atividades remotas para estudantes público-alvo do AEE (Atendimento Educacional Especializado); Elaboração de materiais complementares; Atendimentos presenciais; Reunião de trabalho de equipe AEE; Padronização de documentação AEE; Elaboração de informativos para Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial; Mapeamento e caracterização dos estudantes beneficiados por AEE; Ampliação de oferta de AEE desde a Educação Infantil.

Além das profissionais presentes na *live*, a professora Katiane explicou que o grupo é formado por 13 profissionais que se organizaram com a finalidade de atenderem todas as escolas que possuem estudantes beneficiados pelo AEE, a fim de existir um professor especializado em cada escola que recebe um discente com atendimento AEE. E a escola que ainda não recepcionou esse estudante, continua com o profissional de referência à disposição para fazer avaliações específicas quando for necessário. A professora Katiane continuou exemplificando que nas 28 escolas do município de Gramado, as demandas são atendidas a partir da realidade dos estudantes matriculados.

Continuando sua descrição, Katiane informou que no ano de 2020 foram realizados mapeamentos dos estudantes com necessidade de AEE para saber onde começar este atendimento, principalmente, os atendimentos aos estudantes com Síndrome de Down e TEA, os quais fazem parte do maior percentual de estudantes da Rede Municipal e que demandam atendimento especial.

A professora Katiane também relata que no mesmo período de 2020, foram desenvolvidos informativos para os pais e os professores, com a importância do ato de brincar e outras questões básicas com o viés para a educação na perspectiva universal da inclusão na Educação Infantil.

As profissionais durante a apresentação relataram que o atendimento vai além do momento do contraturno de 1h30min. Existe no AEE, avaliações e PDI’s com uma nova

estrutura, mais enxuta e pontual, com adaptações das atividades para garantir o entendimento do nível de conhecimento do estudante.

Para as adaptações elas concordam que foi desafiador, e para isso, a família de cada educando foi fundamental nas adaptações das atividades durante o período de 2020, juntamente com o professor regente, com tentativas de flexibilização das atividades e a aplicação das atividades pela própria família do estudante, permitindo que as profissionais conhecessem melhor os familiares dos estudantes atendidos pelo AEE, e conhecessem também a casa desses estudantes através de videoconferências e videochamadas, passando a verificar como se dá esse processo de aprendizado.

Kaline narra que no início foram verificados os estudantes que não estavam sendo beneficiados no processo ensino/aprendizagem na escola, buscando a unidade no grupo que envolve o cotidiano dos estudantes com dicas de como pode estimular o estudante com TEA, para que o estudante obtivesse estímulos de modo que não estivesse o tempo todo ocioso.E assim, o grupo planejou o processo de alfabetização do educando com as necessidades de adaptação e de acordo com o nível de conhecimento de cada discente.

A professora também colocou a reflexão sobre o momento pandêmico trazer alinhamento e conquista, como no processo de educação não pertencente apenas à escola, mas em conjunto com a família, o que despertou um impacto coletivo com grandes vantagens e conquistas no campo educacional ao atendimento educacional especial, passando-se a ter um maior alinhamento sobre as adaptações e metodologias a serem utilizadas entre a escola e a família do estudante. Como um aspecto positivo da pandemia, conforme disse a professora Kaline (Internet, 2020, n.p): “As tentativas, do ‘dá certo’ ou do ‘não dá certo’ entre familiares e os profissionais que atendem os estudantes com Atendimento Especializado trouxe descobertas e ajustes na educação”.

9.2 RENDIMENTO DE ATENDIMENTO ESPECIAL PRESENCIAL

Visto que, durante o isolamento social na pandemia, a família muitas vezes não consegue atender a todas as demandas de atividades domiciliares e escolares, a professora relata que a escola conseguiu atender uma demanda boa e de maneira extremamente positiva porque os atendimentos foram mais produtivos, com mais horários e maior frequência de atendimento dos estudantes. Kaline, (Internet, 2020, n.p), descreveu que o critério utilizado para o atendimento presencial, foi o estudante ter condições de manter o distanciamento, visto que alguns estudantes não conseguem por terem a necessidade de

manter o contato físico, exemplo, os estudantes que sempre abraçam, ou que tocam as pessoas.

Outro ganho relatado pela profissional, foi a adaptação do currículo escolar em conjunto com os familiares, colegas profissionais do ensino regular, através de avaliações dos estudantes com TEA e o contato com as profissionais de atendimento individualizado para os estudantes do AEE, na preparação de atividades específicas para esses estudantes que estão, por exemplo, no sexto ano, mas ainda não são alfabetizados.

Essas foram, portanto, as maiores contribuições do atendimento especializado e individual, presenciais, relatados no período das aulas híbridas na cidade, trazendo uma construção coletiva na adaptação do currículo escolar entre a escola, o professor, os familiares dos estudantes e toda a equipe de profissionais ao atendimento individual e especializado do estudante. Outra conquista no processo pandêmico, foi essa construção coletiva, obtida durante a pandemia, mostrou o trabalho coletivo das pessoas e todos os profissionais que fazem parte da convivência desses estudantes. Na educação infantil, no entanto, não houve adaptação dos materiais para os estudantes, porém foram criados e diálogos durante o encontro.

9.3 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a educação infantil e suas adaptações, foi representada pela professora Dinara, (2022), os informativos criados durante o ano de 2020. A professora relatou que não teve essa mesma adaptação de materiais no ensino regular, no entanto, com relação ao material da educação infantil, foi falado sobre a elaboração dos informativos, uns direcionados aos pais dos estudantes e outros direcionados aos professores e profissionais envolvidos na educação desses estudantes, trazendo a importância do brincar, com questões básicas, mas com um viés sobre a educação com a inclusão. E essa foi a organização para a inovação no processo de inclusão para educação infantil.

9.4 AS FORMAÇÕES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Além de todos os ganhos citados, o grupo também conseguiu assegurar a formação profissional como um grande ganho. No período atípico, houve adaptações curriculares através da elaboração de relatórios pelos professores, supervisores e estagiários que enriquecem as adaptações, esclarecendo questões duvidosas por vários colegas de trabalho, trazendo contribuições significativas.

Durante o *webinar,* foi acrescentado que os *Podcasts* (conteúdo em formato de áudios) fornecidos aos profissionais e compartilhados no grupo das escolas aos diretores e todos os profissionais que se mostram interessados, foram importantes para os monitores e os apoios, sendo essenciais para o atendimento aos estudantes com TEA, e em geral, aos estudantes que precisam de AEE.

Durante os relatos, também foi apresentado um material informativo intitulado "Educação Inclusiva: Construindo caminhos para uma escola de todos" para a formação de profissionais, sendo estes os monitores e recreadores. Esse informativo beneficiou, ao todo, 122 profissionais da rede de ensino de Gramado, com carga horária de 42 horas, no ano de 2020.

Tendo o estudante como personagem principal deste tema abordado, a professora Cínthia Gardina de Ávila, (2020), apresentou as conquistas adquiridas ao longo do ano de 2020, ressaltando o momento da formação profissional como trabalho dedicado exclusivamente aos profissionais essenciais para a inclusão dos estudantes que se enquadram em algum tipo de deficiência, são estes profissionais: os apoios/ monitores e os "recreacionistas" que auxiliam o atendimento educacional especializado, para uma adaptação curricular necessária.

Essa formação trouxe temáticas como o TEA e o atendimento educacional especializado, o que é, o que se faz durante esse atendimento, qual(is) o(s) objetivo(s), qual é a perspectiva desse trabalho na escola, as boas práticas, no sentido de qual(is) a(s) prática(s) que deu/deram certo, como também aquelas práticas que precisam ser melhoradas e aprimoradas, falando sempre no que é possível, sem citar apenas as dificuldades na questão da inclusão, e isto tem se tornado uma marca do grupo.

Durante a reunião, a professora Cínthia C. de Ávila contou os relatos dos profissionais participantes da formação, os quais afirmaram a importância dessa formação. Muitos deles nunca haviam pisado em uma escola como profissionais, pois muitos deles ainda são muito jovens e estão iniciando sua carreira profissional ou até mesmo sendo estudantes do Ensino Médio, como alguns relataram durante a formação. Essa formação também levou em consideração a importância desses profissionais como fundamentais no apoio aos professores.

Também foi lido, pela professora Cínthia C. de Ávila, um depoimento de um dos profissionais que participou da formação, sem revelar a identidade da profissional de apoio:

> Este Curso, no meu ponto de vista, marcou o início para uma nova fase para nós profissionais de apoio da educação, sermos reconhecidos como tal, e ainda mais que isso, perceberem que assim como o professor, também necessitamos de formações de conhecimento, de estarmos atualizados para podermos desenvolver ainda melhor o nosso trabalho, e que com isso, todos ganham, principalmente o estudante que é o personagem principal dessa história. Obrigada professora Elize e equipe, e também a toda a equipe do Atendimento Educacional Especializado, por nos proporcionarem avanços em conhecimentos.

A professora Cínthia C. de Ávila também relatou que todos os monitores reconheceram a qualidade desse evento da formação profissional realizada, além de enxergarem a importância desses profissionais, e através disso, os profissionais iniciantes, apoios/monitores e recreacionistas, reafirmaram a importância destes conhecimentos práticos iniciais, considerados por muitos profissionais experientes como conhecimentos básicos, que por muitas vezes não dão conta da necessidade dessa formação de grande relevância para a formação docente.

Outro evento organizado no mesmo ano, que foi citado pelo grupo durante o *webinar* foi "A semana da Pessoa com Deficiência". Comemorado seu segundo ano em 2020, o evento anual implementado pela Lei Municipal de Gramado 3.810, de 14 de Janeiro de 2020, direcionado aos profissionais de educação, aos familiares e demais interessados, com a finalidade de dialogar sobre o assunto da inclusão nas escolas durante toda a semana do evento, não apenas no aspecto da educação, como também em todas as outras esferas da sociedade. Durante a mesma semana, ocorrem os relatos dos professores em sala de aula, com as boas práticas de ensino, isto é, tudo o que foi praticado e verificado como um método eficiente, que "deu certo", com bons resultados aos professores e aos estudantes.

E para que isso aconteça, existe a participação dos pais, da família, além da presença de palestrantes com resultados e informações de cunho mais teóricos. Tudo isso com um viés que dá voz à comunidade, ouvindo o estudante que possui algum tipo de deficiência e o relato também dos seus pais.

A professora Dinar, (2020), acrescentou sobre os informativos distribuídos para as crianças, na educação infantil que ainda não estavam indo à escola, e que os professores não tinham como observar esses estudantes, por isso, foram elaborados esses cartões

informativos com o objetivo de desenvolver atividades com relação à fala e ao desenvolvimento da coordenação motora.

Outro material elaborado, foi o *kit* Afeto, criado com o objetivo de desenvolver as relações entre as crianças da educação infantil. Para isso, algumas professoras tiveram que fazer adaptações de atividades nesses *kits* para atenderem às necessidades dos estudantes cadeirantes, tendo em vista a socialização e o desenvolvimento desses discentes, ainda que estivessem fora da escola, sem aulas presenciais. A professora Dinara, (2020), continua dizendo que a partir da situação vivenciada durante a pandemia em 2020, conquistou-se a aquisição de alguns materiais pedagógicos, dando a ideia à equipe para a elaboração de uma jogoteca para planos futuros e a oportunidade da abertura das salas de recursos.

Em termos de pesquisa, foi ressaltado pela profissional Dinara, (2020), a necessidade de que todos os profissionais que possuem trajetória na educação inclusiva busquem ao menos a especialização e seus conhecimentos documentados de suas experiências, para que possam dar continuidade do que se faz na prática e cooperar, documentando todas as suas produções no cenário científico e acadêmico.

Por fim, foi deixado pelo grupo de profissionais, como sugestão, a implementação de um centro de atendimento para todos os estudantes que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, colocando a educação como um aspecto interdisciplinar e intersetorial (em termos das diversas áreas de conhecimento), permitindo à cidade de Gramado um espaço como esse. A equipe também reconheceu que embora existissem adversidades em um ano pandêmico, foram alcançados muitos resultados. O dia e o mês da reunião foi coincidentemente no dia da pessoa com deficiência, deixando a reflexão do que se pôde fazer e do que ainda a educação inclusiva na cidade pode ser com a colaboração entre todos.

Foi observado um sentimento de satisfação, de conquistas e de gratidão por toda equipe de professores empenhados neste trabalho, com o reconhecimento da dedicação de todos os envolvidos.A professora Elize agradeceu, deixando a reflexão de que: “A inclusão não é apenas no espaço do AEE, mas em todo o ambiente da escola, sendo necessário o envolvimento de todos”.

Um dos momentos nos relatos que mais me chamou a atenção, foi que em meio à tantas escolas, turmas, salas de aulas e estudantes na Rede Municipal de Ensino, todas as profissionais que falaram durante o *webinar*, sabiam até mesmo o nome dos(as)

estudantes(as) que seriam recebidos nas Escolas Municipais no ano letivo seguinte, bem como as escolas que as receberam e qual a deficiência do discente novato, mostrando uma total dedicação no meio onde os estudantes novatos seriam recebidos, bem como o conhecimento detalhado sobre o(a) aluna(a).

Apesar de ser um cenário da Educação Municipal em outro estado e outra região do país, estes relatos foram de grande importância para este trabalho, pois, ao observar os relatos das profissionais durante a reunião na qual participei como espectadora/ouvinte, foi percebido que esses relatos vivenciados por profissionais na educação inclusiva, conforme a professora Maria Gorete Silva relatou sobre a pesquisa do grupo no início do *webinar*, endossam minhas observações nas duas escolas de Recife, salientando a necessidade da formação continuada para os profissionais envolvidos na educação inclusiva e não apenas para a inclusão do discente com TEA, mas todas as outras demais inclusões na Rede de Educação especial.

10 BREVE INCURSÃO SOBRE A *WEBINAR*: "INCLUSÃO: QUEBRANDO PARADIGMAS NAS ESCOLAS *WALDORF"*

Neste capítulo há reflexões sobre paradigmas a serem quebrados com a intermediação do professor e palestrante Alan Silva do Amaral[4] e as palestrantes, professoras e irmãs Karla e Luiza, as quais são especialistas em educação especial com ênfase no TEA. São também formadas em pedagogia curativa e em terapia social. As duas são educadoras e pedagogas da escola Waldorf, que tem como base a antroposofia. Sendo assim, seus exemplos práticos, pensamentos e contribuições gerais adentram numa dimensão mais sensível, espiritual das relações humanas no ambiente educativo dedicado ao atendimento especial. Elas possuem um irmão no espectro de 21 anos que as inspirou na luta contra a exclusão.

10.1 O DIAGNÓSTICO E A ROTULAÇÃO

Primeiro foi falado por Karla e Luiza, (2021), sobre identificar o discente no espectro com o nome do mesmo seguido do diagnóstico. Então para quebrar o primeiro paradigma elas informaram que é necessário não rotular pelo diagnóstico do estudante, pois, além da complexidade do diagnóstico pelos profissionais competentes, o rótulo pode trazer o medo dos pais de seu filho no espectro não ser aceito na comunidade escolar, por esse motivo, as professoras disseram que se não houver cuidado, o diagnóstico pode ser confundido com um rótulo.

Porém, as irmãs educadoras, ressalvam que o diagnóstico hábil é importante a fim de que o professor possa ajudar o estudante no espectro a desenvolver suas habilidades e para permitir que a família passe a assumir o diagnóstico do estudante para beneficiar o próprio, através de tratamento de uma equipe multidisciplinar (com terapia ocupacional, fonoaudiólogos e psicólogos). Contudo, elas destacaram que muitas vezes o diagnóstico ocorre em tempo tardio, porque, diferente da criança com "síndrome de Down", que não tem como esconder pelas características físicas, no autismo é mais difícil e alguns pais escolhem esconder e preferem não fazer diagnóstico, com medo da rotulação.

Em continuidade, as irmãs pedagogas acrescentaram que, no geral, esse diagnóstico é feito muito tardiamente, trazendo déficits no desenvolvimento do discente no espectro e citaram como consequências para os professores e familiares, o sentir-se incompetentes, pois por maior que sejam os esforços, sem o diagnóstico em tempo hábil, não são utilizadas as técnicas e linguagens mais

[4] Alan Silva do Amaral é professor, palestrante, contador de histórias, consultor de desenvolvimento de organizações, pessoas e projetos, Estuda e trabalha em antroposofia e pedagogia waldorf a 23 anos. Atuou nas escolas waldorf "Vale de luz" e "cecilia meireles" dados obtidos da Internet, acesso em 15 de junho 2022: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:58k1FE0f5FoJ:https://iovbrasil.com.br/alan-silva-do-amaral/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

apropriadas. Elas complementam que a criança no espectro, ainda não diagnosticada, não pode ser encaminhada para uma fonoaudióloga, para terapias ocupacionais ou psicólogas em atendimentos públicos, principalmente, se são pais de baixa renda, que podem acionar esses direitos através do atendimento da rede pública. Portanto, elas concluem esta fala considerando que, respeitar e acolher o diagnóstico é de grande importância para atender ao estudante no espectro sem a necessidade de rotular o mesmo.

Concluindo, então esse ponto, as educadoras afirmaram, que o colegiado pedagógico, quando maduro em relação a estas questões, irá acolher o diagnóstico e tratar como estudo de caso, para atendimento multidisciplinar e não condenando a criança ao tratamento com o rótulo.

10.2 RESPOSTAS SOBRE DESAFIOS À INCLUSÃO E AS CONSONÂNCIAS NAS VISITAS DE CAMPO

Ainda com referencia ao webinar foi perguntado pelo mediador Alan do Amaral, qual seria o maior desafio para a inclusão do estudante no espectro e as entrevistadas-palestrantes iniciaram suas respostas afirmando que muitas vezes, os pais do estudante no espectro justificam alguns comportamentos do estudante com a própria antroposofia. Apesar da Pedagogia Waldorf ajudar a sistematizar a recepção e o atendimento dos estudantes no espectro, a antroposofia precisa fazer sentido diante do comportamento do estudante.

Uma das irmãs complementou a resposta exemplificando a criança no espectro com o “apego inapropriado de um objeto”, explicando o apego com um objeto que a criança leva para todo canto, no ambiente barulhento da escola, com muitos sons, cheiros, em um contexto multissensorial, oferecendo segurança ao educando autista, podendo ser objetos industrializados que não são naturais e que não tem relação com o antroposófico, e nesse caso, a escola pode recepcionar o aluno mesmo com o objeto que não é natural e ir mudando aos poucos.

Durante essa fala a respeito dos objetos, foi lembrado do que disse a professora Asfora (quando ela falou, no *webinar* que será abordado no capítulo seguinte), sobre os métodos para adaptar o ensino ao estudante com TEA, sendo necessária a exploração do visual e do concreto para os estudantes no espectro, podendo utilizar, nas situações de apego inapropriado de um objeto exemplificado pelas professoras, o objeto concreto como um método de adaptação.

Após o exemplo das educadoras, elas continuam explicando que quando na sala têm crianças com TEA, a professora principal que conduz e apresenta os conteúdos, precisa estar atenta às diferenças próprias das crianças com TEA, a fim de não modular tudo como dentro do perfil do TEA. Isso foi detalhado através do exemplo dado quando se está contando uma história envolvendo um

animal (como uma cigarra ou canguru) que está fora do contexto vivencial da criança, e poderia adaptar essa história dentro do contexto da criança.

Outro ponto mencionado pelas palestrantes que complementam a resposta, foi que as crianças no espectro são apegadas a certos rituais, como passar na sala dos professores antes de entrar na sala. E mesmo isso não fazendo parte da rotina da escola, o melhor que tem a se fazer seria deixar a criança ir redirecionando-se aos poucos.

Com isso as irmãs concluem ao questionamento do intermediador, refletindo a necessidade de ter o olhar diferenciado para os comportamentos específicos de cada estudante com TEA, reforçando que o desafio não é a antroposofia em si, mas a metodologia inicial que possa permitir entender a individualidade de cada estudante para criar a simpatia e não o oposto, a antipatia. Ao fim, elas não consideram como uma fuga à antroposofia Waldorf, respeitando-se a individualidade de cada ser, em constante formação.

Outro ponto importante, mencionado pelas irmãs pedagogas, é de entender e ouvir a família para perceber como o aluno se sente e conhecer seus gostos. Para os gestores pedagógicos, elas defendem que se precisa de paciência na interação com os pais de outras crianças, visto que poderão perguntar: "- por que tal criança pode fazer isso e meu filho não pode?"

As professoras Karla e Luiza acrescentaram que, não adianta ter somente uma estrutura montada para a inclusão se não houver pessoas dispostas, conscientes e sensibilizadas para incluir essas crianças diferentes, pois, antes de pensarem em buscar capacitações técnicas, elas destacaram a necessidade de ter o estudo da inclusão durante a formação pedagógica com a vivência na prática durante a formação, no intuito de preparar o pedagogo formado para a inclusão na escola, para isso, elas apontam que a prática é a melhor forma de prevenir o despreparo e a ausência das adaptações na inclusão, podendo o profissional oferecer aulas sem repetições e com adaptações curriculares que permitam a inclusão deste estudante no espectro (o que defendo e aponto como um dos pontos principais deste trabalho).

Ao ouvir esses depoimentos das professoras, muito foi relembrado da fala de cada profissional entrevistado que apontou para o mesmo problema: a necessidade de ter praticado e estudado sobre a inclusão nas escolas durante a formação acadêmica, pois, ao se depararem com as demandas no exercício da sua profissão, precisaram procurar por iniciativa própria, suas formações continuadas, para aprimorarem seus conhecimentos e conseguirem desenvolver seus papéis de educadores com as novas demandas que surgiram na obrigatoriedade da inclusão nas escolas.

Da mesma maneira, o que foi ouvido durante as entrevistas nas visitas de campo das escolas de Recife, também se reproduziu no grupo de professoras de Gramado, do Rio Grande do Sul. As

profissionais perceberam a mesma necessidade de formação continuada, que permitisse atender o estudante no espectro e logo apontaram para uma solução, a qual foi o oferecimento de cursos sobre a temática da inclusão, destinados aos monitores; além da aprovação de projetos de pesquisa e qualificação acadêmica com a temática da inclusão e adaptações curriculares em pauta durante os avanços na Região Sul do país.

Karla e Luiza, (2021), complementam que não são apenas as crianças que podem se sentir sozinhas em meio às outras crianças, pois o mesmo acontece com os pais, os quais podem se sentir sozinhos em meio aos outros pais, principalmente quando há “fofocas”, trazendo constrangimentos. Elas pontuaram que os pais precisam sentir que não estão sozinhos, e para isso, o apoio de outros pais (de crianças especiais ou não) é essencial.

Por este motivo, as profissionais também incluíram o fato de que existe a necessidade da criação de um núcleo, principalmente para o acolhimento dos pais por todos os desafios que esses enfrentam por terem filhos no espectro, e, para dar abertura aos pais para tirarem dúvidas e se sentirem com liberdade para perguntar. Por isso, elas afirmam que é pertinente a existência do núcleo e quebrar o tabu de não poder conversar sobre o assunto, e indicar o que fazer e como lidar.

10.3 A RECEPÇÃO: O IDEAL DE ACESSO COMUM A TODOS

O questionamento seguinte, mediado por Alan do Amaral, foi sobre as escolas e o preparo para a recepção de estudantes no espectro. Ao realizar a pergunta, foi enfatizada a inclusão tanto nas escolas com perspectiva de Waldorf, quanto nas demais escolas, e as irmãs pedagogas Karla e Luiza, (2021), deram o exemplo do próprio irmão, que na sua época não havia escolas para recepcioná-lo. Foi quando as irmãs pontuaram sobre a empatia do acolhimento e o que precisa ser feito para melhorar a recepção destes estudantes, pois a inclusão, segundo elas: "não é uma opção, é um serviço".

Elas complementam, que ainda existem escolas que direcionam os estudantes autistas às escolas alternativas de Waldorf, por ser um ambiente mais acolhedor e humanista, porém, na verdade, como já foi visto no primeiro capítulo deste trabalho, é dever das escolas incluírem e realizarem a recepção e acolhimento dos estudantes no espectro. Essa obrigatoriedade, de igual modo, foi citada pelas professoras, quando informaram que não se deve apropriar como justificativa a recusa de novos(as) estudantes pelo fato de já existirem estudantes no espectro na sala. Isto é, não existem cotas para estudantes com TEA, e as escolas precisam estar de acordo com a lei, pois a escola está aberta a todos(as).

10.4 QUESTIONAMENTO EM TOM MAIOR

Ainda no mesmo webinar, um questionamento das irmãs pedagogas que merece um tom de maior ênfase, veio ao colocar sobre os alunos que são incluídos, que na verdade, precisam ser iguais aos regulares, sem necessariamente a escola ser de todos e inclusiva, mas apenas receptiva dos estudantes com TEA. A resposta está citada abaixo, com transcrição direta à fala, conforme a seguir:

> Algumas mães, sabedoras das dificuldades, de que na prática, as escolas e profissionais envolvidos não estão de fato exercendo a INCLUSÃO, não estão dando conta, até mesmo em alguns casos, prejudicando as crianças. Então, considerando esse atual contexto, não seria melhor matricular seu filho/a numa escola especializada (no caso, não inclusiva)?

A este questionamento, foi respondido pelas profissionais Karla e Luiza, (2021), de que é necessário ter as adaptações pertinentes ao acolhimento destes estudantes diferenciados, para realmente se ter a inclusão. No decorrer da resposta, as irmãs pedagogas citaram um livro da ativista negra, Bell Hooks, (1994), "Ensinando a transgredir". Em um contexto em que havia escolas de negros e escolas de brancos, e quando acontecia de um negro estar na escola do branco, este negro teria que deixar de agir como um negro e passar agir como se fosse um branco, passando a renegar suas origens. Porém, diferente do que foi visto na obra de Bell Hooks, não há como pedir para um autista ser menos autista, por isso, faz-se necessário adaptar tudo, pois a inclusão não se resume apenas no ambiente escolar, mas em toda a comunidade em que o estudante autista está inserido. Elas acrescentaram que o maior material para a inclusão é o humano, é entender e saber a melhor forma de atender e receber os estudantes no espectro.

10.5 OS MEDIADORES E SEUS PAPÉIS NA INCLUSÃO

As palestrantes e irmãs confirmam sobre a importância dos mediadores primordiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas enumeram que os mediadores têm papéis importantes nas possíveis situações de desconforto para com os outros, explicando situações e possíveis reações dos estudantes no espectro, com o intuito de evitar má interpretação. Conforme verificado nas duas escolas observadas em Recife, os estagiários foram indispensáveis e de igual modo, os mediadores na escola de Waldorf, com o papel de **adaptar** o material. Estes são os facilitadores para o que a professora está ensinando lá na frente da sala.

Karla e Luiza, (2021), relatam que a cada fim de dia os mediadores comunicam aos pais como foi o dia do estudante mediado, mas não na frente da criança, e para isso relatam em um caderno os detalhes, incluindo as reações dos amigos com o educando autista.

As professoras apontam que a mediadora acompanha o passo a passo das rotinas da criança e o ideal é um mediador por criança, pois cada criança com TEA pode ter perfil diferente da outra, e o papel do mediador é servir de mediação entre a criança com TEA em suas relações durante todas as atividades, como o exemplo que foi dado por uma das professoras de olhar o outro colega, tentar incluir a criança na brincadeira, incentivando com frases, como: “olha o que a professora falou, você viu o que a professora pôs no quadro?”.O mediador percebe se a criança está inquieta, ou se precisa dar uma volta e depois retornar para a sala. As pedagogas acrescentam que o mediador pode adaptar uma palavra ou outra que a professora falou com a finalidade de ajudar a criança para que ela perceba a tarefa de outra maneira.

Os mediadores, conforme as pedagogas descreveram, escrevem e inserem na mochila um informativo sobre, convites ou recados que a criança recebeu, pois a criança mediada pode nunca ter tido a iniciativa e a lembrança de contar para os pais. O mesmo pode ocorrer quando existe um pedido do professor para a aula seguinte, ou diante da solicitação de se levar um determinado material para a atividade da aula no dia seguinte, ou seja, após todas essas atribuições descritas pelas professoras, percebe-se que a função do mediador é ser um tipo de tradutor, muitas vezes usando imagens (como é comum com muitas crianças autistas) ajudando para a compreensão do aluno.

As palestrantes delimitam que o mediador(a) não é um(a) cuidador(a), eles são responsáveis por mediar as relações entre o estudante com TEA e os demais em sua volta, seja nas atividades da aula ou no momento de brincar, anotando coisas importantes para o estudante no seu caderno diário. Contudo, o cuidador desempenha apenas o papel de auxiliar o estudante nos autocuidados.

Foram destacadas, pelo intermediador da entrevista, Alan do Amaral, a seguinte preocupação: “mas essa presença lado a lado do mediador não vai torná-lo muito diferente e ser mais excluído?” E Karla e Luiza responderam que não, e para conjecturar da melhor maneira, fizeram um paralelo ao comparar que existem pessoas com óculos e outras sem óculos. Segundo as pedagogas: “umas podem brincar livres, mas outras (no caso das crianças no espectro) precisam estar monitoradas”.

Dessa maneira, Karla e Luíza, (2021), complementam suas respostas com o exemplo de um cuidado especial que a mediação pode oferecer, como:

> No sentido estar atento ao *bulling* indireto, e isso ocorre quando as crianças com TEA são vítimas de pequenas armadilhas, como exemplo de um colega do discente no espectro, dizer: ‘vai lá e coloca uma taxinha na cadeira da professora’, e pelo fato dessas crianças autistas serem ingênuas, elas atendem ao pedido do aluno que comete o *bulling* indireto.

Karla e Luiza finalizam suas respostas ressaltando que é fundamental a mediadora considerar, valorizando ao máximo, o esforço da criança, e que a mediação vai além de contabilizar os resultados.

10.6 DICAS PARA O ENSINO REMOTO AOS ESTUDANTES COM TEA

Por fim, sobre o ensino remoto aos estudantes no espectro, foram perguntados pelos espectadores daquele ciclo de perguntas e respostas, sobre as dicas após o período pandêmico, e as mesmas atribuíram como ponto principal, o contato com a família e não forçar para que a criança assista toda a aula, reconhecendo a mediação da família ou uma pessoa que possa mediar auxiliandoem situações como: qual o caderno a ser utilizado em determinada aula ou qual o material concreto que o aluno precisa usar durante a aula remota.

E assim como foi dito pela professora Rafaella Asfora no outro ciclo de palestra realizado pelo CECINE (no capítulo adiante), as irmãs também ressaltaram o registro pela família do estudante no espectro, das atividades realizadas, sempre que possível e com as adaptações quando se fizerem necessárias, considerando ser inapropriada a tentativa de o estudante autista assistir a aula remota sozinho.

E aos educadores, foi dada a dica pelas irmãs Karla e Luíza, de sempre realizarem atividades que despertem o movimento do corpo, do visual e do concreto, utilizando materiais de casa. A contribuição da escola de Waldorf, nesse sentido, é que os materiais de aula estão sempre dentro da realidade do educando, pois, o fundamental não é o aluno ficar apenas na aula remota e sim sempre fazer o registro de todas as atividades realizadas, considerando que o vínculo virtual entre o educando no espectro e o educador de maneira remota pode não ser possível.

10.7 A INFINITUDE DE QUESTÕES COM E SEM RESPOSTAS NA INCLUSÃO DO DISCENTE COM TEA

Outras questões do público ouvinte do *webinar* foram colocadas e não puderam ser dialogadas, pois, tendo em vista a infinitude de questões que envolvem a inclusão do estudante com TEA, que vão desde o diagnóstico até outras questões mais complexas. Os questionamento foram considerados, porém não puderam ser dialogados durante a transmissão da palestra devido ao tempo, estas questões formaram questionamentos durante o *chat* daquela transmissão, as quais foram, em suma, sobre: hiperatividade, impaciência, tato com as crianças autistas, as brincadeiras, o cognitivo representativo das coisas e a dificuldade de realizar a transposição representativa, as texturas, as condições específicas para o desenvolvimento das capacidades sensoriais, bem como quem é o

profissional que realiza o diagnóstico, e como lidar com a disgrafia, foram estas as indagações que constituem desafios futuros.

Portanto, por mais que se tente nas linhas deste trabalho abranger as variadas questões sobre os discentes com TEA na escola inclusiva, não seria possível inserir tudo, visto que muitas questões e inquietudes ainda não são respondidas, mas poderão ser estudadas em tempo oportuno; por este motivo, foi justificado o termo “breve” na composição do título deste Capítulo.

11 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O CICLO DE PALESTRA: A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE AUTISTA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Em 22 de junho de 2021, houve mais um dos ciclos de palestras e oficinas, ofertado pelo CECINE/UFPE, coordenado pelo professor Carlos França, e explanado pela professora Dra. Rafaella Asfora, do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional do Centro de Educação da UFPE, na área da educação inclusiva de estudantes com TEA. Na contribuição sobre o ciclo de educação inicial e continuada do docente, foi falado sobre um tema desafiador, o ensino remoto aos estudantes no TEA.

Semelhante ao que foi explanado pelas professoras irmãs Karla e Luiza no Capítulo 9 (sobre a inclusão: quebrando os paradigmas nas escolas Waldorf), a professora Asfora, também incluiu uma série de pontos relevantes sobre o ensino remoto que pode facilitar a inclusão do educando com TEA.De início, foi inferida a importância de entender a condição do ensino remoto, que está disposto pela Portaria de nº 343, no dia 17 de março de 2020, onde considera-se a educação remota, sem ser reconhecida como a educação à distância (EAD), pois tratou-se do caráter emergencial pelas configurações vivenciadas durante a pandemia. Com isso, a professora Asfora diferenciou a carga horária das aulas síncronas e assíncronas, considerando também a existência da exclusão digital no ensino remoto, tendo em vista que a desigualdade se manifesta de diversas maneiras, principalmente no acesso aos equipamentos e no acesso digital, que dificulta o cumprimento da portaria mencionada, porque nem todos os alunos têm acesso ao ensino remoto.

Seguindo a palestra, a professora instruiu sobre as crianças no espectro terem interesses por áreas específicas, pois facilita o planejamento para as adaptações necessárias fazendo com que os estudantes com TEA realizem as atividades conforme suas áreas de interesse. A professora acrescentou a importância de verificar como a criança se comunica, isto é, se os estudantes falam e se compreendem bem ou se não verbalizam, além disso, ela destacou a questão sensorial, para que sejam considerado o que incomoda e o que estimula a criança no espectro, reforçando sobre a importância de verificar também o ambiente familiar.

Outro ponto citado pela professora foi como o professor e a família se comunicam e se os professores consideram o estado emocional do estudante no espectro durante as aulas remotas, assim como foi dito pelas pedagogas e irmãs Karla e Luiza de entender como o estudante está se sentindo.Asfora, acrescentou que, no período remoto, o docente precisa priorizar o que ensinar, para seguir seu plano de como serão realizadas as adaptações necessárias e assim realizar o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem do estudante com TEA.

Foi acrescentada a importância de avaliar o estudante, para obter informações sobre o nível de conhecimento do estudante no espectro e assim poder realizar o planejamento do ensino com as adaptações, seguindo o próximo passo de verificar o PDI, pois é o instrumento que permite tal planejamento do ensino. E dessa maneira verificou-se a ligação do que foi visto nas visitas de campo com o dia a dia da professora do AEE Adelaide, quando ela apresentou o PDI como sua ferramenta para o planejamento das adaptações, e ao aplicar o PDI nas práticas diárias da professora, também permite realizar as avaliações efetivando a inclusão destes estudantes.

Para a educação remota, a Dra. Asfora acrescenta a atitude da família do estudante de estar orientada para rotina, pois, no início das aulas remotas precisou existir uma reorganização. Isso significou que nas mudanças decorrentes da pandemia, precisou reorganizar a rotina, e ter a famosa frase: "hora pra tudo", possibilitando também a reorganização das atividades escolares, e outra variável importante a se pensar colocada pela professora Asfora, foi sobre o espaço, se existe e como é esse espaço, lembrando que dentro dele também podem ter a presença de estímulo(s) sensorial(is).

Desse modo, percebi que assim como na Pedagogia de Waldorf, nos relatos das irmãs pedagogas, o professor precisa apropriar da percepção do mundo do estudante e começar a entender o que faz parte desse mundo do estudante, fazendo assim, as adaptações. A professora Rafaella Asfora também considerou o meio onde o aluno está, suas percepções e sensações dentro da realidade individual de cada estudante autista. Ela ainda exemplificou, que a cada 10 minutos a criança muitas vezes precisa se levantar ou tocar em um objeto.

Rafaela enfatiza que o discente no espectro tem potencial para aprender o favorecimento dessa aprendizagem ao estudante com TEA no ensino remoto. É importante que o professor considere qual a estratégia será realizada, bem como se a aula se dará no momento síncrono ou assíncrono, considerando que a família do discente não é o professor, sendo necessária a parceria do professor com o mediador, é primordial essa articulação!No elo entre a escola e a família, com professores do AEE e terapeutas, há a facilitação das trocas de orientações para verificar o ensino aos estudantes no espectro. Sem desconsiderar o caráter desafiador de não ser mais possível o atendimento presencial em decorrência da pandemia.

Com a professora Asfora, foi visto que a comunicação alternativa, isto é, alternativa à fala, conforme os exemplos das comunicações através de recursos visuais, gestuais, imagens e expressões, construindo melhor apropriação dos estudantes autistas às regras para desenvolver suas habilidades sociais, da mesma maneira que as irmãs Karla e Luiza relataram, conforme a convivência com seu irmão autista, acrescentaram que a comunicação alternativa traz melhorias na qualidade de vida ao autista.

Para que essas melhorias no desenvolvimento das habilidades sociais e na qualidade de vida da criança no espectro ocorra, a escola junto com a família precisa explicar como fazer as ações necessárias do dia a dia com uma sequência de imagens, conforme foi exemplificado, sobre a sequência de ações na proteção contra o vírus do COVID-19.

A Dra. Asfora, (2021), lembrou que a aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, mostra que a escola pode incidir na criança incluindo sobre ela o conhecimento potencial, o qual é o conhecimento que o estudante no espectro está prestes a adquirir ou as habilidades que ele está prestes a desenvolver.

Para exemplificar o que foi explanado, Asfora lembra sobre as dicas que podem ser dadas de como amarrar o cadarço do tênis e através dessas estratégias, ensinando a partir do conhecimento da zona proximal do aluno, sem necessariamente trabalhar nas coisas que o estudante autista já conhece, estando na sua zona de conhecimento real, como se não houvesse a possibilidade de o estudante autista ter potencial para aprender, permanecendo apenas na zona de conhecimento real.

Remetendo ao que foi visto no capítulo anterior, para Asfora (Internet, 2021, n.p): “A parceria família e escola é um diferencial no contexto do ensino remoto”. Isso ocorre porque as avaliações dos estudantes no espectro são realizadas a partir de depoimentos, das anotações e dos registros de todas as atividades que os discentes realizam. Informações coletadas pela família desse estudante. Sendo assim, é pontuado mais um motivo para a necessidade de existir a parceria entre a família e a escola.

Sobre o acolhimento no momento da pandemia, foi reforçado pela Dra. Asfora, com uma preparação para organização do ambiente de casa, tendo em vista que as aulas remotas se dão no mesmo ambiente, e essa preparação tem o objetivo de promover o maior tempo possível da atenção dos estudantes, pois a professora informa que se mudar o ambiente ou a rotina, os estudantes no espectro podem se distrair, conseguindo, por vezes, somente 10 minutos de atenção do discente, ou até mesmo 30, porém, sempre com a mediação da família.

Asfora propõe a utilização de exemplos visuais, como por exemplo, o quadro de rotina com imagens, ou para tentar comunicar atividades com instruções curtas, utilizando estratégias de recursos visuais e concretos para a acomodação sensorial, permitindo a movimentação do estudante no espectro, principalmente aos estudantes que não ficam muito tempo parados na frente do computador.

Por conta das aulas remotas, Asfora relatou a necessidade da orientação dos professores aos pais por meio de vídeos sobre a realização das atividades a serem feitas pelos estudantes no espectro. Essas orientações por vídeo, seriam com uma “aula” para a mediação dos familiares, semelhante aos estagiários mediadores que ficavam nas aulas presenciais acompanhando os estudantes autistas.

A professora considera a participação da família como um desafio comum na educação remota e na educação presencial, pois quanto maior for a participação da família, melhor para a avaliação do estudante e para que estes realizem suas atividades mediadas pelos familiares durante o período das aulas remotas. Essa relação entre a participação da família torna-se mais relevante na educação remota, porque, no momento da educação não presencial, os mediadores também são os familiares, diferentemente da educação presencial onde os mediadores foram os estagiários.

Como ouvinte, esse momento do *webinar* foi o mais significativo, visto que a explanação da professora Dra. Rafaela Asfora foi congruente com os depoimentos registrados durante as entrevistas nas duas escolas visitadas, onde os profissionais envolvidos na inclusão da escola relataram como o maior desafio e dificuldade a participação da família para a realização das atividades dos estudantes no espectro, bem como a aceitação dos familiares no diagnóstico desses estudantes com o TEA.

Em comum aos depoimentos citados por Asfora, a coordenadora Telma, a professora do AEE Adelaide, e os professores da sala de aula regular com os estagiários, também relataram as mesmas coisas sobre a temática da inclusão desses discentes. Portanto, pode-se concluir como a participação e a aceitação da família no processo da aprendizagem do estudante no espectro, como o maior desafio para a inclusão destes alunos. Isso também passa a fornecer o indício de que o maior desafio é a participação da família, sobretudo na educação remota pelo fato de a família ter mais um papel de mediar o ensino, tornando mais importante o elo entre professor-família-escola.

Foi notado a partir dessas incursões da professora, um desafio particular durante a educação remota que se encontra no contato entre os estudantes no espectro com os demais estudantes da sala de aula e com os seus professores do AEE, por não ocorrerem as aulas presenciais.

A professora Asfora, reforça que os objetos concretos e o uso da imagem são muito importantes, junto com os jogos e brincadeiras, onde é pertinente criar situações que as crianças possam aprender dentro de casa, realizando atividades contextualizadas e significativas, conforme foi exemplificado pela professora, quando a criança vai ao supermercado e precisa-se fazer a lista de compras.

Além disso, ela acrescenta que nomear brinquedos, criar estratégias sobre o que a criança fala, falar na altura do rosto da criança, além das dicas que a professora ofereceu sobre aplicativos (que podem ser encontrados no @comunicatea_pais, no *Instagram*) para a criança com TEA, que facilitam o aprendizado do estudante e melhora a comunicação dos pais. Uma vez que os pais podem aproveitar os momentos em que estão fazendo suas atividades do cotidiano para trazer ensinamentos aos filhos autistas.

Isso também foi verificado quando as professoras Karla e Luiza, falaram sobre as contribuições da escola de Waldorf quando foi explicado sobre os professores utilizarem da melhor forma, tudo o que faz parte da realidade individual de cada estudante como uma oportunidade de despertar o aprendizado.

Assim como as irmãs pedagogas Karla e Luiza, a professora Asfora indicou a flexibilização no momento da avaliação remota, pois nessa situação, o professor precisa assumir que existe maior necessidade de acompanhamento da família na educação do estudante, assim sendo de modo acolhedor, porque durante a pandemia com o isolamento social, os estudantes e seus familiares tiveram o fator estresse e ansiedade em maior escala.

Um ponto discutido pela professora Asfora, foi que a reflexão sobre a maior fragilidade da inclusão no período das aulas remotas, devido à distribuição desigual dos recursos tecnológicos. Não se teve o mesmo recurso para todos. E mesmo com a possibilidade de existir a mesma estratégia para todos, a escola também proporciona os mesmos recursos, porém isso não se dá conforme a necessidade de cada estudante no espectro. Sendo assim, a distribuição dos recursos tecnológicos e digitais desiguais, acentua a desigualdade entre os alunos e faz com que a inclusão seja ainda mais sensível.

Com isso, a professora Asfora concluiu, que apesar dessa desigualdade ser um grande desafio à escola, de atender às necessidades de todas as crianças com duas diversidades, não impede que as adaptações possam ser realizadas, nem impede de acolher, mesmo não sendo presencial. E nessa árdua busca por um caminho de possibilidades ao atendimento dos estudantes autistas, Asfora define que, isso torna a participação dos familiares mais importante, por isso, para Asfora, e para os profissionais de outras escolas envolvidos no atendimento do estudante com TEA, o grande desafio tem sido trabalhar de forma articulada, na relação desse elo entre a escola, o professor do AEE, o professor da sala de aula regular e o aluno/família.

Ela complementa que outro desafio seria, o manejo com os equipamentos tecnológicos, que por muitas vezes as famílias do educando e até mesmo os professores não têm para lidar com a educação remota, aos alunos dentro do espectro, precisando se reinventar, bem como adaptar e tornar possível a aprendizagem. E, além de tudo isso, ela acrescentou o desafio do acesso aos profissionais multidisciplinares para educação dos estudantes autistas.

Asfora afirma que pensar na apropriação da escrita e o letramento é mais desafiador nas aulas remotas, porém, ela acrescentou que pode-se pensar no que fazer para adaptar os materiais, e os principais recursos a serem utilizados são os materiais concretos e visuais, principalmente nos primeiros anos da educação fundamental, pois a criança no espectro precisa dos estímulos visuais,

além disso, ela acrescentou a necessidade de perceber qual a área de interesse da criança, por exemplo, personagens de filme, de séries e de desenho, e se mudar sua área de interesse, precisa-se acompanhar essa mudança.

Existe também, um conceito, que foi citado por Asfora (2021), que beneficia a apropriação na aprendizagem, como desenho universal de aprendizagem, apresentando sempre o mesmo conteúdo de múltiplas formas, o que permite às crianças no espectro que se expressem e se apropriem do seu aprendizado de suas maneiras.

Ela explicou as formas não convencionais de alfabetizar o aluno, sem ser apenas com o lápis e o papel, podendo ser também no computador. Com isso pode-se perceber que toda estratégia e adaptação será conforme o estudante no espectro mostrar o aprendizado da sua maneira, nisso foi constatado o quão o PDI é importante, pois as informações contidas no PDI, como as áreas de interesse do estudante autista, facilitam o aprendizado para que seja da maneira mais apropriável para o estudante, de modo a adaptar as formas de ensino e propiciar a aprendizagem do educando.

Asfora lembrou que o professor não está sozinho no processo da inclusão do estudante autista, pois é um trabalho em equipe, que vai do porteiro até a direção da escola. Na comunicação, ela define que os parceiros de comunicação são os professores, a família e os mentores, ou seja, toda a comunidade escolar e a familiar que fazem parte do convívio do estudante com o TEA, são os parceiros de comunicação do estudante. E assim, Asfora reforça a relevância desses profissionais e dos familiares entenderem sobre o que o estudante sente e explorar a comunicação alternativa como um método. Isso foi constatado na prática, quando, em uma das visitas de campo, a aluna que não verbaliza, puxou o cabelo e não queria mais soltar, até descobrir, após a articulação entre a professora do AEE e a mãe de aluna, que se tratava de a criança no espectro estar com sono e querer colo. Este fato ocorreu por conta da não utilização de uma comunicação alternativa que possibilitasse a aluna expressar que sentia sono.

Ao realizarem uma pergunta sobre a tecnologia dispostas às pessoas com TEA, foi informado que na área tecnológica existem investimentos mais para crianças no espectro, entretanto, para adolescentes e adultos no espectro, esta área ainda se encontra em defasagem, apresentando portanto, mais dificuldades para a educação, visto que em suas épocas de estudos não havia inclusão destes nas escolas.

Durante a exposição do assunto, foram citadas algumas dicas da Dra. Asfora com o intuito de facilitar a inclusão dos estudantes no espectro, as quais foram: o trabalho interdisciplinar; a sequência didática para incidir sobre as áreas de interesse e facilitar o aprendizado; e o que resumiu tudo isso foi o ato de dar o protagonismo, de modo individual aos estudantes com TEA. Esta última dica

também foi mencionada pelas professoras Karla e Luiza, quando propuseram que os professores considerassem a individualidade de cada estudante.

Rafaella, considerou que o fato de a alfabetização ser conceitual, o estudante no espectro pode se apropriar da alfabetização através da comunicação alternativa, sem necessariamente haver a memorização de códigos, pois tanto o estudante regular como no espectro, precisa, na verdade, da apropriação do sistema para se alfabetizar.

Infelizmente, é sabido e foi colocado de maneira muito sensata pela professora Asfora, que a própria instituição não dispõe de recursos para a educação remota, fazendo com que a própria família tenha que ir para a escola, obter o material e depois devolver para a escola os materiais já respondidos pelos estudantes. Além disso, foi complementado por Asfora que a família do estudante no espectro sequer teve acesso à educação ou à alfabetização.

Perguntei, por fim, qual seria a melhor maneira de avaliar o discente no espectro na educação remota, e a professora apontou as possíveis formas de avaliação destes discentes no espectro através da avaliação de cada atividade registrada, além dos registros com filmagem, fotos, mediados através dos familiares. Asfora encerra sua explanação com a citação de Tample Grandin (2010): "AUTISMO é parte de mim, mas não me define".

É válido registrar que, após o período de isolamento social com as aulas remotas durante a pandemia, não ocorreram as visitas de campo para incrementar outras questões neste trabalho, além disso, após o período das aulas remotas e das aulas híbridas durante o período de flexibilização, em uma das escolas visitadas, foram mantidas as aulas remotas destinadas exclusivamente aos estudantes com TEA, com duração mais reduzida dessas aulas, entre 30 à 40 minutos, de maneira individualizada, impossibilitando realizar as observações sobre as inclusões dos alunos na sala de aula nas duas escolas, já que as aulas *on line* se davam a partir das residências das professoras.

Com isso, foi percebida a necessidade da imersão nos eventos online das plataformas digitais, para comentar sobre as diversas experiências compartilhadas e os relatos dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes no espectro.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo trazer contribuições à construção do campo de educação inclusiva e continuada no atendimento de crianças com TEA, considerando as experiências e os relatos dos profissionais que atendem aos estudantes com TEA através de métodos improvisados que deram certo no decorrer de suas atuações docentes, levando à reflexão para a formação continuada como um norteador no desenvolvimento da inclusão dos discentes no espectro.

A temática deste trabalho foi despertada durante um programa televisivo, o qual teve o Autismo nas escolas como tema. Uma das profissionais citou a descontextualização do estudante no espectro na sala de aula, fato que foi também verificado em uma das visitas de campo. Porém, em ambas as escolas observadas, foram observadas adaptações ao currículo escolar, com a elaboração de materiais de apoio e comunicação alternativa através de imagens e outros recursos adaptados na rotina dos estudantes. Tanto nas salas regulares na Escola Particular Boa Viagem, seja na Sala de Recursos Multifuncionais onde existem muitos recursos tecnológicos utilizados pela professora do AEE na Escola Municipal Várzea, podemos considerar que a dedicação e o empenho dos profissionais envolvidos nos dois contextos escolares possibilitaram bons níveis de inclusão das crianças com TEA. Foi percebido através das visitas de campo, entrevistas, análises documentais e das fotografias, que as escolas se complementam quanto aos seus diferentes métodos e convergem para idênticos desafios, o maior deles, a necessidade de uma educação continuada, especifica no atendimento a estudantes com TEA

Um ponto que merece destaque, carecendo de aprofundamentos futuros, ocorre quando transportamos as análises observadas nas interações na sala de aula regular, para o ambiente da quadra poliesportiva, durante aulas de futsal com estudantes autistas. Nesse ambiente mais amplo, livre e mais interativo, há muito a se pensar sobre o papel simbólico das traves, da bola, da interdependência e colaboração entre os jogadores, durante uma realização comum que é atingir o gol. Vimos isso no exemplo da aluna R que pôde interagir no movimento do corpo durante as sequências do treinamento e no chute ao gol nos pênaltis junto com seu time e o time adversário. Um exemplo ilustrativo marcante dessa experiencia de inclusão e participação vimos com o método “Marcação Sombra” que possibilitou a efetivação da interação da aluna R junto com os demais alunos.

A contribuição adicional obtida via eventos *on line* registrados e estudados durante a pandemia, foi evidenciar e fornecer mais elementos e nuancias da inclusão relacionados ao que havíamos visto apenas de passagem, durante as respostas das entrevistadas nas escolas, ou seja:da importância de se aproximar mais das famílias desses estudantes, como um canal pedagógico da

maior relevancia. Em todos os momentos durante os *webinars*, falou-se na participação da família na rotina dos estudantes, à formar um elo necessário entre os ambientes e educadores(as) familiares e os profissionais da escola, e tal desafio ficou mais sensível durante o isolamento social causado pela pandemia. Nesse sentido os dados obtidos *on line* com exemplos das escolas do Rio Grande do Sul e das escolas waldorf trouxeram contribuições valiosas quanto as diferentes interações escola-familia, com propostas de formação de grupos de estudo que apostam com otimismo na formação continuada produzida a partir da agregação dessas múltiplas experiencias nesse campo pedagógico de inclusão.

Como tínhamos observado nas visitas de campo, essa necessidade de uma formação continuada para o aprimoramento da inclusão dos discentes com TEA era justificada pelo fato de que os conhecimentos de base ao dia a dia da inclusão dependerem exclusivamente da iniciativa própria e isolada de cada profissional no contexto particular de sua escola.

Outra grande congruencia percebida durante as visitas e os relatos on line, foi a presença dos mediadores, que geralmente são os estagiários, formandos na área de pedagogia, que acompanham individualmente cada estudante no espectro.

Foi uma descoberta, durante o estudo e a pesquisa, perceber que a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas ainda é um campo de estudo aberto a muitos questionamentos com níveis de aprimoramento ainda a serem desvendados, mas fortuitamente, com muitos ingredientes já lançados, fruto de observações em diferentes contextos e de explorações teóricas interdisciplinares que se defrontam com o desafio da inclusão.

REFERÊNCIAS

ASFORA, Rafaella. **A aprendizagem do estudante autista no contexto do ensino remoto - Palestra**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mDwIYm4Eq4U&ab_channel=CecineUFPE. Acesso em: 27 fev. 2022.

AUTISM SOCIETY OF AMÉRICA. **Autism**. U.S.: Departament of Health ando Human Services. Public Health Service National Institutes of Health. 1999.

BARROS, Rui Marcos de O; NEVES, Késia Caroline R. **Diferentes olhares acerca da transposição didática.** Maringá: Departamento de Matemática. 2011.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** Tradução de Marco Estevão. 3a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BEN-ARIEH, Josefa; MILLER, Helen J. **The educator's guide to teaching students with autism spectrum disorders**. 2009. Disponível em: https://online.sju.edu/graduate/masters-special-education/resources/articles/techniques-for-teaching-students-with-autism-spectrum-disorder?cmgfrm=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F. Acesso em: 14 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 2a edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRITO MENEZES, A. P. de A. **Contrato didático e transposição didática:** inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil. 2006.

BUNGE, Mario. **Teoria y realidad.** Barcelona: Ariel, 1972.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, v. 16, n. 3, 17 jan. 2012.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2005.

COELHO, Luíza; COELHO, Karla. **Inclusão: quebrando paradigmas nas Escolas Waldorf**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQbSQI4FMs4&t=5047s. Acesso em: 13 abr. 2022.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

COULON, Alain (1995). **Etnometodologia e educação.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes.

DENZIN, N. **The Research Act. New York**. McGraw Hill, 1978.

ENUMO, S. R. F; BATISTA, M. W. **Inclusão escolar e deficiência mental:** análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia. 2004.

ESCOLA BOA VIAGEM. PPP Plano ação- Educação Inclusiva; 2019

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. 2008. Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social. Acesso em: 14 mar. 2022.

FERREIA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lilia Novais de. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Revista Reviva. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas**. 2001. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273-291. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. London: Fontana Press. 1993.

GIVEN, L. M. **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**, v.1. California: SAGE Publications, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2a edição. São Paulo: EDUC, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02**. 2018. Disponível em: https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/. Acesso em: 11 jun. 2022.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3rd edition. Sage Publications, Inc. 2002.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 46.253, de 12 de julho de 2018.** 2018. Regulamenta os artigos 4° a 9º da Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=38549&tipo=TEXTOORIGINAL. Acesso em: 15 mar. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Ordinária nº 17352**. 2021. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-17352-2021-pernambuco-altera-a-lei-n-15487-de-27-de-abril-de-2015-que-dispoe-sobre-a-protecao-e-os-direitos-da-pessoa-com-transtorno-de-espectro-autista-no-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias-a-fim-de-assegurar-a-permanencia-de-acompanhante-durante-o-internamento-em-hospitais-unidades-de-pronto-atendimento-upas-maternidades-e-demais-instituicoes-da-rede-publica-e-privada-de-saude. Acesso em: 06 mar. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 327-340, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2012000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?lang=pt#:~:text=A%20primeira%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%2C%20de%201965%2C%20como%20j%C3%A1%20foi,nas%20quest%C3%B5es%20abordadas%20no%20livro. Acesso em: 05 abr. 2022.

REDE BRASIL. **Assunto do dia | Autismo**. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DEN3RuMB1j8&ab_channel=REDEBRASILOFICIAL. Acesso em: 15 out. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RECIFE. Instrução Normativa nº 07/2015. Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE. Instrução Normativa nº 04/2015. Procedimentos de Avaliação Inclusiva. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE GRAMADO. **Educação Especial: caminhos percorridos em 2020 | Gramado**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P8i8soyqCkA&ab_channel=SecretariaMunicipaldaEduca%C3%A7%C3%A3odeGramado. Acesso em: 13 abr. 2022.

SELLTIZ, Claire et allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA FILHO, D. M. da; MAGALHÃES KASSAR, M. de C. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 32, p. e27/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X29387. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA NETO, Débora R. da *et al*. **Transposição didática:** uma criação ou recriação cotidiana. In: XI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - 1999, 11., 1999, Porto Alegre. Https://lume.ufrgs.br/handle/10183/99664. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 1-2. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/99664. Acesso em: 13 fev. 2022.

STIMULUS. **A diferença entre falar: criança com autismo versos criança autista***. Disponível em: https://stimulusaba.com.br/a-diferenca-entre-falar-crianca-com-autismo-versos-crianca-autista/. Acesso em: 15 mar. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

1.	Como começou a inclusão, e de quem surgiu a ideia da Inclusão? Inclui estudantes autistas? Se sim, como ocorre essa inclusão e de que maneira houve essa inclusão?
2.	Quais são os pontos mais frágeis para a inclusão de um estudante com TEA na sala de aula?
3.	Todas as pessoas/Profissionais que participam.
4.	O que ilumina ou quem ilumina o/a profissional (exemplo: Textos, autores, que inspiram) no atendimento, e na didática para aperfeiçoar o atendimento ao discente com TEA)? Quais os autores que iluminaram as metodologias?
5.	Qual(is) seu(s) desafio(s) e sua(s) dificuldade(s), e qual(is) a(s) dificuldade(s) que a equipe vem enfrentando (ou a própria coordenação enfrenta)?
6.	Quais atividades extras que acompanham a escola (Exemplo: Futsal, *ballet*, judô)? Se na escola tem, as crianças com TEA participam?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2: PERGUNTAS ESPECÍFICAS AO PROFESSOR DE FUTSAL, NA ESCOLA BOA VIAGEM

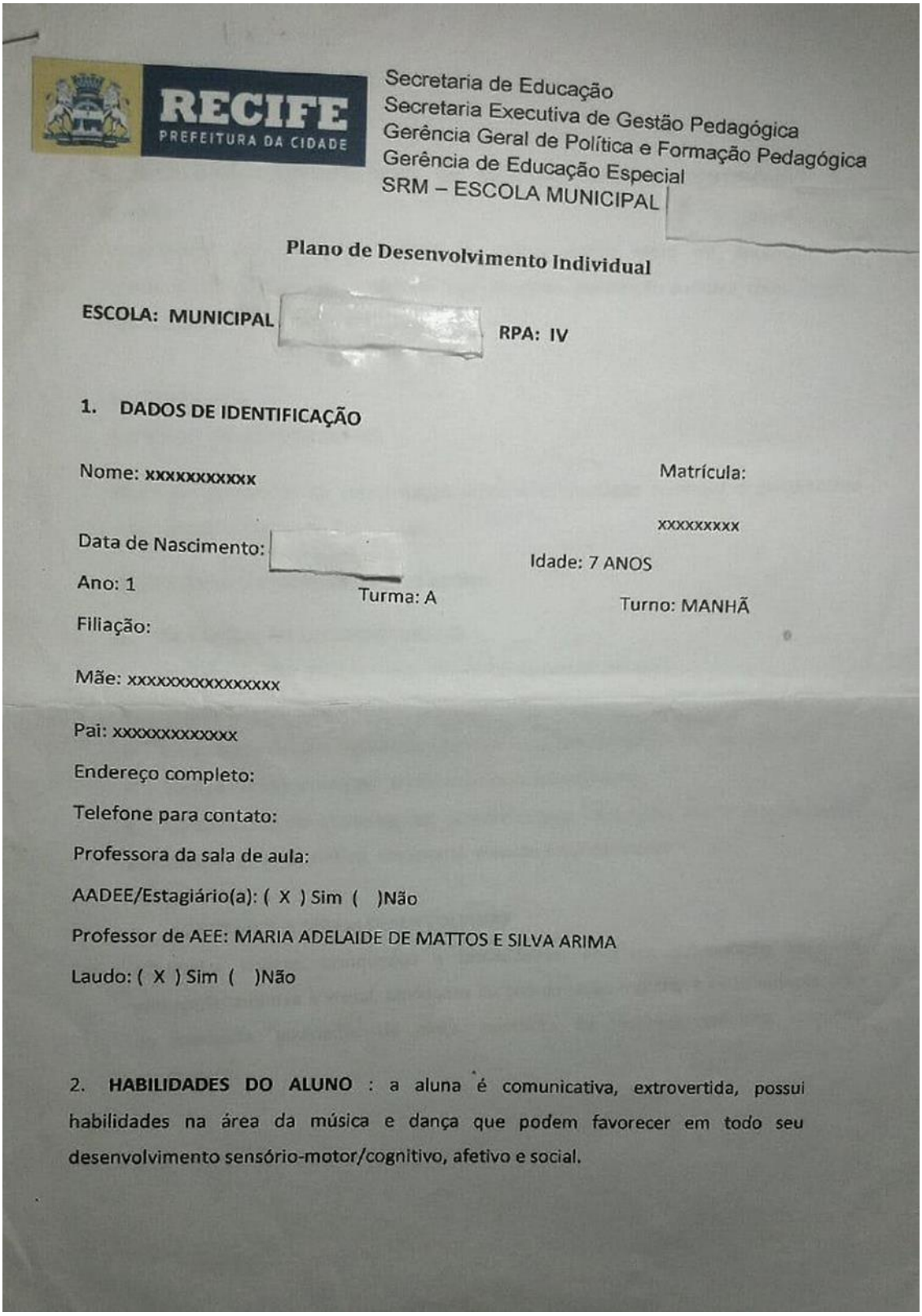
1.	Como o estudante com TEA é recebido e incluído nessas atividades relacionadas ao corpo, à linguagem e às interações?
2.	O professor conversa com os pais desses estudantes?
3.	Como é essa interação, no dia a dia com o estudante com TEA?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ESPECÍFICAS À COORDENAÇÃO DE ESPORTES, NA ESCOLA PARTICULAR BOA VIAGEM

1.	Quantas crianças com TEA, tem em casa modalidade de esportes?
2.	Como o estudante com TEA chega? Existe um diagnóstico, uma orientação, ou uma descrição?
3.	Como as crianças com TEA são encaminhadas aos profissionais?
4.	Como acontece o acompanhamento desses discentes?

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL



RECIFE
PREFEITURA DA CIDADE

Secretaria de Educação
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica
Gerência de Educação Especial
SRM – ESCOLA MUNICIPAL

Plano de Desenvolvimento Individual

ESCOLA: MUNICIPAL **RPA: IV**

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: xxxxxxxxxxx

Matrícula: xxxxxxxxx

Data de Nascimento:

Idade: 7 ANOS

Ano: 1 Turma: A

Turno: MANHÃ

Filiação:

Mãe: xxxxxxxxxxxxxxxx

Pai: xxxxxxxxxxxxx

Endereço completo:

Telefone para contato:

Professora da sala de aula:

AADEE/Estagiário(a): (X) Sim ( )Não

Professor de AEE: MARIA ADELAIDE DE MATTOS E SILVA ARIMA

Laudo: (X) Sim ( )Não

2. **HABILIDADES DO ALUNO** : a aluna é comunicativa, extrovertida, possui habilidades na área da música e dança que podem favorecer em todo seu desenvolvimento sensório-motor/cognitivo, afetivo e social.

3. **PRINCIPAIS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO IDENTIFICADAS NO ALUNO**

Observamos que podemos utilizar a música como meio de aprendizagem, desenvolvendo a área cognitiva, expressão corporal, percepção auditiva, comunicação e afetividade.

4. **OBJETIVOS**

AÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

Estimular atividades de coordenação motora, estimulação sensorial e psicomotora com atividades lúdicas e prazerosas

AÇÕES PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO

5. **ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO**

- **Período do atendimento**: dois atendimentos de 50 minutos
- **Frequência do atendimento**: semanal
- **Frequência das atividades complementares**: sempre que se fizer necessário
- **Tempo de atendimento**: 50 minutos cada atendimento
- **Composição do atendimento**: atividades que favoreçam seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, afetivo, emocional, atenção e concentração.

6. **ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**

Atividades lúdicas, brinquedos e brincadeiras, encaixes, estimulação sensorial, percepção auditiva e visual, atividades de coordenação motora e psicomotoras, jogo da memória, atividades de pinça, contação de histórias, recortes, colagens, montagens.

7. RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS (Quais as Tecnologias Assistivas?)

A aluna não domina o uso de tecnologias, atualmente faz uso de aparelhos udiovisual, onde tentamos estimular a música como mecanismo de interação com meio, estimulando a dança, o ritmo e a imitação como forma de se apropriar prendizagem usando o corpo para se expressar, B dia a dia compreende ormas, as cores, o sentido das palavras, dando sentido aos seu corpo e a novimentos que cria.

. PARCERIAS

Hospitais, Clínicas, CAPs, Postos de Saúde, etc.

. PROFISSIONAIS DA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÃO DO PROF. DO AEE -

Professor da sala de aula da aluna, funcionários da escola, AADEE que acompanha, estagiários de apoio, outros. Sensibilização e orientação diver sobre a Síndrome de Down, hiperatividade, TOD, ROTINA DIÁRIA, RESPEITO A REGRAS E LIMITES, etc.

. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS (Como avalio e o que avalio)

B ainda se encontra em processo de adaptação e acomodação Atualmente observamos uma leve mudança comportamental, quand tentamos inserir uma rotina diária, que possa favorecer sua autonomia respeito ao próximo e a si mesmo, realização das atividades propostas para dia, inserindo os pais, irmã e familiares nessa rotina, otimizando tempo relações pessoais, tornando-a uma criança meiga e gentil.

Professor (a) do AEE :

ANEXO B - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (OPERACIONALIZAÇÃO)

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (OPERACIONALIZAÇÃO):

Formação continuada e capacitação dos professores para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;	AO LONGO DO ANO
Mapeamento para o reconhecimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais;	
Participação no processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos;	
Disponibilizar textos que com certeza contribuirão para um maior esclarecimento e conhecimento das dificuldades que acometem nossos alunos, para juntos buscarmos uma educação que seja de qualidade;	
Orientação acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;	
Orientação e encaminhamento dos alunos com necessidades especiais à atendimento com profissional especializado;	
Avaliação permanente do processo educativo para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (atividades diferenciadas de acordo com sua necessidade);	
Orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos;	
Fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos;	
Ampliar junto com o professor as possibilidades de explicação e de realização das atividades propostas;	
Apoiar e acompanhar os alunos e professores com relação às dúvidas e inseguranças que possam ter;	
Atender os especialistas que acompanham os alunos;	
Articular ações que valorizem a convivência entre os alunos;	
Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;	
Disponibilizar aos professores fichas de encaminhamento para o atendimento dos alunos;	
Participar efetivamente das formações oferecidas pela escola e outros cursos na área da educação especial que estiverem ao seu alcance de forma contínua, buscando melhor qualificação, mantendo sempre atualizada.	

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TELMA MARIA SALES LEMOS AVELINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora **Telma Maria Sales Lemos Avelino:** a senhora foi convidada para participar da pesquisa intitulada "**CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA**", tendo como responsável: Liliane Jandira Lourenço de Souza, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, orientado pelo professor Sergio Neves Dantas. O objetivo desta pesquisa é conhecer de perto os desafios e recursos utilizados na escola no atendimento a uma educação inclusiva aos estudantes com TEA, bem como as estratégias didáticas utilizadas e a rotina e as possibilidades e habilidades de cada um desses estudantes. Além de observação das dinâmicas utilizadas, recorreu-se a entrevistas com pessoas chave, como é o seu caso. A entrevista foi gravada com seu consentimento, o seu nome estará presente na pesquisa, tornado público após a defesa e inserção do Trabalho de Conclusão de Curso no banco de dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, porém o nome da escola será fictício a fim de preservar o anonimato. Os fins da pesquisa são unicamente o conhecimento das realidades e dinâmicas locais. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na escola que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder alguns questionamentos levantados pela pesquisadora através de entrevistas abertas e semiestruturadas. A senhora não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Desde já agradecem

Liliane Jandira Lourenço de Souza, pesquisadora

Olinda-PE, 02 de maio de 2022.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Telma Maria Sales Lemos Avelino:

Telma Maria Sales Lemos Avelino

(Assinatura)

Scanned by CamScanner

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MARCELO QUEIROZ MEDEIROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado senhor **Marcelo Queiroz Medeiros:** o senhor foi convidado para participar da pesquisa intitulada "**CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA**", tendo como responsável: Liliane Jandira Lourenço de Souza, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, orientado pelo professor Sergio Neves Dantas. O objetivo desta pesquisa é conhecer de perto os desafios e recursos utilizados na escola no atendimento a uma educação inclusiva aos estudantes com TEA, bem como as estratégias didáticas utilizadas e a rotina e as possibilidades e habilidades de cada um desses estudantes. Além de observação das dinâmicas utilizadas, recorreu-se a entrevistas com pessoas chave, como é o seu caso. A entrevista foi gravada com seu consentimento, o seu nome estará presente na pesquisa, tornado público após a defesa e inserção do Trabalho de Conclusão de Curso no banco de dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, porém o nome da escola será fictício a fim de preservar o anonimato. Os fins da pesquisa são unicamente o conhecimento das realidades e dinâmicas locais. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na escola que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder alguns questionamentos levantados pela pesquisadora através de entrevistas abertas e semiestruturadas. A senhora não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Desde já agradecem.

Liliane Jandira Lourenço de Souza, pesquisadora

Olinda-PE, 02 de Maio de 2022.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Marcelo Queiroz Medeiros:

Marcelo Queiroz Medeiros

Assinatura

Scanned by CamScanner

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MARIA ADELAIDE DE MATTOS E SILVA ARIMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora **Maria Adelaide de Mattos e Silva Arima,** a senhora foi convidada para participar da pesquisa intitulada "**CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA"**, tendo como responsável: Liliane Jandira Lourenço de Souza, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, orientada pelo professor Sérgio Neves Dantas. O objetivo desta pesquisa é conhecer de perto os desafios e recursos utilizados na escola no atendimento a uma educação inclusiva aos estudantes com TEA, bem como as estratégias didáticas utilizadas, a rotina e as possibilidades e habilidades de cada um desses estudantes. Além de observação das dinâmicas utilizadas, recorreu-se a entrevistas com pessoas chave, como é o seu caso. A entrevista foi transcrita com seu consentimento, o seu nome estará presente na pesquisa, tornado público após a defesa e inserção do Trabalho de Conclusão de Curso no banco de dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, porém o nome da escola será fictício a fim de preservar o anonimato. Os fins da pesquisa são unicamente para o conhecimento das realidades e dinâmicas locais. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na escola que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder alguns questionamentos levantados pela pesquisadora através de entrevistas abertas e semiestruturadas. A senhora não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Desde já agradecemos.

Liliane Jandira Lourenço de Souza (Pesquisadora).

Olinda, 7 de Junho de 2022.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Maria Adelaide de Mattos e Silva Arima.

Maria Adelaide de Mattos e Silva Arima (Participante).

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GEUDE PEREIRA DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora **Geude Pereira da Silva,** a senhora foi convidada para participar da pesquisa intitulada "**CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA",** tendo como responsável: Liliane Jandira Lourenço de Souza, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, orientada pelo professor Sérgio Neves Dantas. O objetivo desta pesquisa é conhecer de perto os desafios e recursos utilizados na escola no atendimento a uma educação inclusiva aos estudantes com TEA, bem como as estratégias didáticas utilizadas, a rotina e as possibilidades e habilidades de cada um desses estudantes. Além de observação das dinâmicas utilizadas, recorreu-se a entrevistas com pessoas chave, como é o seu caso. A entrevista foi transcrita com seu consentimento, o seu nome estará presente na pesquisa, tornado público após a defesa e inserção do Trabalho de Conclusão de Curso no banco de dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, porém o nome da escola será fictício a fim de preservar o anonimato. Os fins da pesquisa são unicamente para o conhecimento das realidades e dinâmicas locais. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na escola que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder alguns questionamentos levantados pela pesquisadora através de entrevistas abertas e semiestruturadas. A senhora não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Desde já agradecemos.

Liliane Jandira Lourenço de Souza (Pesquisadora).

Olinda, 7 de Junho de 2022.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Geude Pereira da Silva

Geude Pereira da Silva (Participante).