



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DAIANA ALVES DE JESUS DALVI

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO:
CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

SÃO MATEUS

2021

DAIANA ALVES DE JESUS DALVI

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO:
CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra Rita de Cassia Cristofoleti

SÃO MATEUS

2021

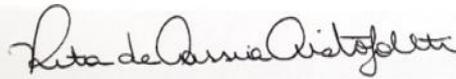
DAIANA ALVES DE JESUS DALVI

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO:
CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

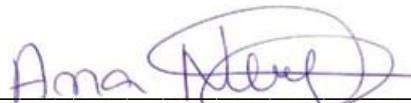
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 27 de Abril de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª Dra. Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profª Dra. Ana Nery Furlan Mendes
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª Dra. Emilene Coco dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo

D136p Dalvi, Daiana Alves de Jesus, 1982-
O processo de escolarização do estudante com autismo : caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar / Daiana Alves de Jesus Dalvi. - 2021.
229 f. : il.

Orientadora: Rita de Cassia Cristofoleti.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Autismo. 2. Autismo em crianças. 3. Autismo em adolescentes. 4. Educação Especial. 5. Professores de Educação Especial. 6. Educação Inclusiva. I. Cristofoleti, Rita de Cassia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

A escrita inicia-se solitária. Entretanto, através das contribuições, das narrativas dos participantes e dos autores vai se trilhando o desenvolvimento do texto, corroborando para firmar os meus dizeres e pensamentos em relação ao tema investigado. Dessa forma, direta e indiretamente somos aproximados das pessoas que passam a fazer parte de nossa história. No percurso da pesquisa, muitos desafios surgem e em muitos momentos provocam uma explosão de sentimentos. As entrelinhas ao cursar o mestrado não foi fácil, principalmente, para o docente que precisa dividir o tempo entre o trabalho, a vida em família e a responsabilidade do estudar. No entanto, esse é o momento de agradecer pela oportunidade de ampliar as possibilidades para se aperfeiçoar a prática pedagógica, reconhecendo que a pesquisa precisa ser contínua.

Por isso, agradeço infinitamente a **Deus** pela vida.

À minha avó, **Francisca N. de Jesus** (*in memoriam*), e meu avô, **Sebastião Amâncio** (*in memoriam*) que por diferentes caminhos, estando certos ou errados, oportunizaram-me os estudos, sendo os responsáveis por quem sou hoje.

Ao meu pai, **Luíz Carlos do Nascimento** (*in memoriam*) e a minha mãe **Maria de Lourdes**, mesmo sem a convivência da infância e da adolescência, desejavam um futuro melhor para as filhas.

À minha filha, **Vitória Alves de Jesus Dalvi**, que compreendeu em seu tempo a ausência da mamãe em atividades cotidianas realizadas pela família.

Ao meu esposo, **Roner Dalvi**, que para além do incentivo, foi amigo e companheiro, colocando-se à disposição para a realização das tarefas da casa, cuidar de nossa filha, atender a todos os pedidos de silêncio. Agradeço pelas contribuições e participação nas reflexões dos textos estudados. Também dedico a você essa vitória.

À minha irmã, **Sandra**, queridas sobrinhas, **Heloá e Yasmim**, e ao meu cunhado **Rendricki** que sempre torceram por mim.

Aos participantes da pesquisa, em especial ao **Davi** e a **Anne**, que simbolizaram as experiências constituídas através das relações estabelecidas.

Aos **meus alunos** que impulsionaram a realização desse estudo.

Aos **colegas e professores** da Turma 06 do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Às amigas, **Célia Borges**, que compartilhou de sua companhia entre as idas e vindas para as aulas, **Aparecida F. Silva**, que me apoiou e me ouviu sempre que precisei e **Zulemara Boldrini Manhago**, que do trabalho para a vida esteve ao meu lado.

Aos amigos, **Íris de Fátima do Rosário** e **Jerry Juan Abaúnza Sánchez**, pelo apoio e incentivo.

Aos meus padrinhos, **Nilcéia Brandão** e **Ananias Hupp**, minha amiga (irmã), **Andressa Hupp** e toda a sua família, que sempre apoiaram e incentivaram as minhas escolhas.

A todos os **queridos professores**, que perpassaram por minha história, no decorrer de minha escolarização, e deixaram marcas significativas em minha vida, motivando a minha escolha pela docência.

Às professoras: **Dra Emilene Coco dos Santos, Dra Isabel Matos Nunes, Dra Ana Nery Furlan Mendes e Dra Záira Bomfante dos Santos** pelo carinho, disponibilidade e contribuição durante o fazer deste estudo.

À querida orientadora, professora **Dra Rita de Cassia Cristofoleti**, agradeço não só pela confiança depositada em meu trabalho, como também pela afetividade

permitida nos momentos de trocas, valorizando e incentivando o meu crescimento enquanto ser humano. Sempre paciente, inteligente, zelosa e organizada sinalizando, através das ações como professora, as possibilidades do aprender e do ensinar.

Meus agradecimentos a todas e a todos que contribuíram para a realização deste estudo!

As pessoas são históricas, culturais e simbólicas...

Anna Maria Lunardi Padilha (2007)

RESUMO

Compreender a importância dos processos de aprendizagem, do aluno com autismo, e as práticas pedagógicas que são significativas no contexto escolar é direcionar o olhar para as possibilidades que se instauram cotidianamente nas escolas. Dessa forma, fazer uso de outros caminhos que atendam a singularidade do tornar-se humano, possibilitando a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem é uma necessidade contínua no âmbito das práticas pedagógicas. O estudo tem como objetivo compreender como se dão as especificidades de aprendizagem de alunos com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com professoras especialistas, que atuam na sala aula do ensino comum, propondo compartilhar percepções experimentadas no cotidiano da sala de aula e nas vivências do ensino remoto, bem como os resultados da colaboração com as professoras especialistas no trabalho com alunos com autismo. O enfoque foi dado ao uso de recursos visuais e o despertar do interesse dos alunos para a realização de atividades planejadas. Para um primeiro momento, iniciaram-se as movimentações no tempo e no espaço do ambiente escolar. Assim, para dar continuidade aos trabalhos, foi necessário adentrar em um segundo espaço escolar e vivenciar outras histórias com outros participantes, em um contexto histórico de pandemia. O trabalho se referencia teórica e metodologicamente na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, elaborada por Vigotski (2000, 2009, 2011, 2014, 2018, 2020) e colaboradores, por entender que construímos novos significados a partir de novas experiências, e que as práticas pensadas com intencionalidade favorecem o desenvolvimento da criança e adolescente. A partir da análise dos dados da pesquisa, concluiu-se que é preciso pensar na singularidade do aluno com autismo sem afastá-lo das vivências escolares oportunizadas no ambiente historicamente cultural e social. Dessa forma, compreendemos através das experiências com Davi e Anne, participantes da pesquisa, que é possível planejar aulas pensadas em atender a todos, sem limitá-los ao espaço da sala de aula. O estudo também nos direcionou a fazer uso de caminhos alternativos e adequações pensadas a atender as necessidades educativas dos alunos participantes da pesquisa, sinalizando que a colaboração envolve parcerias entre os profissionais que atendem os alunos, desfragmentando as ações pedagógicas, confirmando que a colaboração envolve estudo, reflexão, conexão e planejamento intencionado para atender pedagogicamente os alunos com autismo.

Palavras-Chave: Autismo. Sala de Aula. Ensino Remoto. Educação Especial. Professor Especializado.

ABSTRACT

Understanding the importance of the learning process of students that struggle with autism and the pedagogical practices that are relevant in an academic context in order to direct the view for possibilities that establish on a daily basis at the schools. By this mean, making use of other ways that meet the singularity that is being a human, making possible the student's participation in the teaching and learning process that is nonstop within the scope of pedagogical practices. The following study aims to understand how does the specifics of the learning process of students that struggle with autism work, since an offer of intervention elaborated by a researcher, joined by specialized teachers that perform in common teaching classrooms, bringing forward their daily insights on the classrooms and the experience with remote learning, as well as the results of collaboration with the specialized teachers making a work in progress with students that have autism. The focus was on the visual resources in order to evoke the interest of the students to accomplish the planned activities. At first, it was initiated the activities at the time and space of the school environment. Thereby, as the project continued, it was necessary to get in a second school space and experience other stories with other participants, in a historical context that is the pandemic. The work in progress is a theoretical reference and methodologically in the Cultural-Historical approach of human development, elaborated by Vigotski (2000, 2009, 2011, 2014, 2018, 2020) and collaborates, for understanding that we construct new meanings after new experiences, and that the intentionally thought practices are in favor of the children and teenager's development. Considering the analysis given by the research the conclusion was that it's necessary to acknowledge the singularity of students that struggle with autism without singling them out of the school experiences that are given in the historically cultural and social environment. By any means, it's understood through experiences with Davi and Anne, two of the research's participants, that it is possible to plan thought classes to understand everyone, without limiting them to the space of the classroom. The study also directed us to use alternative ways and suitable thoughts to attend the student's educational needs that participate in this research, indicating that the collaboration involves partnerships between the professionals that serve the students, defragmenting the pedagogical action, reassuring that the collaboration involves study, afterthought, connection and intentional planning to attend the students pedagogically that struggle with autism.

Keywords: Autism. Classroom. Remote Learning. Especial Education. Specialized Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa – Escola de Davi (Parte I)	36
Quadro 2 - Descrições das entrevistas semiestruturadas (Parte I).....	36
Quadro 3 - Participantes da pesquisa – Escola de Anne (Parte II).....	38
Quadro 4 - Descrições das entrevistas semiestruturadas (Parte II).....	38
Quadro 5 - Distribuição dos alunos com deficiência e suas respectivas turmas	44
Quadro 6 - Período de 2018 a 2020: contratação de professores especializados e estagiários	63
Quadro 7 - Desdobramento em dois momentos de tempo e espaço.....	100
Quadro 8 - Descrição sobre a Formação, tempo de serviço e tempo de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa	107
Quadro 9 - Descrição dos Planejamentos Colaborativos	114
Quadro 10 - Possibilidades de Estratégias Pedagógicas	117
Quadro 11 - Interpretação da história através da ilustração	119
Quadro 12 - Atividades planejadas com sinalizações coletivas (Parte I)	122
Quadro 13 - Atividades planejadas com sinalizações coletivas (Parte II)	123
Quadro 14 - Atividade planejada com sinalizações coletivas (Parte III).....	124
Quadro 15 - Descrição sobre a Formação, tempo de serviço e tempo de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa	153
Quadro 16 - Descrição dos Planejamentos Colaborativos	159
Quadro 17 - Interpretação do curta-metragem através de questionamentos	177
Quadro 18 - Produção textual e reescrita (17 nov. 2020)	178
Quadro 19 - Produção textual e reescrita (19 nov. 2020).....	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola de Davi	43
Figura 2 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola de Anne	46
Figura 3 - Gráfica com o aumento do número de matrículas da Educação Especial77	
Figura 4 - Criança preenchendo o calendário	138
Figura 5 - Criança organizando o texto fatiado.....	139
Figura 6 - Escrita independente com o uso do pincel.....	139
Figura 7 - Davi guardando os legos	140
Figura 8 - Davi montando o quebra-cabeça da apostila temática.....	141
Figura 9 - Slides utilizados no atendimento on-line (10 nov. 2020)	170
Figura 10 - Leitura com dado	182
Figura 11 - Software educativo: Matfic – Mesa Giratória	183
Figura 12 - Software educativo: Matific® – Algoritmo de Multiplicação	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição do espaço físico e quantitativo dos profissionais e dos alunos da escola de Davi	40
Tabela 2 - Descrição do espaço físico e quantitativo dos profissionais e dos alunos da escola de Anne.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADVJ - Associação de Deficientes Visuais de Jaguaré.
- AEE - Atendimento Educacional Especializado.
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- APNPs - Atividades Pedagógicas Não Presenciais.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.
- CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado.
- CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo.
- CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.
- CMENV - Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia.
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica.
- DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ES - Espírito Santo.
- FEBEC - Federação Brasileira de Entidades dos Cegos.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação de Surdos.
- GESA - Grupo de Estudo sobre o Autismo.
- LDBEN - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC/SEESP – Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial.
- OEEES - Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo.
- ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas multifuncionais nas escolas comuns.
- ONEDEF - Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos.
- ONU - Organização das Nações Unidas.
- PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do SAEBE Espírito Santo.
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.
- PECS - Picture Exchange Communication System.

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEDU - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

SEME - Secretaria Municipal de Educação.

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais.

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

TEA - Transtorno do Espectro Autista.

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children.

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento.

UNICEJ - União de Cegos de Jaguaré.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	33
2.1 A PRIMEIRA ESCOLA INVESTIGADA – A ESCOLA DE DAVI	40
2.2 A SEGUNDA ESCOLA INVESTIGADA – A ESCOLA DE ANNE	43
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	48
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA	52
3.1.1 Desafios, Possibilidades e Colaboração no município de Nova Venécia ..	62
4 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS	68
4.1 CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA.....	69
4.2 AS PESQUISAS SOBRE O AUTISMO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
4.3 A MEDIAÇÃO: O PROFESSOR DO ENSINO COMUM E O PROFESSOR DE APOIO/ESPECIALIZADO	86
4.4 CAMINHOS ALTERNATIVOS: PRÁTICAS INTENCIONAIS PARA O ATENDIMENTO DAS SINGULARIDADES DO ALUNO COM AUTISMO	93
4.4.1 Organização das práticas pedagógicas no ambiente escolar	95
4.5. A MEDIAÇÃO DO DOCENTE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM AUTISMO.....	97
5 VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO ALUNO COM AUTISMO	100
5.1 AS MOVIMENTAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA DE DAVI .	101
5.1.1 As narrativas sobre o Davi	103
5.1.2 As professoras de Davi	107
5.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E A APRENDIZAGEM DO ALUNO	109
5.2.1 Planejamento colaborativo	113
1º Momento – As inquietações de Laura sobre o “como fazer”	115
2º Momento – A proposta de intervenção para Davi	116
3º Momento – Os desencontros	118
4º Momento – O planejamento coletivo	121

5.3 A MEDIAÇÃO E O TRABALHO COLABORATIVO	124
5.3.1 Dificuldades e possibilidades do aluno com autismo - A comunicação..	127
5.3.2 Avaliação de aprendizagem	130
5.4 A SALA DE AULA: PERCEPÇÕES EXPERIMENTADAS NO COTIDIANO NA ESCOLA DE DAVI	132
1º Momento - Primeiras percepções	133
2º Momento - Antecipação de informação	136
3º Momento - Recursos alternativos.....	137
4º Momento - Intencionalidade.....	141
5º Momento - Imprevistos.....	144
6º Momento - O filme.....	146
5.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE PANDEMIA – PERCEPÇÕES VIVENCIADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE ANNE	147
5.6 AS NARRATIVAS SOBRE ANNE	150
5.7 AS PROFESSORAS DE ANNE	153
5.8 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: ALGUMAS POSSIBILIDADES	156
1º Momento: Diálogo sobre as possibilidades de ensino e mediação	162
2º Momento: Ausência de discussões colaborativas	163
3º Momento: Movimentação antes e após os encontros on-line	166
4º Momentos: As interrogações	166
5º Momento: O conflito	168
6º Momento: Tecendo rede de apoio	169
7º Momento: A entrevista	172
8º Momento: Recursos alternativos	173
5.9 OS ENCONTROS ON-LINE: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	199
APÊNDICE A - Declaração da instituição coparticipava.....	199
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores..	200

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais ou responsáveis legais.....	203
APÊNDICE D - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	206
APÊNDICE E - Slides de apresentação com o convite para participação ao estudo – adequação para melhor comunicação com a criança	209
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores – Escola de Anne	211
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais ou responsáveis legais.....	214
APÊNDICE H - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	217
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora da sala de aula do ensino comum	221
APÊNDICE J - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora especialista da sala de aula do ensino comum.....	222
APÊNDICE K - Roteiro de entrevista semi-estruturada com os responsáveis pela aluna com autismo	223
APÊNDICE L - Interpretação da história através da ilustração - Realizado no Atendimento Educacional Especializado, no contexto da sala de recursos.....	224
APÊNDICE M - Recursos pedagógicos inseridos com intencionalidade nos planejamentos das aulas/encontros com Davi e Anne	225

1 INTRODUÇÃO

“Através dos outros constituímos-nos”.

(Vigotski)

Historicamente, somos modificados pela necessidade da busca de saberes, da compreensão de determinados conceitos, de respostas às inquietudes que vão surgindo através das observações evidenciadas no cotidiano do trabalho, bem como, a participação e as experiências constituídas pelas relações com as pessoas.

Como professora, fui provocada a essa busca. Entretanto, a motivação surgiu bem antes da minha atuação como docente, entrelaçando a minha trajetória de vida com o trabalho. A minha movimentação para aquisição de conhecimento se iniciou na infância, quando ainda não tinha voz e autonomia para demonstrar os possíveis interesses. Filha de pais separados, criada pelos avós em uma residência humilde, localizada em Jaguaré, cidade norte do Espírito Santo. Nesse tempo, estudar era responsabilidade de quem queria “ser alguém”, pois era assim que éramos orientados.

Contudo, foi em tempos difíceis que a escola esteve como o melhor lugar que existiu em minha vida. Os professores guardo-os cada um na memória com muito carinho. Acredito que o sentimento externado pela escola e todas as experiências desse tempo me fez ser quem sou hoje, história que se produz culturalmente, processo de vida. Para Vigotski (2000, p. 24), “[...] todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios; em si, para outros, para si [...]”, sendo assim, tudo que é externo, se torna interno um dia.

Ainda muito pequena, sem idade para frequentar a pré-escola, no murinho da casa de minha vizinha, aprendi as primeiras letras. No ano de 1986, com quatro anos de idade, iniciei minha trajetória acadêmica, na pré-escola. Em 1988, passei a estudar a primeira série do Ensino fundamental em uma escola que terminara de ser construída, onde a minha vizinha, a qual me encantou com seus ensinamentos no

murinho de sua casa, passava a ser minha professora no ambiente escolar. Nessa escola, permaneci por uma década, cursando até o segundo grau, o curso do Ensino Médio, cursava em concomitância com o curso técnico do Magistério, que me habilitava para a docência.

A década de 1980 foi marcada por vários acontecimentos importantes no Brasil: o fim da ditadura militar, que ocorreu em 1985; a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que garantiu a Educação como um direito de todos, estabelecendo igualdade de condições de acesso e permanência na escola, incluindo as pessoas com deficiência. Arend e Moraes (2009), no estudo intitulado “A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais”, descreveram que a década de 1980 foi marcada pela movimentação das associações em busca do reconhecimento e da preservação de seus direitos, e teve como tema “Participação plena e igualdade” impulsionada a partir da organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas - ONU. Surgiram, nesse período, a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) e a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS).

No período da minha escolarização, não fui oportunizada a conviver com as crianças com deficiência. Essa questão é explicada por Rodrigues, Capelline e Santos (2014, p. 6) que destacam que “as propostas de definição das políticas públicas da década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração, o que se observou foram ações voltadas para a retirada de estudantes das classes comuns”.

Em 1999, após aproximadamente três anos do falecimento do meu pai e dois anos da morte do meu avô, vivenciei uma etapa difícil e complexa para a adolescência, pois fui transferida para uma escola na cidade de Vila Velha – ES, onde continuei com os estudos no Ensino Médio e Magistério. O curso do Magistério oportunizou-me as primeiras experiências como estagiária no ambiente escolar e os ensaios realizados nesse período me auxiliaram na escolha da profissão.

O Parecer CEB nº 01/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999, trazia como assunto

de discussão as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Dessa forma,

[...] o curso Normal forma docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como perspectiva o atendimento a crianças, jovens e adultos, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos, as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. (BRASIL, 1999, p. 20)

O curso Normal, de nível médio, em 1999, passou a ter a duração de 04 anos, sendo assim, conclui o curso no ano de 2000.

A década de 1990, de acordo com MEC/SECADI (2008), também foi marcada por acontecimentos históricos importantes: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Lei nº 8.069/90, que reforçou as responsabilidades dos pais e responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que foram de grande importância para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientou o processo de integração instrucional, entretanto, manteve a responsabilidade da educação dos estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96 também foi fundamental para a visibilidade do estudante com deficiência.

No ano de 2001, retornei para Jaguaré-ES e sem perspectiva de apoio familiar, fui encorajada, pela necessidade de sobrevivência, apoiada pelos padrinhos, pais de uma amiga (que ao longo dos anos ocupou espaço de irmã), em aceitar uma indicação para trabalhar como auxiliar de secretaria em uma escola da rede estadual do município, em cargo comissionado, onde permaneci por dois anos.

Entre os anos de 2003 a 2004, trabalhei no comércio e nesse período iniciei uma ação voluntária na Instituição Pestalozzi de Jaguaré-ES, com o intuito de ter a certeza da escolha em fazer um curso de formação continuada na área da Educação Especial.

Ainda em 2004, na ausência de um profissional habilitado em deficiência visual no município, fui convidada a trabalhar em uma instituição filantrópica para atendimento às pessoas com deficiência visual. Nesse período, participei de uma formação presencial ofertada pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).

Em 2005, continuei os trabalhos na instituição, em concomitância com uma vaga de professora da Educação Especial responsável em acompanhar os alunos com deficiência visual, de uma escola estadual de ensino fundamental. A experiência de ser contratada como professora foi muito boa e foi nesse período que se iniciaram as minhas inquietações com relação à Educação Especial, pois na escola em que trabalhava não tinha um local certo para atender os alunos. No entanto, havia na escola muitos materiais pedagógicos adaptados recebidos da Sedu e do MEC, localizados em diferentes espaços.

A escola não sabia ao certo qual era a minha função naquele espaço e tempo, orientando-me para diferentes tarefas, principalmente relacionadas ao auxílio de crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, sinalizando a urgência por políticas públicas que garantissem a compreensão do serviço. Sendo também necessária a oferta e qualidade dos atendimentos para os estudantes público-alvo da Educação Especial, no contexto do ensino comum, como estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008)¹, que trouxe como objetivo,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p. 10).

A compreensão sobre a organização e institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Projeto Político Pedagógico, ocorreu após o

¹ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2019.

ano de 2009, com as orientações disponíveis na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual destacou sobre a organização do espaço referente à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), à matrícula dos estudantes para esse atendimento, à organização do trabalho realizado. E ainda, o que se refere à função dos professores e os apoios necessários para atendimentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A década de 2000 foi um período de muitas movimentações para a construção de uma escola inclusiva, portarias e implementações foram criadas, destacando aqui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)²; o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (2002)³ – Libras, como meio legal de comunicação e expressão; a inclusão da Libras como disciplina curricular; a aprovação de diretrizes e normas para uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille (2002)⁴; lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), marco histórico e relevante para a Educação brasileira, garantindo a oferta de ensino em todas as modalidades, formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros e a Instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009)⁵ norteando, assim, as instituições com relação ao serviço de apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

² Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 de maio. 2020.

³ BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 de maio. 2020.

⁴ Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em 10 de maio. 2020.

⁵ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 de maio. 2020.

Em 2005, iniciei o curso Normal Superior, terminando no final do ano de 2007. Após colação de grau, em 2008, cursei a primeira pós-graduação, Especialização em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, no ano de 2006, assumi pela primeira vez uma turma de alfabetização, a 1ª série do Ensino Fundamental e, no horário inverso, continuei a trabalhar na Unicej – União de Cegos de Jaguaré, associação beneficente para atendimento às pessoas com deficiência visual, atualmente conhecida como Associação de Deficientes Visuais de Jaguaré (ADVJ). Contudo, senti muita dificuldade em trabalhar em áreas com propostas diferentes, compreendendo que na instituição não tinha voz para sugestão ou execução do trabalho com autonomia, escolhendo para aquele momento trabalhar somente na escola como professora do ensino comum.

O ano de 2006 foi de muitas realizações pessoais, ano do matrimônio. Embora tenha sido um ano de muita felicidade, foi marcado também pelo diagnóstico de uma doença autoimune, que modificou a minha rotina, devido à necessidade de tratamento contínuo. No entanto, me dediquei aos estudos, formações continuadas, término da graduação, bem como à especialização.

Em 2008, retornei ao trabalho como professora alfabetizadora, onde permaneci até o ano de 2009. Nesse período, já presenciávamos os alunos público-alvo da Educação Especial inseridos no contexto escolar, visualizávamos uma preocupação da Secretaria de Educação em propor estratégias que atendessem as especificidades das crianças, que apresentavam necessidades de aprendizagem diferenciadas. Nesse período, presenciei turmas com 10 alunos, duas mediadoras, planejamentos e ações coletivas, uso de tecnologia assistiva e formação continuada.

Entretanto, durante o ano de 2008, fui também convidada a trabalhar no contraturno com uma turma dos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva do reforço escolar. Essa turma era composta por sete alunos com distorção de série e idade, que por diferentes motivos, na visão dos profissionais daquele período histórico, não conseguiam acompanhar as turmas de origem. Padilha (1997, p. 37), em discussão sobre a classe especial, retrata as configurações da escola diante da fragilidade de ofertar atendimento igualitário a todos os estudantes. Para a autora, “os casos de

crianças que, por algum motivo, não conseguem acompanhar seu nível escolar podem ser examinados focalizando não no atraso, mas no espaço de possibilidades”. Dessa forma, concordamos com a autora e compreendemos mais uma vez a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no contexto da educação básica, evitando, nas instituições escolares, esse tipo de discrepância ao se separar alunos que se julgam, supostamente, saber menos do que outros.

Em 2010, recebi o convite do Secretário Municipal de Educação e Cultura, do município de Jaguaré-ES, para assumir uma sala de recursos, com a responsabilidade dos atendimentos aos estudantes com deficiência visual. Nesse período, já encontrávamos, nas escolas do município de Jaguaré-ES, salas de recursos organizadas de acordo com as orientações do MEC.

No ano de 2012, devido à continuidade ao tratamento de saúde, que necessitava ser realizado na cidade de Vitória-ES, decidimos nos mudar. Passei a trabalhar no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), responsável pela disciplina de Orientação e Mobilidade. Concluí, nesse período, uma especialização em Educação Especial e Inclusiva e o Curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar”. Após a conclusão do referido curso, fui convidada para ser tutora, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nas turmas dos anos de 2012 e 2013, e foi uma ótima experiência.

Nesse tempo, conheci a minha filha, que motivou a minha estadia longe da minha casa. Permaneci em Vitória-ES até o ano de 2013, quando recebemos a guarda provisória no processo de adoção.

Ao retornar em 2013, para Jaguaré-ES, comecei a trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência visual do município. No ano seguinte, assumi a sala de recursos de duas escolas estaduais do município de São Mateus-ES. Em 2015, permaneci em uma escola do município de São Mateus e uma em Jaguaré no Atendimento

Educacional Especializado.

Em 6 de julho de 2015, é instituída a Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Para o professor Dalmo de Abreu Dallari (2019, p. 6),

Além dos direitos geralmente reconhecidos e proclamados como direitos humanos universais, como a vida, a saúde, a moradia e o trabalho, a participação na vida pública, são também analisados outros direitos, igualmente relevantes, como os direitos à educação e Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência - Comentada à cultura, ao transporte e à mobilidade, assim como à comunicação e ao acesso à tecnologia. A par disso, e com a mesma ênfase, são referidos e analisados aspectos particulares e de grande relevância para a efetivação dos Direitos Humanos. Assim é que são tratados com especial ênfase os direitos das pessoas com deficiência, os direitos à habilitação e reabilitação, dando-se destaque também aos direitos à Previdência e à Assistência Social como integrantes dos Direitos Humanos fundamentais que devem ser efetivamente assegurados a todos, para que se confirme em termos práticos a proclamação de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e assim devem viver e conviver sem qualquer espécie de discriminação.

Para além dos muros da escola, se faz necessário reconhecer a pessoa com deficiência em todos os locais, podendo a escola através de um currículo pensado a em atender a todos, preparar os alunos público-alvo da Educação Especial para participarem efetivamente da vida em sociedade, sendo respeitados os direitos assegurados na legislação.

No ano de 2016, escolhi trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, pois sentia o interesse e a necessidade de experimentar algo novo. Dessa forma, esse período me oportunizou a estudar mais e comecei a focar nas leituras para conseguir uma vaga no Mestrado em Ensino em Educação Básica.

A formação continuada sempre fez parte da minha rotina, considerando que a continuidade dos estudos é fator importante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Essa percepção, alcancei-a quando ainda atendia somente alunos com deficiência visual, observando que essa área específica se divide em diferentes conhecimentos relacionados à teoria e à prática, como exemplos: o uso de recursos tecnológicos, o conhecimento patológico para definir estratégia de ambientes, luzes,

contrastes, entre outras situações que envolvem alunos com baixa visão, a Orientação e Mobilidade, a Estimulação Visual, a Alfabetização Braille, Sorobã, entre outras. Sendo assim, a formação sempre foi necessária.

Em outubro de 2017, assumi uma vaga de efetivação em um concurso público do município de Nova Venécia, onde fui oportunizada a conhecer uma diversidade de alunos, incluindo crianças e adolescentes com autismo. Nesse contexto, o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resulta de observações e experiências decorrentes da minha atuação profissional, como Professora da Educação Especial, na responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado, em escolas públicas, tendo como motivação os trabalhos iniciados no ano de 2018.

Nesse ano (2018), recebi a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEME), de Nova Venécia, sobre como iniciaria os trabalhos referentes ao Atendimento Educacional Especializado, sendo informada que atenderia a demanda de duas escolas, que foram distribuídas em 10 horas para a Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 15 horas para a Escola de Ensino Fundamental – Anos Finais.

A sala de recursos da escola, que atendia a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estava desativada há um ano e as crianças matriculadas nessa escola faziam seus atendimentos em instituição especializada, ou na sala de recursos das escolas mais próximas. Nessa ocasião, as famílias tiveram que optar em qual atendimento as crianças seriam matriculadas, no Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Instituição especializada “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)”, ou no Atendimento Educacional Especializado ofertado pela escola. Tratava-se de uma orientação da SEME, vinculada às orientações do Estado do Espírito Santo-ES, referente à dupla matrícula.

Ao adentrar na rotina da escola e participar de alguns momentos do cotidiano escolar, fui provocada pelas observações realizadas. Os alunos, público-alvo da

Educação Especial, recebiam suporte de um professor de apoio⁶ ou de um estagiário (a) (estudante de diferentes cursos de licenciaturas). Em busca de informação com os responsáveis pela organização dos serviços da Educação Especial, constatou-se que o município não possuía um protocolo para definir quais crianças/adolescentes deveriam receber o atendimento do professor especializado, no contexto da sala de aula. Sendo assim, os alunos com deficiência intelectual, sem comprometimentos para mobilidade e cuidados específicos para a alimentação e atividades da vida diária, eram destinados ao monitoramento do estagiário (a)⁷. Ressaltando, que o município prioriza a indicação do professor especializado no apoio pedagógico ao estudante com autismo (à frente discutiremos os entornos da legislação municipal). Salientamos que, nesta instituição, quatro crianças foram diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e uma criança estava em investigação. Entretanto, somente uma dessas crianças iniciou a participação do Atendimento Educacional Especializado na escola, no contraturno.

Com o passar do tempo, constatei que as crianças com autismo não participavam de nenhum atendimento. Ao dialogar com as professoras de apoio (especialistas) e as estagiárias, percebi que pouco podia contribuir nos planejamentos, pois não conhecia as crianças e suas peculiaridades. Foram muitas as inquietações, as quais me fizeram arriscar a aproximação com as famílias, no intuito de oferecer colaboração e apresentar a importância do trabalho realizado na sala de recursos.

Tivemos sucesso visto que as crianças iniciaram o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, e recebi a colaboração dos responsáveis que os acompanhavam nesse momento (avó, mãe, irmã) e de uma funcionária que já tinha um vínculo de afetividade com as crianças. Essa parceria foi fundamental. Evidenciávamos algumas possibilidades de ensino e aprendizagem e a importância da mediação intencionada, bem como, o uso de caminhos alternativos e práticas pensadas para atender a especificidade da criança com autismo. Embora as vivências no espaço do Atendimento Educacional Especializado fossem

⁶ Estou chamando de professora de apoio a professora especialista (professor (a) com especialização em Educação Especial), que trabalha junto com o aluno com autismo.

⁷ Sobre os serviços de apoio será mais bem discutido no item 3. 1.

significativas, considerava pouco, principalmente em se tratando de tempo, pois eram 10 horas destinadas a esse trabalho e no percurso do ano foram sendo inseridos mais alunos.

Nessa perspectiva, foi através desses contatos, das narrativas, das escutas, das trocas, das sugestões, do fazer entre tantas ações que foram realizadas, que também foram surgindo indagações sobre o fazer pedagógico do professor (a) especialista, no contexto da sala de aula do ensino comum. A falta de investimento na mediação dos professores do ensino comum com as crianças, entre tantos outros questionamentos, me fizeram refletir na temática deste estudo que se propõe direcionar o olhar às práticas pedagógicas e aos caminhos alternativos que são utilizados para ensinar os alunos com autismo, no contexto do ensino comum e no trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial.

Nesse contexto, a educação inclusiva norteia reflexões acerca da teoria e da prática, propondo desenvolver, nas ações da rotina escolar, atitudes de respeito às individualidades e singularidades de cada estudante, considerando que cada criança/adolescente é única no seu processo de desenvolvimento. No entanto, muitas vezes, a repetição da prática sem análise nos permite contribuir para as ações negativas.

A Educação Inclusiva possibilitou-me a experiência de compreender e vivenciar a escola como espaço de todos, onde os estudantes se apropriam dos mesmos direitos e qualidades do ensino. Faz-se necessário, no entanto, compreender que inserção não é garantia de uma educação igualitária, é preciso ainda muita discussão e reflexão no que se refere à oferta de qualidade de ensino para os educandos público-alvo da Educação Especial. Para tanto, esta abordagem deverá contemplar o que já é garantido por lei, e também como, no cotidiano escolar, são vivenciadas estas práticas, observando fatores interligados à oferta, acessibilidade, recursos humanos, tecnológicos e formação dos profissionais que convivem no dia a dia com os alunos referidos neste contexto.

A PNEEPEI (2008) aponta algumas questões que podem garantir a qualidade de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos da Educação Especial,

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Pensar e refletir a escola como espaço de todos, nos move na direção de promover relações sociais de qualidade. Andrade e Smolka (2012), através de seus estudos com base nas pesquisas de Vigotski, fazem uma reflexão acerca do desenvolvimento humano como um processo essencialmente histórico e cultural, ressaltando que a importância da qualidade das experiências concretas propiciadas pelo grupo social propicia avanços na formação de cada pessoa. Portanto, a aprendizagem do meio social leva ao desenvolvimento cognitivo através de práticas compensatórias. De acordo com as autoras,

[...] pensar na reorganização do cérebro diante de todo o desafio externo e/ou interno é pensar na integralidade do desenvolvimento humano e nas diversas formas de constituição e de expressão dos modos de ação, e essas ações não são apenas de cópia ou reprodução, mas sim, de recriação, de ação interativa com o outro (ANDRADE e SMOLKA, 2012, p. 707).

Assim, é importante pensar no papel da escola, como espaço de aprendizagem de todos e para todos, e refletir sobre como, no cotidiano escolar, são vivenciadas práticas inclusivas, analisando fatores interligados como oferta, acessibilidade, recursos humanos, tecnológicos e formação dos profissionais que convivem no dia a dia com os alunos, público-alvo da Educação Especial. Segundo a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência), sobre o direito à Educação, o art. 27 descreve que,

Art. 27. 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 (BRASIL, 2019, p. 19).

Nessa perspectiva, temos as seguintes problematizações: **como o aprendizado escolar ocorre levando em consideração as especificidades de desenvolvimento da pessoa com autismo? Como ensinar? O que ensinar? Quem os ensina? Quais os caminhos alternativos? Quais adequações necessárias? Quais parcerias são possíveis para que o ensino e a aprendizagem do aluno se efetivem nas práticas escolares?**

Em busca de compreender o que a criança/adolescente já possui em termos de conhecimentos, e o que ainda precisa aprender em termos do currículo escolar, a pesquisa apresentada desenvolveu uma intervenção, através da elaboração de uma proposta pedagógica, junto às professoras especialistas, da sala de aula do ensino comum⁸, para ser realizada com alunos com autismo.

Estabelecemos como objetivo geral **compreender como se dão as especificidades de aprendizagem do aluno com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com as professoras especialistas da sala de aula do ensino comum.**

Pretendemos, através dos objetivos específicos, **analisar as mediações feitas pelas professoras especialistas, participantes da pesquisa, junto aos alunos com autismo; realizar intervenções específicas apresentando possibilidades de uso de recursos e caminhos alternativos que possibilitem a acessibilidade ao currículo e investigar o percurso de vida familiar e escolar dos alunos com autismo, participantes da pesquisa, através dos relatos dos pais e professoras.**

Acreditamos que este estudo se torna relevante na medida em que fundamenta teoricamente a prática docente na busca para compreender a importância dos

⁸ Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Nesse sentido, o termo “professor especialista” se refere, nesse contexto, ao professor (a) de apoio ao estudante com TEA na sala de aula do ensino comum, termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia/ES.

processos de aprendizagem do aluno com autismo e as práticas pedagógicas que são significativas no contexto escolar, direcionando o olhar para as possibilidades que se instauram cotidianamente nas escolas.

Nesse sentido, “o como fazer” provoca, em algumas situações, estranhamentos com relação às ações realizadas pelo docente no contexto da sala de aula do ensino comum. Dessa forma, fazer uso de outros caminhos que atendam a singularidade do tornar-se humano, possibilitando a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem é uma necessidade contínua no âmbito das práticas pedagógicas.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo foi organizado em 05 capítulos. Inicia-se com um texto introdutório apresentando e sinalizando algumas questões dialogadas no decorrer deste trabalho. O **segundo capítulo** se propõe discutir questões teóricas e metodológicas da pesquisa, apresentando as etapas e descrições configuradas na coleta de dados, planejamento e desenvolvimento das ações voltadas para o plano de intervenção, construído juntamente com as professoras especialistas, e como se constituiu a análise de dados, bem como, a participação de todos os envolvidos na proposta de ação colaborativa.

O **terceiro capítulo** explana sobre o Atendimento Educacional Especializado, percorrendo sobre a legislação e momentos históricos, apoiado nos estudos realizados por Angelucci (2018), Baptista (2013; 2019), Batista e Montoan (2005), Kassar e Rebelo (2011), Kassar (2011), Mendes (2018), Nascimento (2013) e Pantaleão (2012). Neste capítulo, considerou-se importante adentrar nas políticas públicas, vivenciadas pelo Município de Nova Venécia, para compreensão das movimentações da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para este embasamento, são citados os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal, tendo como suporte as Diretrizes Municipais de Educação Especial na Educação Básica, aprovada pelo Parecer CMENV nº 10/2009, a Resolução CMENV nº 11/2009, o Plano de Ação do Setor de Educação Especial de Nova Venécia (2011) e a Resolução CMENV nº 03/2014.

O **quarto capítulo** traz para a discussão alguns conceitos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autista (TEA), discorrendo-se sobre os diferentes recursos com base nos caminhos alternativos, no contexto da escolarização do aluno com autismo. Dessa forma, através dos estudos realizados pela revisão bibliográfica, confirmamos as possibilidades para inserir recursos alternativos às práticas docentes no contexto da sala de aula, confirmando também a importância da mediação intencional dos professores que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para fundamentar as ações docentes no trabalho com o aluno com autismo, nos referenciamos na abordagem Histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Com o propósito de alcançar os objetivos traçados, **o quinto capítulo** propõe descrever e analisar as percepções da pesquisa apresentando os dados e análise das experiências vivenciadas na escola de Davi e na escola de Anne, os encontros e desencontros, a participação e colaboração dos participantes junto à pesquisadora. Percebemos a confirmação de que, por diferentes caminhos, a criança/adolescente com autismo é possibilitada a participar do cotidiano escolar, reafirmando a necessidade de continuação dos estudos sobre a escolarização das crianças e adolescentes com autismo e os entornos e contornos relacionados às práticas pedagógicas em diferentes contextos históricos.

2 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O trabalho se referencia, teórica e metodologicamente, na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2000, 2009, 2011, 2014, 2018, 2020) e colaboradores, por entender que construímos novos significados a partir de novas experiências. E as práticas pensadas com intencionalidade favorecem o desenvolvimento dos educandos.

A partir das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, podemos analisar que o aluno, público-alvo da Educação Especial, precisa de caminhos alternativos e recursos diferenciados que o levem a aprendizagens significativas, no contexto escolar. Logo, é preciso repensar a prática docente, incluindo o repensar das ações realizadas no trabalho colaborativo, os serviços de apoio e a parceria com as famílias. De acordo com Gil (2008, p. 22)

[...] um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Portanto, faz-se necessário oportunizar experiências de estudos e trocas significativas de aprendizagem entre os profissionais da educação, propondo o entrelaçamento do saber e as práticas possíveis, transformando e potencializando as ações pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo se caracteriza como uma pesquisa participante, para Schmidt (2006, p. 15),

As idéias de ação ou intervenção não são equivalentes, mas sugerem, além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente.

Através da pesquisa participante propôs-se vivenciar as experiências procurando envolver as pessoas, mostrando a importância de se tornarem solidárias às

necessidades de outras. É importante que a troca de saberes ocorra no dia a dia, facilitando as intervenções colaborativas entre docentes e pesquisador. Segundo Malheiros (2011, p. 111) “O uso da pesquisa participante em educação é cada vez mais aceito porque, como visto, além de buscar a compreensão dos eventos que compõem o problema em estudo se concretiza como a própria solução para estes.”

Para início da pesquisa, foi realizada a organização da documentação, a autorização da escola, por meio da Secretaria de Educação de Nova Venécia, e encaminhamentos para aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos do CEUNES. Após a aprovação da pesquisa, sob nº CAAE 16486919.2.0000.5063, iniciou-se o contato com os participantes para conhecimento e autorização da coleta e divulgação dos dados, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B, C, F e G) e Termo de Assentimento para menores de 18 anos (Apêndice D e H), que assegura o sigilo de todos os envolvidos na pesquisa.

Olhar para as relações que acontecem na sala de aula, na tentativa de compreender como o trabalho pedagógico é realizado, quais as intervenções são feitas e como são as peculiaridades do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram descritas e analisadas neste estudo. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu em três momentos:

- Através de entrevista semiestruturada com as professoras especialistas, participantes da pesquisa, e com os responsáveis legais a fim de compreender, por meio das narrativas, o histórico de vida e histórico escolar dos alunos com autismo. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.
- Através da elaboração de propostas de intervenção e participação nos planejamentos junto às professoras especialistas, que atuam na sala de aula do ensino comum, levando em consideração a organização de práticas e utilização de recursos diferenciados, e outros caminhos que se mostraram relevantes no processo de aprendizagem dos alunos com autismo.

- Através do registro das experiências e das práticas vivenciadas no cotidiano escolar junto aos alunos com autismo, levando em consideração as propostas de intervenção elaboradas no trabalho colaborativo entre a professora da sala de recursos, representada por mim, e as professoras especialistas da sala de aula do ensino comum, atentando-se para ações direcionadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Ao planejar caminhos alternativos oportunizam-se ações de uma pedagogia diferente e não uma pedagogia menor do que a escola está habituada, principalmente, no que diz respeito à acessibilidade ao currículo. Vigotski (2011), nos estudos sobre a defectologia e o desenvolvimento da educação da criança ‘anormal’⁹, nos mostra, através da pesquisa, a importância dos caminhos indiretos e as possibilidades do fazer, do construir e aprender na relação com o outro.

De acordo com o autor, o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade, ou seja, se a criança não tiver necessidade de pensar, não vai pensar. Dessa forma, se faz necessário ressignificar as relações, as práticas planejadas com vistas às especificidades de aprendizagem do aluno com autismo (VIGOTSKI, 2011).

Nesse contexto, as propostas de intervenção, realizadas na pesquisa, tiveram como referência o trabalho colaborativo, atentando-se para as movimentações pedagógicas instauradas em dois contextos escolares, com o foco nas ações realizadas pelas professoras especialistas, no contexto da sala de aula e a mediação com os alunos com autismo, participantes da pesquisa. A escolha por investigar as práticas de professoras especialistas, no contexto do ensino comum, justifica-se pela responsabilidade a elas direcionada, de mediação dos saberes escolares, junto aos estudantes com autismo.

⁹ Termo utilizado nos escritos de Vigotski (2011) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em duas etapas. De outubro de 2019 a dezembro de 2019, foi realizada com a professora especialista Laura, que acompanhava o aluno Davi, matriculado no 2º ano do ensino fundamental. Também foram acompanhadas pela pesquisadora as aulas planejadas no desenvolvimento do trabalho colaborativo com a professora especialista e o aluno com autismo, no contexto das relações da sala de aula do ensino comum. Os participantes da pesquisa, nessa primeira etapa, estão representados por nomes fictícios, sendo apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Participantes da pesquisa – Escola de Davi (Parte I)

Participantes da Pesquisa	Nomes fictícios
Responsável Legal	Mãe
Criança com autismo	Davi
Professora de apoio/especializada	Laura
Professora do ensino comum	Alice

Fonte: Elaborado pela autora.

Após os consentimentos dos participantes, entre outubro de 2019 a dezembro de 2019, também foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e audiogravadas. Momento de muita contribuição para o estudo, oportunidade de adentrar em diferentes realidades, contextualizando as percepções, pela lente do pesquisador, com foco nos objetos de aprendizagem propostos. O Quadro 2 apresenta as descrições de como foram realizadas as entrevistas, na primeira escola investigada.

QUADRO 2 – Descrições das entrevistas semiestruturadas (Parte I)

Participantes da pesquisa da escola de Davi	Descrição de como a entrevista foi realizada	Período
Responsável legal pela criança	A entrevista foi realizada na sala de recursos, local de trabalho da pesquisadora. Por opção dos responsáveis, só participou da entrevista a mãe da criança.	25-10-2019
Professora de	A entrevista aconteceu após o	14-11-2019

apoio/especializada	planejamento do plano de intervenção, na sala de recursos multifuncionais, local de trabalho da pesquisadora e dos encontros para produção de material.	
Professora regente do ensino comum	A entrevista ocorreu durante o planejamento da professora, na escola participante da pesquisa.	06-12-2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse espaço de discussão, é importante refletir novamente sobre a importância das relações. Jesus (2005), ao dialogar sobre a formação docente, nos remete a pensar sobre a escola inclusiva, confirmando que precisamos pensar com o outro. Dessa forma, concordamos com a autora ao afirmar que,

Partimos do saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade. Pretendemos avançar na problematização/compreensão da necessidade da escola como espaço social, provocar mudanças para incluir todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional (JESUS, 2005, p. 206).

Devido à necessidade de caráter pessoal, o aluno investigado em 2019 foi transferido para outra escola, em outro estado, no início do ano letivo de 2020, sendo necessária a interrupção desse primeiro momento, com esses participantes da pesquisa.

Em busca de dados que completassem com qualidade as reflexões sobre as intervenções e os processos de aprendizado dos alunos com autismo, compreendemos a necessidade da continuidade da coleta de dados. Nesse sentido, organizamos uma nova intervenção em outra escola, no ano de 2020, com outros participantes, seguindo a mesma proposta de pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada em um cenário de pandemia, causada pela Covid-19, e a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional brasileiro, no ano letivo de 2020. De acordo com as legislações vigentes, no município de Nova Venécia/ES, considerou-se a prática de atividades não presenciais para a Educação Básica.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu com a professora especialista Eloisa, que acompanhava a aluna Anne, matriculada no 8º ano do ensino fundamental. As professoras de Língua Portuguesa e Matemática também participaram da pesquisa no tocante ao planejamento das aulas. Os participantes da pesquisa estão representados por nomes fictícios, como apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3 – Participantes da pesquisa – Escola de Anne (Parte II)

Participantes da Pesquisa	Nomes fictícios
Responsável Legal	Avó
Aluna com autismo	Anne
Professora de apoio/especializada	Eloisa
Professora da sala de recursos	Pesquisadora
Professora regente do ensino comum - Língua Portuguesa	Thânia
Professora regente do ensino comum – Matemática	Maria Helena

Fonte: Elaborado pela autora.

Após os consentimentos dos participantes, entre outubro de 2020 a fevereiro de 2021, também foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, seguindo a mesma organização das entrevistas anteriores, como é apresentado no Quadro 4.

QUADRO 4 – Descrições das entrevistas semiestruturadas (Parte II)

Participantes da pesquisa da escola de Anne	Descrição de como a entrevista foi realizada	Período
Responsável legal pela aluna	Devido à pandemia da covid-19, a entrevista foi realizada pela Plataforma do Google Meet®.	05-02-2021
Professora de apoio/especializada	Devido à pandemia da covid-19, a entrevista foi realizada pela Plataforma do Google Meet®.	23-11-2020
Professora regente do ensino comum - Língua Portuguesa	Devido à pandemia da covid-19, a entrevista foi realizada pela Plataforma do Google Meet®.	05-01-2021
Professora regente do ensino	Devido à pandemia da covid-19,	21-12-2020

comum – Matemática	a entrevista foi realizada pela Plataforma do Google Meet®.	
--------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como procedimentos para coleta de dados, foram utilizadas, na primeira etapa da pesquisa, na escola de Davi, as observações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula do ensino comum. Assim como, as intervenções realizadas pela pesquisadora no planejamento das atividades com a professora especialista e no trabalho pedagógico realizado junto ao aluno com autismo. Na segunda etapa do estudo, na escola de Anne, como procedimentos para coleta de dados, utilizamos as observações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas em encontros *on-line*.

Os encontros *on-line* foram estratégias metodológicas de intervenção sugeridas pela pesquisadora, como possibilidade de acompanhar o trabalho docente, bem como, o desenvolvimento da estudante com autismo. Foram realizados dez encontros, dois encontros por semana, com uma hora cada encontro, pela plataforma do Google Meet®.

As intervenções realizadas pela pesquisadora, nos planejamentos das atividades com as professoras especialistas, e no trabalho pedagógico realizado junto aos alunos com autismo, foram anotadas em diário de campo.

Na análise qualitativa das relações de ensino investigadas, atentou-se para a produção gráfica, falas e gestos dos participantes da pesquisa. Os dados foram analisados através das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski (2009). As anotações realizadas no diário de campo, instrumento utilizado para anotar e registrar os dados recolhidos ao longo do processo de investigação, auxiliaram na interpretação e sistematização das experiências contribuindo com a análise dos resultados obtidos.

2.1 A PRIMEIRA ESCOLA INVESTIGADA¹⁰ – A ESCOLA DE DAVI

Ao adentrar no espaço escolar, somos oportunizados a conhecer diferentes realidades, participar de sua rotina, bem como colaborar e aprender juntamente com todos os envolvidos. Neste item, descrevemos os espaços físicos, o quantitativo de profissionais, de alunos e os entornos que corroboram com o ensino e com a aprendizagem das crianças/adolescentes.

Trata-se de uma escola municipal que atende alunos matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É uma instituição com característica pequena, em relação às demais escolas da cidade. Seu funcionamento ocorre em dois horários, matutino e vespertino. Entretanto, o turno da tarde atende somente a duas turmas, uma da Educação Infantil e uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mudando-se a organização de acordo com a demanda de cada ano escolar.

A escola atende alunos que residem nas proximidades, como também em outras localidades. Há alguns alunos que moram no interior e fazem uso do transporte escolar municipal. Na Tabela 1, apresenta-se a configuração e organização dos espaços físicos e os profissionais que nela atuam. Os dados foram informados pela secretaria da instituição escolar.

Tabela 1 – Descrição do espaço físico e quantitativo de alunos da escola de Davi

Escola de Davi				
Espaços Físicos		Profissionais		Alunos
Térreo				
Descrição	Quantitativo	Descrição	Quantitativo	Quantitativo
Sala de aula	01	Professores regentes do ensino comum	09	• 158
Sala dos professores	01	Professores especialistas/apoio	05	
Sala do diretor	01	Estagiário	01	
Almoxarifado	01	Professores de Educação Física	03	
Secretaria	01	Professores de Língua Inglesa	01	
Sala de Recursos Multifuncionais	01	Professores da Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais)	01	

¹⁰ A escola investigada localiza-se no município de Nova Venécia/ES.

Cozinha	01	Diretor	01	
Refeitório	01	Supervisor	01	
Cantina	01	Coordenador	01	
Banheiros	03	Servente/Cozinheira	03	
Quadra Poliesportiva	01	Secretário (a)	01	
2º Andar				
Sala de aula	05			
Sala do supervisor	01			
Total de espaços = 19		Total de profissionais = 25		Total de alunos = 158

Fonte: Secretaria da escola de Davi (2020).

Com relação às barreiras arquitetônicas existentes, por ser uma construção aparentemente de características antigas, o prédio não possui as condições ideais para acessibilidade no ambiente. No entanto, diante das necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência, foram construídas rampas e um banheiro adaptado. O segundo piso não apresenta acessibilidade de rampa ou elevadores para o acesso às salas de aula e sala da supervisão. O pátio externo é pequeno, fazendo-se uso da quadra de esportes para as atividades diversas das crianças, inclusive as brincadeiras durante o recreio escolar.

Na instituição, para realização do Atendimento Educacional Especializado e participação colaborativa no ensino comum, havia uma professora contratada, por 25 horas semanais, para exercer essa função. De acordo com o censo escolar do ano de 2019, estavam matriculadas na escola nove crianças público-alvo da Educação Especial. Contudo, somente sete alunos participavam do Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

A sala de recursos 'multifuncionais' fica localizada no térreo do prédio, no entanto, em se tratando de um espaço que deveria atender a diferentes especificidades, ainda não constavam adequações que favorecessem as diferentes possibilidades de estratégias metodológicas, compreendendo que o aluno precisa de espaço para se locomover e desenvolver as atividades propostas.

Ressaltamos que a sala de recursos da escola, de acordo com a diretora, ficou desativada no ano de 2017 e retornou a funcionar no ano de 2018, recebendo uma

professora do Atendimento Educacional Especializado, com uma carga horária de 10 horas, para atender uma demanda de 08 alunos.

A sala possuía impressora, computador de mesa, notebook, jogos pedagógicos e estantes para organização destes materiais. O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado, são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, no contexto do ensino comum. Sendo assim, de acordo com o Decreto nº 7.611/11 Art. 3º, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Contudo, notamos que o espaço, onde se configura a sala de recursos, precisa estar de acordo com a proposta do Atendimento Educacional Especializado, e que a instituição escolar precisa garantir sua adequação, através do Projeto Político Pedagógico, com intuito de assegurar a qualidade do referido atendimento. Na Figura 1, apresenta-se a imagem da sala de recursos da escola de Davi.

Figura 1 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola de Davi



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Com relação às barreiras comunicacionais e atitudinais, os profissionais demonstraram-se em constante movimentação, dialogando para compreensão das especificidades dos alunos. É certo que para romper-se com determinadas barreiras, principalmente as atitudinais, se faz necessário os posicionamentos e saberes individuais e a qualidade da formação docente para o trabalho com a Educação Especial.

2.2 A SEGUNDA ESCOLA INVESTIGADA – A ESCOLA DE ANNE

Em continuidade à descrição dos espaços que constituem este estudo, apresentamos a segunda escola investigada, evidenciando uma aproximação maior de minha parte com o cenário educacional, pois, no momento da pesquisa, era professora do Atendimento Educacional Especializado dessa instituição escolar.

A escola está organizada para atender as duas etapas de ensino: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental são organizadas para funcionamento no turno vespertino, para o ano de 2020. De acordo com a necessidade de distribuição dos alunos, estes foram divididos em duas turmas de 1º ano, uma turma de 3º e 5º anos e duas turmas de 4º ano. As

turmas, em se tratando de quantitativo de alunos, variam de 18 a 31 alunos. No turno matutino, devido à demanda de alunos público-alvo da Educação Especial, em diferentes etapas de escolarização, precisou-se de uma atenção mais focada na distribuição de turmas, como apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos alunos com deficiência e suas respectivas turmas

Turmas/Turno matutino	Quantitativo e especificidade dos alunos com deficiência inseridos nas turmas
Quatro turmas de 6º ano	Dois alunos com autismo.
Três turmas de 7º ano	Dois alunos com autismo e um aluno com deficiência auditiva.
Três turmas de 8º ano	Um aluno com autismo, dois alunos com deficiência intelectual, um aluno com múltiplas deficiências (Síndrome de Down, Autismo, deficiência intelectual).
Três turmas de 9º ano	Um aluno com deficiência intelectual e dois com deficiência física.

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, em quase todas as turmas constam alunos que apresentaram na matrícula o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, necessitando de uma atenção dos profissionais em relação ao seu ritmo de aprendizagem e estratégias diferenciadas para o ensino. O quantitativo de alunos por turma varia de 25 a 35 crianças. Na Tabela 2, constam os dados referentes à descrição do espaço físico e dos profissionais, bem como, o quantitativo incluindo o de alunos.

Tabela 2 – Descrição do espaço físico e quantitativo de alunos da escola de Anne

Escola de Anne				
Espaços Físicos		Profissionais		Alunos
Térreo				
Descrição	Quantitativo	Descrição	Quantitativo	Quantitativo
Sala de aula	07	Professores regentes do ensino comum – Anos iniciais	07	• Matutino: 405 • Vespertino: 164
Sala dos professores	01	Professores especialistas/apoio	07	
Sala do diretor	01	Professor Intérprete de	01	

		Libras	
Sala do supervisor	01	Professores de Educação Física	04
Sala de coordenação	01	Professores de Ciências	02
Biblioteca	01	Professores de Matemática	04
Secretaria	01	Professores de Língua Inglesa	03
Sala de Recursos Multifuncionais	01	Professor (a) da Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais)	01
Cozinha	01	Professores de Língua Portuguesa	03
Área de serviço	01	Professores de Ensino Religioso	01
Refeitório	01	Professores de Geografia	03
Cantina	01	Professores de História	04
Quadra Poliesportiva	01	Coordenadores	02
Banheiro	09	Diretor	01
Almoxarifado	04	Vigia	02
Área externa/estacionamento	01	Supervisores	02
Depósito	01	Serventes/ Merendeira	09
Área interna/pátio	01	Estagiários	02
Espaço para trabalhos diversos / área externa	01	Secretária	02
Auditório	01		
Dispensa/alimentos	01		
2º Andar			
Sala de aula	05		
Laboratório de Informática	01		
Sala de Planejamento	01		
Banheiros	02		
Total de espaços = 47		Total de profissionais = 60	
		Total de alunos = 569	

Fonte: Secretaria da escola de Anne (2020).

Por ser um prédio de construção antiga, ao longo dos anos, foram realizadas reformas, adaptação de banheiro, incluindo as rampas de acesso aos portões de todos os ambientes, inclusive ao segundo andar. Devido ao espaço físico das salas ser de bom tamanho, a organização facilita a mobilidade dos estudantes nas salas de aula. As salas são arejadas, com boa iluminação e com mobiliários de qualidade.

A interação da escola com a família dos alunos evidencia-se ser positiva. São pais e responsáveis participativos, sempre que necessário comparecem, facilitando o diálogo e o acompanhamento dos alunos.

Devido à alta demanda de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, no ano escolar de 2020, foram encaminhados pela Secretaria de Educação professores especializados em Educação Especial para atenderem as

especificidades dos alunos que apresentam deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

A professora do Atendimento Educacional Especializado, representada por mim, atendia oito estudantes organizando-se em uma carga horária de 25 horas semanais, entre os turnos matutino e vespertino. Estavam matriculados na escola 13 estudantes público-alvo da Educação Especial, no entanto, somente 07 (01 com deficiência auditiva, 02 com deficiência intelectual e 04 com autismo) foram matriculados no Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Todavia, participava do atendimento, nesta sala de recursos, uma criança com deficiência visual, estudante do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da zona rural, totalizando 08 alunos atendidos na SRM. Na Figura 2, é apresentada a sala de recursos da escola de Anne.

Figura 2 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola de Anne



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A escola busca promover momentos de estudo e intervenções pensadas na participação de todos, com o objetivo da realização do trabalho colaborativo, organizado-se um planejamento coletivo semanal com todas as docentes da Educação Especial, juntamente com a supervisora¹¹. Nessas ocasiões, são

¹¹ O anexo IV, incluído pela Lei nº 3.321/2015, apresenta uma descrição sintética para o provimento e atribuição dos cargos do quadro de pessoal do magistério público de Nova Venécia-ES, que

discutidas ações referentes às adequações curriculares, dificuldades enfrentadas para possíveis movimentações com o auxílio do professor do ensino comum, informações sobre os registros, observações dos professores e outros assuntos pertinentes para determinados momentos. Todos os profissionais são convidados a participarem dos eventos e ações programadas, no plano de ação da escola, como os conselhos de classe, reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos com as áreas de conhecimento, festa da família e outras programações que se fazem importante.

Colocando-me no contexto da escola como professora da Educação Especial, identifico, nas relações cotidianas com os profissionais, uma crescente busca da compreensão pelas possibilidades de estratégias pedagógicas, pensadas para o aluno público-alvo da Educação Especial. No ano de 2020, em se tratando dos professores especializados em Educação Especial, todos os professores que lecionam, como apoio pedagógico, são profissionais contratados temporariamente. Entretanto, 90% dos docentes, do ano de 2019, retornaram em 2020 para trabalhar na escola, facilitando a continuidade das discussões e o desenvolvimento das ações, bem como, contribuindo colaborativamente ao colocarem em comum os conhecimentos aprendidos durante os estudos para essa pesquisa.

determina que o cargo de **Supervisor Escolar** compreende o cargo de assessoria, coordenação e supervisão de todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre ao sucesso do aluno e à sua permanência na escola. Compreende que se destinam à realização de atividades de suporte pedagógico direto à docência na educação básica, voltada para o planejamento.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar como é constituído o Atendimento Educacional Especializado e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como, as práticas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar e as mediações fomentadas nos espaços em que ocorre o referido estudo.

Ao longo dos anos, a Educação Especial, modalidade de ensino responsável pelos movimentos pertinentes aos estudantes com deficiência, perpassou por uma trajetória deixando marcas históricas, incluindo o Atendimento Educacional Especializado e seu percurso na educação escolar. Para Baptista (2019, p. 04), “esse processo pode ser lido a partir de diferentes indícios, como ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis de gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico”.

Para o autor, tais ocorrências são indicadas desde as primeiras instituições dirigidas para atender as pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual¹² e, ao longo dos anos, adentrando às iniciativas das instituições privadas e práticas educacionais voltadas para o modelo organicista, ligado à assistência e aos cuidados com a saúde. Na visão organicista, a criança com deficiência era apresentada e compreendida como incapaz para o aprendizado escolar, evidenciando através das ações o enfoque para o déficit, conduzindo-a a uma educação menor.

Entretanto, o século XX foi apontado historicamente como período de consolidação da Educação Especial no Brasil. Kassar e Rebelo (2011), ao analisarem a constituição do “atendimento especializado” no Brasil, realizaram um levantamento nos documentos do Ministério da Educação, usando como referência inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, na busca para identificar o conceito de “atendimento especializado” e “atendimento educacional especializado”. Nessa perspectiva, as autoras identificaram como esses dois termos foram usados e

¹² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), vinculado ao Ministério da Educação, criado em 26 de setembro de 1857 e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituição pioneira na educação especial da América Latina inaugurada em 1854.

relacionados à educação especial, evidenciando, através dos documentos investigados, as tentativas de mudanças, que perpassaram de um discurso clínico para um discurso educacional. De acordo com as autoras,

[...] dentre as diversas finalidades da educação especializada presente nas Portarias anteriores não há qualquer referência a acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência, ao contrário do documento orientador de 2006, o que se trata de uma mudança significativa. Portanto, embora ressaltada a importância da escolaridade nos documentos a partir da década de 1990, até esse momento, a educação especial previa seu funcionamento dentro e fora das escolas comuns, de forma que poderia ter um caráter substitutivo. Esse aspecto muda com a disseminação da política denominada de “educação inclusiva” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 12).

A Constituição Federal de 1988 define, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, estabelecendo no Artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado é ofertado visando garantir o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que o atendimento ocorra preferencialmente, na rede regular de ensino. Entretanto, o referido atendimento foi difundido a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, de maneira que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

Outros documentos também foram de grande importância para as mudanças ocorridas na Educação Especial, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, sendo destacado o Decreto nº 6.571 (2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº 04 (2009), que instituiu diretrizes operacionais para esse atendimento e o decreto nº 7.911 (2011), que revoga o decreto anterior de 2008, e dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (PANTALEÃO, 2012).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço que complementa ou suplementa a formação dos alunos, devendo assim fazer parte integralmente do Projeto Político Pedagógico das escolas, respeitando a igualdade de direito e de acesso a um ensino de boa qualidade. Ele é ofertado obrigatoriamente nos sistemas de ensino, todavia, de acordo com a Resolução nº 04/2009, Art. 4º, considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Para tanto, Baptista (2013, p. 5) descreve que o trabalho do educador especializado não pode ser compreendido somente como ações técnicas de atendimento direto ao aluno, no espaço da sala de recursos, mas também o assessoramento ao professor do ensino comum, equipe escolar, bem como a família, articulando ações colaborativas nos espaços escolares, incluindo a sala de aula. Para o autor,

Essa segunda perspectiva, segundo meu ponto de vista, é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na 'reparação' de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno.

Através de orientações e propostas inclusivas previstas nas leis, o Atendimento Educacional Especializado propõe uma maior movimentação de práticas inclusivas nas instituições escolares, considerando as ações intencionadas e colaborativas entre os profissionais que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, é relevante compreender como este serviço funciona e qual a sua importância para o desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação

Especial. Batista e Montoan (2005, p. 26) relatam a importância desse atendimento quando afirmam que

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

Contudo, para que esse atendimento garanta, através de uma prática qualitativa, o envolvimento coletivo, devemos levar em consideração os aspectos referentes aos profissionais designados a cumprirem essa função. De acordo com o Artigo 12, da Resolução nº 04/2009, “para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter a formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Diante disso, a formação dos professores do ensino comum, bem como os professores que assumem a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado, precisa ser retomada e repensada. De acordo, a PNEEPEI (2008, p. 15)

[...] as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Todavia, “[...] oferecer a todos o mesmo tipo de ensino ou o Atendimento Educacional Especializado, pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades” (MENDES, 2018, p. 78). Portanto, o Atendimento Educacional Especializado nos oportuniza repensar a própria prática, nos fazendo refletir como esse atendimento pode ser vivenciado positivamente para fortalecer a Educação Inclusiva, no contexto da escola comum, e quais movimentações são necessárias para que o aluno público-alvo da Educação Especial não seja colocado às margens de uma pedagogia menor, sem adequações pensadas em atender a singularidade de seus modos de aprender.

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA

Em conformidade com os registros dos documentos referentes à Educação Especial, do município de Nova Venécia, o trabalho voltado para a lente da Educação Inclusiva se deu efetivamente a partir do ano de 2003, através da movimentação entre profissionais do sistema público de Educação e a parceria com o MEC, orientados pela Política Nacional de Educação Especial e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. De acordo com o parágrafo único do Art. 1º,

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse período, o município foi eleito pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), para ser polo de 17 municípios de abrangência, da área Norte do Espírito Santo, para implantar e difundir uma política de educação inclusiva.

No ano de 2005, 75 escolas estaduais passaram pelo processo de municipalização, através do Convênio nº 185/2005, totalizando 89 escolas municipais. Até esse período, as ações municipais se davam através de formação de professores. O trabalho com os alunos, público-alvo da Educação Especial, era realizado pelas escolas estaduais, onde haviaduas salas de recursos: uma para o atendimento à deficiência visual e outra para a deficiência auditiva. “Após a municipalização, a Secretaria Municipal de Educação manteve as duas salas por influência direta do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, ampliando o atendimento nessas salas de recursos” (NOVA VENÉCIA, 2011, p. 09).

Nascimento (2013), ao realizar sua dissertação de mestrado, estudo intitulado “Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimento e tensões”, descreve um levantamento das

formações realizadas no período de 2004 a 2012, com enfoque na Educação Especial, apresentando as formações e quais profissionais participaram. De acordo com a autora, a política de formação, para aquele momento da pesquisa, se delineava consistente no município de Nova Venécia, fazendo citação das seguintes formações e o respectivo período de realização:

- Lançamento do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade - 2004;
- I Fórum Regional “Educação Inclusiva: uma proposta de Educação com Base nos Princípios da Inclusão” - 2005;
- Saberes e práticas da Inclusão - 2006 a 2008;
- Educar na diversidade - 2006 a 2008;
- Curso de Libras - 2007;
- Curso sobre o autismo - 2008;
- Educação Inclusiva: direito à diversidade - 2008 a 2012;
- Formação atendimento educacional especializado - 2009;
- A atuação do supervisor para as práticas inclusivas -2009;
- Práticas pedagógicas inclusivas: das concepções às ações -2010. (NASCIMENTO, 2013, p. 126-127)

Sendo assim, a autora identifica que houve investimento na formação de profissionais da Educação Especial, com a participação dos supervisores, destacando-se a responsabilidade deste profissional em articular as informações e práticas com toda equipe docente.

Kassar (2011, p. 72-73), ao fazer referência ao conjunto de programas e ações importantes para constituição da Educação Inclusiva, faz citação às formações de professores. Para a autora,

A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios

brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores.

Essas movimentações destinadas à formação de professores, bem como todas as ações do governo, em colaboração com os estados e municípios, foram de grande importância para análise em uma perspectiva de possibilidades e fortalecimento da Educação Inclusiva.

Ainda, no ano de 2005, foi realizado o I Fórum Regional com o tema “Educação Inclusiva – Uma Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”, iniciando-se, nesse período, uma demanda de formação de professores com foco em ações destinadas à inclusão e à implantação das salas de recursos multifuncionais em parceria com o Ministério da Educação MEC/SEESP. Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais,

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (MEC/SEESP, 2010, p.6).

A discussão sobre as políticas públicas inclusivas, desde o acesso e permanência do educando com deficiência no espaço escolar, e a participação dos municípios, nesse movimento, atendia a necessidade da educação brasileira, superando o modelo de escolas especiais e classes especiais. Todavia, no final do ano de 2005, o município de Nova Venécia formalizou os trabalhos com a criação de uma equipe interdisciplinar. Faziam parte do grupo: pedagogas, psicopedagogas, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e nutricionistas, entretanto, a equipe iniciou os trabalhos com práticas e movimentações colaborativas no ano de 2006 (NOVA VENÉCIA, 2011).

Os documentos de apoio aos referenciais fazem citação à parceria e colaboração da Instituição Especializada do Município, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Nova Venécia. A instituição foi fundada em 22 de setembro

de 1976, atendendo pessoas com deficiências de todas as idades, ofertando atendimento com profissionais de diversas áreas. A Resolução CMENV nº 01/2007, sobre os Centros de Referência de Educação Especial, descreve no Art. 131:

Os Centros de Referência de Educação Especial criados pelo Poder Público destinam-se a alunos de diferentes escolas ou àqueles que não estão frequentando escolas, mas necessitam de atendimento específico, sejam eles infra ou superdotados (NOVA VENÉCIA, 2007, p. 36).

Atualmente, a APAE mantém o Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE “São Marcos”, prestando atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento, oferecendo, também, atendimentos terapêuticos. Sobre as instituições, Kassar e Rebelo (2011, p. 3) relatam que

Surgidas originalmente separadas das escolas comuns, muitas instituições possuíam o “quadro clínico”, formado de profissionais da área da saúde com o objetivo de habilitação/reabilitação dos alunos, e a “parte pedagógica”, que deveria ser formada por professores especializados e que se ocupava do ensino de atividades de vida diária - AVDs. A formação de escolas especializadas dentro das instituições ocorreu, em grande parte, apenas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, com a obrigatoriedade de escolarização de toda a criança.

Os alunos público-alvo da Educação Especial, até o ano de 2007, eram atendidos, em sua grande maioria, na instituição especializada, até então conhecida como escola especial, iniciando-se nesse período a inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar. O Regimento Comum das Escolas, aprovado pela Resolução CMENV nº 08/2007, no Art. 73, em seus parágrafos §1º e § 2º, sobre o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, afirma que

§ 1º - Os recursos e serviços educacionais especiais, de que trata o caput deste artigo, são organizados institucionalmente para:

I – serviços educacionais comuns;

a) Apoiá-los;

b) Complementá-los; suplementá-los;

c) Substituí-los, em alguns casos;

II- garantir a educação escolar;

III- promover o desenvolvimento das potencialidades do educando especificado em todas as etapas e modalidade da educação básica.

§ 2º - O atendimento aos alunos com deficiência será realizado em classes comuns do Ensino Regular, nos níveis e modalidades oferecidos pelo Município (NOVA VENÉCIA, 2007, p. 36).

Para esse momento de discussão, ainda se faziam ressalvas, na legislação municipal, para garantir a substituição dos serviços educacionais, não sendo esclarecido como seria essa substituição.

Contudo, a Secretaria Municipal de Educação, através das formações e participação nos movimentos, foi se adequando às legislações que norteavam as particularidades da Educação Especial, no contexto escolar, como o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, em 2009, é estabelecida a Resolução CMENV nº 11/2009, que “Institui Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia”, documento construído em diálogo com profissionais de diferentes áreas da Educação e que participavam do Conselho Municipal de Educação, passando a nortear, por essas diretrizes, os assuntos referentes ao ensino comum no âmbito da Educação Especial. Portanto, esse documento estabelece no

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se serviços educacionais organizados para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades específicas (NOVA VENÉCIA, 2009, p. 2).

Embora que esse artigo, da Resolução Municipal, apresente consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, identifica-se que não faz citação que ressalva a ‘substituição dos serviços para alguns casos’, evidenciando uma compreensão das políticas públicas pensadas para todos, como comunga a PNEEPEI (2008). Entretanto, o Parecer CMENV nº 10/2009, que instituiu as Diretrizes Municipais de Educação Especial na Educação Básica, não faz citação a PNEEPEI (2008).

De acordo com Nascimento (2013), as Diretrizes instituídas pelo município de Nova Venécia foram pioneiras para o Estado do Espírito Santo,

Acreditamos que a política de Educação Especial que vem se consolidando no município de Nova Venécia surgiu a partir de muitos debates com todos da Educação. Entendemos que o setor de Educação Especial, no município, tem grande importância para o fortalecimento do direito de aprender dos alunos, pois há frequentes investimentos na formação dos profissionais, acompanhamento e orientação nas/com as escolas, contratação de

profissionais, garantia de ações para a inclusão do aluno na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, sendo esses movimentos necessários para que a inclusão escolar vá se efetivando nos diferentes contextos das unidades de ensino da rede (NASCIMENTO, 2013, p. 119).

A autora participou como mestranda no estudo do Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP)¹³ que contou com a participação de 66 municípios subdivididos em 17 estados brasileiros. Participaram professores da região metropolitana (Vitória, Serra; Guarapari; Vila Velha e Viana) e norte-noroeste (Linhares; São Mateus; Nova Venécia; Rio Bananal e Sooretama). O estudo, no Espírito Santo, teve um desdobramento específico: Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES). Segundo Jesus, Victor e Vieira (2016, p. 24),

Para a realização do atendimento educacional especializado, com base nessa configuração explicitada nas legislações mencionadas, foram implantadas salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Básica. Nessa direção, visando a uma avaliação de âmbito nacional do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi realizado, pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) um estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais das escolas comuns.

O ONEESP, realizado nos anos de 2012 a 2017, foi coordenado por três professoras: Prof^a. Dra Denise Meyrelles de Jesus, Prof^a. Dra. Sonia Lopes Victor, professoras da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus Goiabeiras) e Prof^a. Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves da Universidade Federal do Espírito Santo (Campus de São Mateus/ES). O estudo ONEESP contemplou três eixos de trabalho,

a) o processo de avaliação dos alunos, que envolvia desde a identificação para encaminhamento ao atendimento educacional especializado até as estratégias utilizadas para acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; b) a formação dos professores para o trabalho pedagógico com as questões da Educação Especial na escola de ensino regular; c) o planejamento e a articulação do atendimento educacional especializado com os currículos escolares (JESUS; VICTOR; VIEIRA, 2016, p. 27).

¹³ O Projeto de pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (ONEESP) teve como foco específico a produção de uma avaliação, em âmbito nacional, do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais promovido pelo MEC (2005).

Atualmente, ao dialogar sobre a formação no município de Nova Venécia, as professoras que participaram do estudo citado acima, e que hoje atuam na Secretaria de Educação do referido município, trazem narrativas de muito aprendizado. Entretanto, evidenciam que, após o período de participação nas movimentações da ONEESP, não tiveram mais formações específicas para a Educação Especial.

As mudanças das ações destinadas à movimentação, que as formações e as Diretrizes Municipais de Educação Especial provocaram, se deram no contexto político do município. Sobre os apoios pedagógicos, segundo a Resolução CMENV - nº 11/2009, Art. 13 - a Secretaria Municipal de Educação garantirá serviços de apoio pedagógico especializado que serão realizados:

I - nas classes comuns, mediante atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores para atuação colaborativa, apoio à aprendizagem, à comunicação, à locomoção e às atividades de higiene e alimentação.

II - nas salas de recursos, mediante atuação de professores com formação específica (NOVA VENÉCIA, 2009, p. 6).

Neste artigo se contempla a atuação de um professor especializado, no contexto da sala de aula do ensino comum, embora, ao informar-se qual a função destes profissionais seja acrescentado também a responsabilidade do 'cuidar', deixando a possibilidade de diferentes interpretações sobre o que compete ao docente. De acordo com a fonoaudióloga da SEME, o professor especialista é um profissional presente, desde o ano de 2008, nas escolas de ensino comum, entretanto, no período de 2008 a 2013, eles se chamavam professores bidocentes¹⁴. Logo, a Resolução CMENV, nº 11/2009, apresenta no Art.19 a definição dos professores especializados,

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais específicas para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o

¹⁴ De acordo com o Parecer CMENV nº 10/2009 (p. 5) "o município oferece atualmente o trabalho com professor bidocente e o professor intérprete.

professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NOVA VENÉCIA, 2009, p.8).

No ano de 2014, após algumas substituições de representações, nas coordenações da Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Venécia, a Resolução CMENV, nº 03/2014¹⁵, no Art. 3º (parágrafo único) e Art. 6º (inciso II) faz alteração substituindo o termo “Setor responsável pela Educação Especial” por “Coordenação responsável pela Educação Especial da Secretaria de Educação Especial”. Ou seja, mais alterações realizadas na legislação citada.

A Resolução CMENV, nº 11/2009, trazia no Art. 11 a seguinte orientação com relação à distribuição dos estudantes por classes:

Art. 11 - A escola proverá a distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas pelas várias classes do ano escolar em que forem matriculados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (NOVA VENÉCIA, 2009, p. 6)

Esse artigo é alterado pela Resolução CMENV, nº 03/2014, em que,

Parágrafo Único: A classe poderá receber até 03 (três) alunos com a mesma deficiência e terá reduzido em 10% o número máximo de alunos previstos no Regimento Comum das Escolas, exceto quando exercida apoio através do **estagiário**, definido pela coordenação da Educação Especial (NOVA VENÉCIA, 2014, p.1, grifo nosso).

Sobre os serviços de apoio pedagógico especializado, também houve alteração com relação à garantia do serviço, substituindo o professor especializado por um estagiário. De acordo com o Art. 13:

I – Nas classes comuns, mediante atuação de intérprete das linguagens e códigos aplicáveis, estagiários estudantes de Licenciatura em Pedagogia, para a atuação colaborativa, apoio à aprendizagem, à comunicação, à locomoção e às atividades de higiene e alimentação (NOVA VENÉCIA, 2014, p. 1).

A Educação Especial do município de Nova Venécia, após a Resolução CMENV, nº

¹⁵ Altera a Resolução nº11/2009, que institui as Diretrizes Municipais para Educação Especial na Educação Básica no Município de Nova Venécia.

03/2014, evidenciou uma fragilidade com relação às ações desenvolvidas no contexto da política inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pontua-se sobre as especificidades que competem ao Atendimento Educacional Especializado e atuação de profissionais com conhecimentos específicos. Logo, também sinaliza a necessidade da colaboração de diferentes profissionais no ambiente escolar, sendo compreendidas para algumas realidades a substituição aos profissionais com conhecimentos específicos. De acordo com PNEEPEI (2008),

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

As fragilidades são circunstanciadas pelas compreensões que envolvem os direcionamentos econômicos de cada município. No entanto, as políticas públicas precisam ser articuladas com as propostas pedagógicas, considerando que elas continuam existindo e orientando os municípios e estados, portanto,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Sobre o atendimento aos alunos, público-alvo da Educação Especial, o destaque apresentado nas Resoluções CMENV, nº 11/2009 e CMENV nº 03/2014, se dá no direcionamento da ação pedagógica para um segundo mediador. Dessa forma, as escolas municipais sinalizam este “apoio” como requisito necessário para que aconteça a inclusão, sendo pouco discutidos, no ambiente escolar, os aspectos relacionados às experiências com os pares no cotidiano escolar, pouca reflexão relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, bem como ao desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, é evidenciada a fragmentação dos trabalhos ofertados pelas

escolas, no que diz respeito aos atendimentos da sala de recursos, apoio pedagógico no contexto da sala de aula (professor especialista ou estagiário) e do professor do ensino comum, indiciando que cada proposta pedagógica configure uma caixinha isolada, evidenciando existir, nesse cenário, pouca construção coletiva e colaborativa. Outra situação é com relação aos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, pois não é sinalizada, nas resoluções citadas, a inserção de uma proposta pedagógica para esses alunos, embora já apresentada nas orientações da PNEEPEI (2008).

Talvez, a não continuidade aos estudos direcionados colaborativamente pela Universidade pode ter contribuído para o cenário atual. Nascimento (2013, p. 196), ao descrever os apotamentos e implicações com as experiências vividas no decorrer de sua pesquisa realizada no município, relata que:

Esse espaço que, como falamos, se configura como Sistema de Ensino, desenha sua própria política educativa. Dessa maneira, quando discutíamos a questão da Educação Especial, víamos que essa era uma conversa realizada pela Equipe de Educação Especial. Vale destacar que muitos profissionais valorizavam as propostas, mas não havia debates, até mesmo porque a questão formativa não é somente uma demanda dos profissionais da escola, mas sim da Educação. Muitos profissionais da Secretaria Municipal de Educação diziam não saber sobre o assunto.

Diante das problematizações e imprecisões das interpretações indiciadas nos documentos, é possível compreender esse contexto, ao se adentrar nas escolas, com relação às percepções relatadas referentes à ausência de debates e estudos sobre as possibilidades em ofertar qualidade de ensino às crianças e adolescentes das instituições investigadas, às movimentações das práticas pedagógicas e às formações docentes. Assim como, pudemos evidenciar as interpretações trazidas sobre os apoios especializados e as relações estabelecidas entre os docentes e alunos em uma perspectiva do “cuidar”, de assistir a criança e o adolescente no aspecto biológico, desconfigurando o propósito da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Dessa forma, pretende-se, no próximo item, continuar dialogando sobre os desafios, aproveitando esse espaço de discussão para destacar também as possibilidades e colaboração na perspectiva de movimentos evidenciados no “espaço da escola”.

3.1.1 Desafios, Possibilidades e Colaboração no município de Nova Venécia

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

(Jorge Larrosa Bondía)

A escola é um espaço que nos permite dialogar e experimentar os desafios, os enfrentamentos e possibilidades das práticas educativas. Destarte, como somos tocados pela ação do outro? Compreendemos que esse espaço só será de construção coletiva e pessoal se permitirmos que seja atravessado pela significação das relações, sendo essa significação subjetiva. Para Bondia (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Portanto, pretende-se aqui fazer uso das palavras para dialogar com o outro, falando sobre o outro nas diferentes experiências oportunizadas no contexto da pesquisa, sem distanciar-me do meu local de fala.

Atualmente, a Coordenação de Educação Especial da SEME de Nova Venécia é realizada por uma professora formada em pedagogia com especialização em Educação Especial. Exerce a função de cargo comissionado, com uma carga horária de **40 horas**, e atua conjuntamente com uma professora efetiva da Educação Especial (**25 horas**), docente Especializada em Educação Especial¹⁶.

Analisando a demanda do município, com relação ao quantitativo de escolas, alunos público-alvo da Educação Especial, bem como os professores de Educação Especial, podemos compreender que essa organização, em relação ao apoio de coordenação, ainda evidencia não ser o suficiente para atender com qualidade todas as especificidades relacionadas ao acompanhamento das ações inclusivas, no

¹⁶ Essa professora atua em colaboração com a coordenação sobre os assuntos referentes às orientações pedagógicas e dá suporte para as práticas realizadas pelos professores que atendem os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como a articulação das práticas desenvolvidas no contexto do ensino comum. Também atua como professora do Atendimento Educacional Especializado em cargo de contratação temporária (25 horas), destacando que faz parte do Conselho Municipal de Educação.

contexto do ensino e aprendizagem dos alunos no âmbito da escola de ensino comum.

De acordo com a coordenação de Educação Especial da SEME, no período de 2018 a 2020¹⁷, os dados referentes aos professores especializados e estagiários, os que atuam nas salas de recursos multifuncionais e os que lecionam na sala de aula, juntamente como o professor regente, podem ser observados no Quadro 6.

QUADRO 6 – Período de 2018 a 2020: contratação de professores especializados e estagiários

Ano	Professores Especializados		Estagiário	Alunos	
	Atuam na sala de recursos	Atuam na sala de aula do ensino comum	Atuam na sala de aula do ensino comum	Público-alvo da Educação Especial	Alunos com autismo
2018	05	71	19	121	49
2019	09	50	58	137	53
2020	10	103	16	165	65

Fonte: Coordenação da Educação Especial da Secretária Municipal de Educação de Nova Venécia (2020).

No ano de 2018, com o intuito de diminuir o quantitativo de professores especializados, principalmente da sala de recursos, cada profissional foi distribuído para atender de duas a três salas de recursos. Outra situação, com relação aos alunos, eles foram distribuídos na mesma série/ano, podendo cada turma ter até três alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Resolução CMENV, nº 03/2014. Contudo, nos anos de 2019 e 2020, aumentou o número de professores na sala de recursos e foi crescente também o número dos estagiários contratados.

O número de professores contratados resulta do quantitativo de alunos atendidos e a pouca oferta de vagas nos concursos para efetivação do referido cargo. O último concurso, no ano de 2015, resultou em quatro aprovações para o cargo de professor da Educação Especial, mas somente três docentes assumiram as respectivas vagas, totalizando em 6 professoras efetivas, para toda a rede de ensino municipal. Atualmente, existem 10 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento.

¹⁷ Levou-se em consideração o período no qual esse estudo foi desenvolvido.

Um dos maiores desafios da Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, se deu pela cultura da política do município e a oferta dos cargos comissionados para exercer funções que exigem conhecimentos específicos. Outro desafio é com relação à continuidade do projeto de formação docente, não somente para os professores especializados, mas para a inserção de saberes de todos os professores do ensino comum. Após a Resolução CMENV, nº 03/2014, foram realizados dois momentos coletivos com características de formação para os professores especializados, sendo os eventos ocorridos no ano de 2018.

- 14/08/2018: Ensino Estruturado para pessoas com autismo;
- 13/11/2018: Deficiência Visual e Tecnologia Assistiva.

Ainda sobre o ano de 2019, no início do desenvolvimento da pesquisa, tentou-se uma aproximação com a Coordenação pedagógica da SEME, bem como, com a Coordenação da Educação Especial para buscar compreender como se davam os processos de formação, movimentações relacionadas às práticas docentes dos professores especializados, em colaboração ao professor do ensino comum, considerando que ainda se sabia muito pouco¹⁸ sobre essa trajetória, entretanto, todos os encontros agendados foram desmarcados.

Contudo, a coordenadora de Educação Especial e a fonoaudióloga sempre se colocaram à disposição para sanar alguma dúvida ou auxiliar com informações. No entanto, não foi possível estabelecer um maior contato, levando-se em consideração a carga horária da coordenadora, que articulava sua função com 25 horas semanais, sendo a maior parte do tempo destinado a preencher documentação e elaboração de respostas para o ministério público, por conta da demanda do município com relação às exigências na área da Educação Especial.

Esse é outro ponto relevante para o contexto da discussão: à dificuldade de se estabelecer um protocolo, em consonância com a legislação municipal e políticas públicas inclusivas, para conduzir e distribuir os apoios pedagógicos do professor

¹⁸ Efetivei-me como professora da Educação Especial do Município de Nova Venécia em outubro de 2017.

especializado. Os responsáveis legais pelos alunos, público-alvo da Educação Especial, se direcionam com muita frequência ao ministério público para garantir o profissional individualizado no contexto da sala de aula.

Dessa forma, ocorre uma grande procura em torno do laudo clínico para tentar garantir o apoio especializado. A Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) afirma que não é necessário haver o laudo em saúde, para que o aluno público-alvo da Educação Especial receba atendimento educacional especializado, segundo o documento,

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

No entanto, no contexto do estudo, percebe-se que a busca pelo laudo não é para garantir o Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno e sim o apoio especializado no contexto da sala de aula. Os entornos por trás de todos os detalhes deste “apoio especializado” precisam de muita atenção, para não se descaracterizar, no espaço escolar, as possibilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial terem a oportunidade em participar do processo educativo com os demais alunos e profissionais, podendo esse apoio ser positivo ou não. Para Angelucci (2018, p. 174),

O atendimento especializado não precisa necessariamente ocorrer em salas de recursos, mas pode ser feito também de maneira mais articulada com as demais ações educacionais, desde que não substitua o trabalho em sala de aula comum nem colabore com práticas de segregação de estudantes. Abrem-se, assim, possibilidades de experimentação de práticas pedagógicas, arranjos educacionais, agrupamentos.

Concordamos com a autora, principalmente no que diz respeito às possibilidades de experimentações de práticas pedagógicas, inserindo também o uso de recursos alternativos nos diferentes espaços de aprendizagem. Angelucci (2018) também faz

citação às experiências de docência compartilhada, pois o fortalecimento das comunicações, dos dizeres e dos fazeres precisam acontecer nas movimentações colaborativas.

O professor da sala de recursos multifuncionais, em muitos momentos, é colocado na escola como ponto de apoio para as tomadas de decisão sobre os assuntos referentes às discussões sobre a Educação Especial no contexto escolar. No caso das escolas municipais de Nova Venécia, o professor da SRM deve articular-se com as professoras especialistas da sala de aula e com a supervisora sobre as ações dos trabalhos desenvolvidos, além de executar todas as atribuições do Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a Resolução nº 04/2009, art. 13, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, p. 3).

Todavia, esse profissional, ao não fazer essa articulação, por falta de conhecer todas as especificidades que lhe competem, tem o serviço especializado da escola prejudicado, inclusive a mediação dos educandos público-alvo da Educação Especial. **A sala de recursos multifuncionais precisa ser um espaço de possibilidades colaborativas, porém de visibilidade para além desse espaço.**

Ao falar em Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva, precisamos pensar em uma educação que seja para todos. Assim, o apoio pedagógico, no contexto da sala de aula, não deve contribuir para as experiências de segregação. Desse modo, Mendes (2008) nos convida a refletir sobre o conceito da palavra “inclusão”, tendo em vista que no espaço escolar a nomenclatura “aluno de inclusão” seja ainda muito evidenciada. Segundo a autora,

[...] seria semanticamente correto, como acontece com frequência no meio escolar e acadêmico, referir-se a um “caso de inclusão”, um “aluno incluído” ou um “estudante incluso”? Nestes casos, é preciso considerar que quem tem a capacidade de incluir é o sistema, ou seja, a rede educacional, a escola ou a sala de aula, mas nunca o próprio indivíduo. Portanto, o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem (MENDES, 2018, p. 75).

O cotidiano escolar nos impulsiona a refletir as ações possíveis, contudo ainda existe uma carência de maior tempo para reflexão coletiva, principalmente que envolvem os docentes que atuam diretamente com o ensino e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, faz-se necessário se promoverem estratégias que aproximem os professores a pensarem nas possibilidades do ensino e como os estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem em conjunto com os demais alunos, haja vista que para uma melhor colaboração é importante o envolvimento de todos os profissionais. Portanto, acreditamos que, no espaço escolar, também podem acontecer as movimentações de ensino e aprendizagem do docente em conformidade com os conhecimentos de cada profissional, no que se compreende por conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, o próximo capítulo direciona o nosso olhar para a escolarização do aluno com autismo e as possibilidades de ensino, bem como, o uso de recursos alternativos no espaço de aprendizagem.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS

A escola representa um espaço de constante movimentação em torno do que se pretende ensinar e como as experiências de aprendizagem acontecem, possibilitando, nesse contexto de relações compartilhadas, a ressignificação das práticas docentes, através da busca de condições para mediar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em uma organização que repense as ações pedagógicas.

Segundo Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 7), que sinalizam sobre o desafio da escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento¹⁹,

Essa convivência é um desafio que, no entanto, não paralisa o professor; ao contrário, faz com que ele busque por apoios, momentos de planejamento, recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas, levando a escola a uma experiência compartilhada na qual alunos e professores são reconhecidos como sujeitos legítimos, capazes de aprender, porque o trabalho pedagógico é pautado na crença na educabilidade humana.

Os autores, ao trazerem para a discussão as reflexões referentes às tensões sobre os desafios e enfrentamentos, oriundos de diferentes interpretações no que diz respeito ao currículo e a produção de conhecimento, nos revelam, através da pesquisa, como a escola e os que fazem parte da instituição ainda precisam saber a respeito da compreensão da singularidade de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em muitos momentos, ao se receber um aluno com necessidades específicas na escola, solicita-se os apoios necessários, sem muito dialogar sobre as especificidades deste aluno com relação à sua aprendizagem. Atualmente, nesse cenário, ouvimos os dizeres referentes à responsabilidade do ato de 'ensinar' que é transferido ao apoio pedagógico e as referências sobre as adaptações, flexibilizações e adequações à proposta curricular. Contudo, somos provocados a pensar nessas tensões e como podemos contribuir para aproximar a escola de

¹⁹ Os autores optaram em utilizar os termos deficiência e transtorno globais do desenvolvimento ao invés de público-alvo da educação especial como aponta a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008.

novas experiências e saberes, pensados a fim de respeitar a singularidade dos estudantes.

Para Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 11) “[...] não há como adaptar o conhecimento a uma pessoa, mas sim, criar as condições de acessibilidade”. Dessa forma, propomos dialogar sobre as diferentes possibilidades dos fazeres e saberes e o uso de caminhos diversos para repensar a escolarização do aluno com autismo, apresentando estratégias de acessibilidade voltadas à organização e utilização de diferentes recursos com a intencionalidade pedagógica.

Portanto, este estudo faz citação e referência à organização prévia dos recursos utilizados, das etapas das atividades propostas, da organização do ambiente da sala de aula, bem como da própria aula, apresentando uma sequência sistematizada de tudo que irá ser desenvolvido. Desse modo, essa organização se faz necessária não somente para a criança e adolescente com autismo, mas sim para todos os alunos.

4.1 CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Conceituar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz-se necessário para se compreender os aspectos relacionados às pesquisas que foram realizadas em diferentes períodos, em busca de definições relacionadas ao diagnóstico²⁰ e como essas pesquisas e/ou estudos repercutiram no entendimento da singularidade da criança e adolescente com autismo, intervindo também nos processos educativos.

Donvan e Zucker (2017), na obra “Outra Sintonia: a história do Autismo”, oportunizam ao leitor a conhecer o panorama histórico, mostrando através de uma linha do tempo os esforços dos pais e dos pesquisadores envolvidos em compreender os aspectos relacionados à particularidade da pessoa com TEA. Segundo os autores,

²⁰ Não nos propomos fazer uma análise das condições do diagnóstico, embora consideramos importante, contudo, fazemos uso de informações narradas por autores que se propuseram a investigar os aspectos históricos a respeito do autismo.

Na década de 1930, Leo Kanner era considerado o melhor psiquiatra infantil dos Estados Unidos. [...] Kanner desenvolveu um estilo próprio de relatar a anamnese de um indivíduo. [...] valorizar a história real dos pacientes e usar esse entendimento como a chave para diagnosticá-los e tratar deles (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 39-41).

Naquele tempo histórico, existia uma pressão com relação à institucionalização da criança e a recomendação médica acontecia nos primeiros anos de vida, após as primeiras consultas. Ter uma criança mentalmente prejudicada em casa, principalmente para as famílias que tinham algum cargo ou padrão social elevado, era considerado motivo de vergonha, uma maldição para aquele contexto. Portanto, o termo “tratar” era usado como condição de uma doença, considerando que para determinados tratamentos se fazia uso de medicamentos (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Nesse período, segundo Donvan e Zucker (2017, p. 44), as pessoas se comunicavam por cartas e a pedido de Leo Kanner, o pai de Donald Triplett, o primeiro caso ‘diagnosticado com autismo’, descreveu,

Ele nunca demonstra alegria [...], quando vê o seu pai ou a mãe, parece fechado em sua concha e vive dentro de si. Ele descreveu em detalhes os hábitos alimentares de Donald, seus padrões verbais, a clareza de sua enunciação, as idades em que aprendeu a andar, a contar, a cantarolar e a cantar. É, assim, verteu pouco a pouco aquela que viria a ser a descrição seminal de uma criança com autismo, palavra e diagnóstico ainda inexistentes. [...] Ele raramente vem quando o chamam [...]. Contudo, ao mesmo tempo, o pequeno Donald provocava os pais com indícios de uma inteligência penetrante. Sua atenção às atividades que o cativavam não podia ser mais intensa. Ele parecia estar sempre pensando [...].

No entanto, somente na década de 1940, após examinar outras crianças com características semelhantes as de Donald, Leo Kanner, em suas observações psiquiátricas, relatou reconhecer pela primeira vez um distúrbio que ainda não havia descrição na literatura. De acordo com os autores, o primeiro uso do termo “autista” por Kanner, seguiu a explicação de que “a principal distinção reside na incapacidade dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionar com outras pessoas” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 50).

Lorna Wing, médica psiquiatra e mãe, começou a buscar respostas sobre as incógnitas que discorriam sobre os sintomas e diagnósticos do autismo, fazendo o

uso da investigação de campo, entrevistas com professores e testes com crianças, na luta para a redefinição do diagnóstico, citado por Leo Kanner (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Em 1981, Wing apresentou um trabalho desenvolvido por Hans Asperger, de acordo com Grandin e Panek (2019, p. 22),

Enquanto Kanner tentava definir o autismo, Asperger identificava um tipo de crianças que partilhava diversos comportamentos perceptíveis: “falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados”, observando também que essas crianças podiam falar sem parar sobre seus assuntos favoritos; ele as apelidou de “professorezinhos”. Asperger chamou a síndrome de “psicopatia autista”, mas para Wing, devido às associações infelizes atribuídas à palavra psicopatia ao longo dos anos, “seria preferível o termo síndrome de Asperger, mais neutro”.

Lorna Wing e Judith Gould, na década de 1970, através de suas pesquisas em uma maratona de investigação de campo, deram origem ao conceito de Espectro Autista. Ao apresentar esse conceito, Wing apresentou também o conceito diagnóstico da síndrome de Asperger. Donvan e Zucker (2017, p. 327) apontam o objetivo da médica ao chamar a atenção para os trabalhos de Asperger. Segundo eles,

[...] Wing chamava a atenção para os meninos de Asperger por um único motivo: reforçar a sua ideia de espectro. Queria mostrar que a literatura médica estava repleta de descrições de indivíduos altamente verbais e inteligentes que, por também manifestarem algumas características autistas, pertenciam ao mesmo espectro daqueles cuja linguagem e o intelecto não eram tão bem desenvolvidos.

Todavia, para os autores, foram muitos “zigue-zagues” do DSM²¹ relacionado ao autismo. Para eles, essa movimentação poderia ser por divisão filosófica entre dois grupos de interpretações de pesquisas os “separadores” e os “agrupadores”. Nesse meio, Wing entra em divergência com Asperger que queria separar os casos de sua investigação com relação aos casos de Leo Kanner. No entanto, Wing defendia que todas as pessoas que apresentassem vestígios ou combinações de comportamentos autistas pertenciam ao mesmo grupo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

²¹ O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. Usado por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais.

Assim sendo, através dos estudos de diferentes pesquisadores, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) propôs modificações para o diagnóstico, para não ser confundido ou interpretado como esquizofrenia²² ou outros tipos de condições como já ocorrido anteriormente. Para Grandin e Panek (2019, p. 23),

A inclusão do autismo no DSM-III em 1980 foi importante porque formalizou o autismo como um diagnóstico, ao passo que a criação do TGD-SOE no DSM-III, em 1987, e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM-IV, em 1994, foram importantes para reposicionar o autismo em um espectro. A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM-IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” e, quando surgiu a revisão do DSM-IV em 2000, os que faziam diagnósticos usavam alternativamente transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ou TEA) [...].

Para os autores, o conceito do espectro deu abertura também para o aumento do diagnóstico de autismo, chamando-o de “epidemia”, destacando-se várias possibilidades de ocorrência, dentre elas: os padrões vagos, o acréscimo da Síndrome de Asperger, TGD – Sem outras Especificações e TEA, aumento da consciência, incluindo erro tipográfico (GRANDIN; PANEK, 2019).

Belisário Filho e Cunha (2010, p. 17) trazem nos escritos do nono fascículo intitulado “Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD”, divulgado pelo Seesp/Mec, a definição para Espectro Autista. De acordo com os autores,

O Espectro Autista é um contínuo, não uma categoria única, e apresenta-se em diferentes graus. Há, nesse contínuo, os Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros que não podem ser considerados como Autismo, ou outro TGD, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo. São as crianças com Espectro Autista.

Os autores reportaram-se ao DSM-IV e aos estudos referenciados no contexto do tempo histórico. O fascículo traz também informações pertinentes em relação às possibilidades de práticas escolares, baseadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

²² O “autismo” era uma palavra reservada exclusivamente para designar um dos comportamentos comumente apresentados por pessoa com esquizofrenia, citado no DSM I e DSM II.

Atualmente, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM/5 (American Psychiatric Association, 2014), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas características diagnósticas consistem em: prejuízos persistentes na comunicação social e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, iniciando os sintomas na infância. O manual apresenta a tabela de gravidade para o TEA, informando os três níveis de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, exigindo os diferentes tipos de apoio substancial.

Identificamos, no decorrer das leituras, as características para conceituar o autismo e as suas descrições, bem como, as diferentes interpretações principalmente com relação ao isolamento da criança, os desejos e restrições e o sofrimento provocado pelo contato do “outro”, resultando, muitas vezes, no isolamento da família, inclusive da criança, sendo ela “protegida” e isolada cada vez mais. Outra informação, evidenciada como precursora de sofrimento para a família, vinculava o transtorno autista à suposta incapacidade afetiva dos pais, surgindo expressões como "mãe geladeira". Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p. 12),

A ausência da oferta de educação escolar, durante os primeiros anos de estudo do autismo, levou as famílias a viver seus desafios e necessidades à parte das demais. Prova disso é o fato de que as primeiras iniciativas de escolarização foram patrocinadas por familiares e pais de autistas, e não pelo estado ou por profissionais e estudiosos da educação. Se, por um lado, resultou em militância das famílias, por outro, pode ter contribuído para o mito, ainda compartilhado por muitos, de que apenas quem tem uma criança com autismo na família pode saber do que essas crianças necessitam. Esse mito isentou a nós educadores de nossas responsabilidades para com essa parcela da infância.

Aproximadamente, foram oito décadas de discussões e busca de compreensão sobre o autismo²³, considerando-se que a maioria dos estudos foi impulsionado por familiares de pessoas com autismo. Sendo esse o entendimento também para o âmbito educacional, dessa forma, perguntamos: **quais eram as experiências de ensino e aprendizagem da criança sem a compreensão da necessidade de intervenção do “outro”?**

²³ Na classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde (CID 10), o autismo também é considerado como parte do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Bosa e Baptista (2007, p. 11-12), ao compartilharem seus estudos sobre “Autismo e Educação: desafios atuais”, sinalizam que,

Em meio à diversidade de opiniões e teorias a respeito do assunto, surgem controvérsias e mesmo verdadeiras polêmicas, principalmente sobre diagnóstico e formas de intervenção. Apesar do valioso conhecimento acumulado desde a década de 1940, quando ocorreram as primeiras publicações na área, por Leo Kanner, ninguém, hoje, sabe dizer ao certo e de forma indiscutível o que é autismo. Quando se adota a sempre válida recomendação de Leo Kanner sobre a necessidade de humildade e cautela diante do tema, conclui-se que compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re) visão contínua sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos [...].

Para tanto, concordamos com os autores, principalmente sobre as aprendizagens que são constituídas para além da sala de aula, possibilitando-nos o conhecimento e potencializando a relação com o “outro”.

A Lei nº 12.764 de 27, de dezembro de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, de acordo com Art. 1º, estabelece diretrizes para sua execução, sendo considerada pessoa com TEA:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - 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 (BRASIL, 2012, p. 1).

É importante destacar que a Lei nº 12.764/12 trouxe visibilidade para algumas questões referentes às pessoas com TEA, inclusive o direito a um acompanhante especializado para atendimento no contexto da sala de aula. Entretanto, a Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, de 21 de março de 2013 (BRASIL, 2013), ao apresentar no documento “Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012”, manifesta especificidades já garantidas nos

documentos norteadores da educação especial, no contexto da educação inclusiva. Contudo, sobre o serviço do profissional de apoio estabelece que:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, 2013, p. 04).

No entanto, as orientações apresentadas no documento de implementação da Lei nº 12.764/12 podem acarretar confusão e compreensões inadequadas em relação à inserção e inclusão dos alunos com autismo no contexto escolar. Podendo essa ação do “cuidar” afastar os alunos das experiências vivenciadas com seus pares, através da mediação pedagógica intencionada, sem potencializar o desenvolvimento da criança/adolescente.

Outra situação é em relação a nossa compreensão individual e subjetiva sobre “os problemas de linguagem e comunicação” das pessoas com autismo, instaurando-se, no cenário escolar, uma torre de babel, como anunciada por Bosa (2007). A autora, através de seus estudos, indicia uma preocupação concernente às interpretações malsucedidas sobre o autismo. Dessa forma, concordamos com a autora de que precisamos buscar maiores informações, aprofundamento e estudos por meio de formações docentes.

Orrú (2003, p. 3), ao compor seus estudos sobre a formação de professores no contexto das crianças e adolescentes com autismo, destaca que

O ato de mediatizar deve estar intencionalmente ligado ao propósito de se enriquecer os fatores relacionados ao cognitivo, para que estes se voltem para os significados existentes no mundo em que se vive, a fim de se desenvolverem no indivíduo condições necessárias para se adaptar e modificar-se, conflitando-se com as determinações culturais pelas quais atravessa em seu cotidiano.

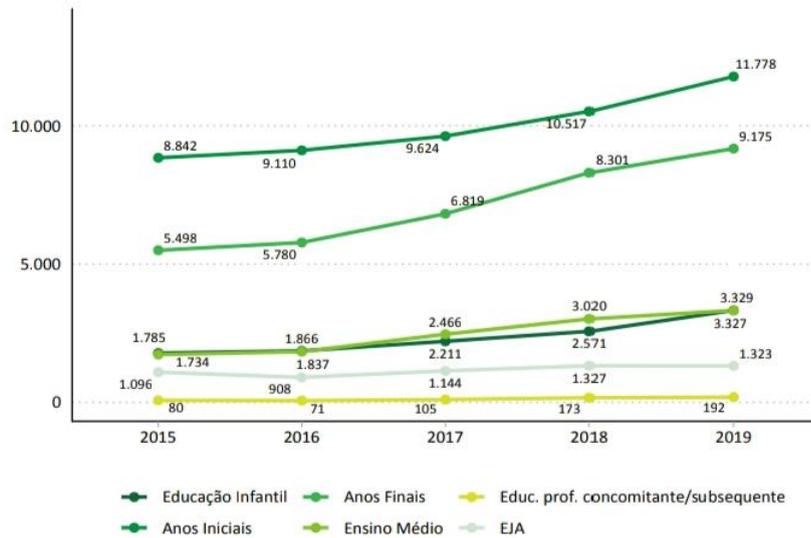
Concordamos com a autora que a mediação é de grande importância para que a criança possa realizar atividades futuras com autonomia. Outro ponto relevante é em relação à interpretação dos sistemas de ensino sobre o profissional de apoio: quem seria esse profissional e quais as formações necessárias para essa função? E é com o olhar voltado para este apoio e as relações estabelecidas que esta pesquisa se configura, levando-nos a refletir sobre os aspectos que envolvem a mediação do outro no processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo.

Dessa forma, o próximo item propõe dialogar com as pesquisas de dissertações e teses relacionadas à escolarização de alunos com autismo, realizadas no Estado do Espírito Santo, em busca de identificação dos estudos da área, bem como contribuir com novas experiências.

4.2 AS PESQUISAS SOBRE O AUTISMO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Atualmente, a existência de crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar tem aumentado, confirmando a urgência da formação de professores. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2019, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 29.124, aumento de 53%, comparado ao ano de 2015, configurando o maior quantitativo nos anos iniciais do ensino fundamental, resultando em 40,4% das matrículas da Educação Especial (BRASIL, 2020).

Figura 3 – Gráfico com o aumento do número de matrículas da Educação Especial



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

É crescente também a matrícula de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que configura uma maior preocupação dos pesquisadores na compreensão de estratégias adequadas dos profissionais da educação no cenário escolar, principalmente, das etapas iniciais referente à escolarização. Oliveira e Victor (2018), ao dialogarem sobre a educação de crianças com autismo, descrevem, através da pesquisa, o contexto histórico, narrando as trajetórias da medicina e da pedagogia.

Na história da Educação Especial, as trajetórias da medicina e da pedagogia têm-se cruzado de forma recorrente e em uma direção na qual frequentemente o saber pedagógico se subordina ao saber médico e/ou confunde-se com ele. No caso da escolarização de crianças e jovens com autismo, essa relação parece mais estreita, considerando, a partir de um dado momento histórico, a identificação do autismo com doença mental e desta com a loucura. Nesse contexto, a pedagogia se vê diante dos desafios de diferentes ordens, na tentativa de construção de um saber pedagógico que possibilite a criação de condições apropriadas à educação escolar desses estudantes no ensino comum (OLIVEIRA; VICTOR, 2018, p. 195).

No contexto das pesquisas, a preocupação dos profissionais da educação é recorrente sobre a necessidade do diagnóstico²⁴ de alunos que, de alguma forma,

²⁴ Refere-se ao laudo clínico.

evidenciam características fora do campo da normalidade e da padronização. As inquietações dos docentes apontam situações referentes ao comportamento inadequado, quantitativo de alunos na sala de aula, a falta de suporte para mediação individual, a falta de informação, dificuldade de aprendizagem, entre outros fatores. Santos e Oliveira (2018) relacionam o descrédito dos profissionais da educação às potencialidades dos alunos, bem como, a possibilidade de participação e aprendizado à ausência de estratégias pedagógicas adequadas para os alunos que apresentam o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo. Para Jesus (2005, p. 207),

Faz-se necessário que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão e as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas em sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas, nas complexas sociedades atuais.

A falta do saber, do conhecimento específico, não pode ser o atalho para as tomadas de decisões, sendo necessária organização pedagógica para estudos no espaço escolar, debate e estratégias coletivas, reflexão relacionada à singularidade da criança e adolescente. Assim como, oportunizar que o aluno tenha 'voz' para simbolizar seu pensamento, e aumentar a discussão relacionada à elaboração das práticas pedagógicas para promover a real oportunidade de repensar as mediações para o desenvolvimento educativo e social do aluno com autismo. Para Santos (2019, p. 29),

O autismo é uma parte das possibilidades de uma constituição que pode ser alterada dependendo como subjetivamos esse sujeito na participação das ações sociais. Para além da síndrome, precisamos estar atentos à forma como nos relacionamos com a pessoa com autismo e às ações propostas para que ela se insira no grupo social onde vive.

Muitas vezes, a reflexão sobre os saberes referentes às práticas voltadas para a especificidade do aluno só acontece quando se recebe o aluno na sala de aula. Contudo, mesmo ainda sendo um grande desafio, faz-se necessário aumentarem-se os diferentes cenários de compartilhamento de ações, que já são dialogadas e pensadas no âmbito da pesquisa, oportunizando aos docentes a adentrarem na

prática da pesquisa e da investigação, considerando a produção de sua profissão como contínuo processo de busca de saberes.

Effgen (2017), através de sua tese de doutorado, sinaliza a relação de como olhamos para o aluno com deficiência, podendo esse olhar influenciar na tomada de decisões, quanto às escolhas pedagógicas e as interferências das ações da mediação docente. Segundo a autora (2017, p. 52),

Entende-se, portanto, que o homem se transforma de biológico a sócio histórico, pela via da mediação do outro, pela linguagem e pela apropriação dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores – uma transformação que é no/pelo social, ou seja, a da humanização.

Logo, o olhar de redução, do impedimento e da não possibilidade do “aprender” precisa ser ressignificado, considerando o diagnóstico como ponto de partida para repensar o aluno inserido no contexto do ensino comum.

Pinto (2013, p. 99) aponta em sua pesquisa a preocupação com relação às “[...] concepções do educador, podendo perceber a maneira estereotipada de ver o sujeito e a ideia de um mundo próprio do autismo, onde o mesmo é incapaz de relacionar-se com o outro e as coisas à sua volta”. Talvez a subjetividade de compreensão em relação a como a pessoa com autismo é percebida é que movimenta as ações pedagógicas no contexto escolar, precisando que essas percepções malsucedidas sejam ressignificadas.

Santos e Oliveira (2018, p. 121-122), em estudo sobre o aluno com autismo e a prática pedagógica, relatam pesquisas produzidas na área educacional, destacando que “as peculiaridades na forma de interação e comunicação, os interesses restritos e/ou pouco comuns, bem como a dificuldade em inserir-se na dinâmica dos tempos e espaços da escola são os principais aspectos relatados por muitos estudos da área”. Tais estudos sinalizam para a importância de redirecionarmos do enfoque das produções intencionadas/planejadas, possibilitando o repensar das intervenções do mediador. Este precisa se aproximar do educando através das observações, da escuta, da acessibilidade, para uma melhor comunicação, sem necessariamente se apoiar no diagnóstico, mas nas trocas significativas e nas aprendizagens.

Para Oliveira e Victor (2018, p. 13), os estudos teóricos que fundamentam as práticas escolares se fazem necessário, entretanto, é importante também compreender a importância dos estudos relacionados à medicina. Para as autoras,

[...] coloca-se como desafio premente para futuros estudos a discussão acerca de construção de um saber pedagógico sobre a educação de crianças com autismo que considere os conhecimentos e avanços da medicina, sem, entretanto, deixar de construir um saber próprio que abarque os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, compreendemos a importância das investigações no contexto da escola, atentando-nos para as possibilidades de ensino em uma perspectiva inclusiva e respeitando a singularidade do aluno com autismo. Portanto, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a busca por estudos relacionados à escolarização de alunos com autismo, e direcionamos nosso olhar para as pesquisas efetivadas no Estado do Espírito Santo, nos Programas de Pós-Graduação, relacionados à Educação, com o intuito de nos aproximar do nosso local de fala. Dessa forma, as leituras dos textos sinalizaram produções de autores que dialogam sobre as questões que envolvem as vivências dos estudantes com autismo no contexto da escolarização.

Os resultados da pesquisa se modificam na variação das palavras ou termos pesquisados. Para tanto, pesquisou-se três temas diferentes: “escolarização de crianças com autismo”, “escolarização de alunos com autismo” e “crianças com autismo”, resultando em cinco dissertações (CHIOTE, 2011; CORREIA, 2012; SANTOS, 2012; SALLES, 2018; ARAUJO, 2019) e três teses (OLIVEIRA, 2014; CHIOTE, 2017; SANTOS, 2017), no período compreendido entre 2010 e 2020. Entretanto, outros trabalhos foram indicados e encontrados no decorrer da pesquisa (ANJOS, 2013), (PINTO, 2013) e (EFFGEN, 2017), contribuindo também com esse estudo. Constatou-se que a revisão bibliográfica se fez necessária para compreender a importância da constante investigação e de trabalhos referentes às vivências e experiências das crianças e adolescentes com autismo na perspectiva do contexto escolar.

Assim, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, ao pesquisar sobre a **“Mediação Pedagógica na Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil”**, analisou o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição da criança nessa modalidade de ensino. A autora apoiou-se na perspectiva histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski, que constituiu a base teórica e metodológica de seu estudo. Para reflexão sobre a escolarização, buscou contribuições de estudos acadêmicos, observando duas bases teóricas: a psicanálise e a perspectiva Histórico-Cultural.

O estudo de Chiote (2011) embasou-se na importância da mediação intencionada no contexto escolar, relacionando o papel do outro e da linguagem, nos apontando, através de suas observações, os indícios das relações instauradas pelos participantes no desenvolvimento da pesquisa, as possibilidades de produção acadêmica colaborativa, bem como, as experiências significativas nos entornos das ações envolvendo o conhecimento de novos saberes e ressignificação da prática pedagógica, “[...] neste encontro com a criança com autismo na escola regular, as relações são de tensões e conflitos, mas se voltam para pensar quem são essas crianças e o que podemos fazer para possibilitar o seu desenvolvimento” (CHIOTE, 2011, p. 33).

Em continuidade à busca de compreensões em novos desafios vivenciados como pedagoga, em uma instituição estadual, Chiote (2017) foi provocada a investigar, no doutorado, sobre o aluno com autismo no ensino médio, estudo intitulado como **“A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo”**. Nesse estudo, a autora constata que a obrigatoriedade para a inserção dos alunos público-alvo da educação especial não representa de fato a segurabilidade da permanência do estudante em todas as etapas do ensino comum, evidenciando um ensino restrito de poucas possibilidades para novas aprendizagens e um ensino menos elaborado.

Nessa perspectiva de dialogar, refletir para compreender as movimentações nos espaços educativos, evidenciamos a importância das narrativas com o olhar voltado

para as possibilidades de participação do aluno com autismo no processo educativo, sendo o professor o protagonizador da mediação de qualidade para alcançar o desenvolvimento dos alunos em suas aprendizagens.

Helen Cristina Correia (2012), professora da Educação Infantil, foi impulsionada pelos questionamentos direcionados à criança com autismo e seu processo de inclusão para desenvolver a sua pesquisa de mestrado. A pesquisa intitulada “**A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil**”, foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil, no município de Vitória/ES. A autora objetivou analisar o processo de inclusão de uma criança com laudo médico de autismo na educação infantil, percebendo através desse estudo a necessidade da discussão em diferentes cenários, inclusive da educação infantil. Como observado também por Chiote (2011), é de muita importância essa etapa para a constituição do desenvolvimento de todas as crianças.

Diante dos estudos, encontramos também diferentes percepções direcionadas para o aluno com autismo, compreendendo que as narrativas perpassam pelas interpretações e subjetividade do olhar do “outro”. Todavia, são essas interlocuções que nos provocam a buscar, através de novas pesquisas, respostas para as inquietações surgidas.

Emilene Coco dos Santos (2012), através da sua dissertação de mestrado, apresentou a pesquisa intitulada “**Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**”, nos provocando a pensar quando traz “à tona questões e reflexões sobre a necessidade de avançar em relação ao olhar das impossibilidades de quem não consegue ver a criança para além do autismo” (SANTOS, 2012, p. 19). Fez referência à perspectiva histórico-cultural, apoiada nos estudos de Vigotski e colaboradores, compreendendo a importância da relação humana e da linguagem na constituição da pessoa com autismo. A autora objetivou analisar como ocorrem o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum.

Para a autora, “a educação ainda demanda mudanças nos aspectos sociais e culturais para aceitar a diversidade que se encontra em pátios e salas da instituição escolar” (SANTOS, 2012, p. 53). As mudanças no fazer pedagógico estão relacionadas à repercussão histórica do próprio conceito do autismo. Entretanto, os desafios pressupostos à criança com autismo ainda perpassam por problemas não solucionados, visto que essas mudanças resultam em movimentações acadêmicas e da sociedade na busca de respostas para tantas inquietações, relacionadas ao processo educativo da criança com autismo e a prática docente (SANTOS, 2012).

Assim sendo, Santos (2017) reafirma seu interesse pelo tema ao apresentar sua tese de doutorado intitulada **“Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas”**. O estudo propõe investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo, em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES. Motivada em aprofundar questões sobre o fazer pedagógico e as inquietações, diante da escassez das produções referentes à escolarização da criança com autismo, bem como, a participação em Grupo de Estudo sobre o Autismo (Gesa). Segundo a autora,

Fazer parte desse grupo nos impulsiona a aprofundar os estudos sobre: quem são os alunos com autismo? Como aprendem? Quais as possibilidades de práticas pedagógicas? O que significa ser professor desses alunos? Qual é a participação da família? [...] (SANTOS, 2017, p. 23).

Como os alunos aprendem e quais são as possibilidades de práticas pedagógicas são inquietações que motivaram, também, o nosso olhar para a construção de novas narrativas. Nesse contexto, concordamos com a autora que é notória a importância de visibilizar as práticas docentes, apoiando-se nas possibilidades de práticas direcionadas para caminhos alternativos e a mediação intencionada, valorizando a criança e adolescente enquanto ser social, em uma perspectiva de incentivo e oportunidade pensada para simbolizá-la em seu processo de escolarização.

Anderson Rubim dos Anjos (2013), em sua dissertação de mestrado com a temática **“Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com**

transtorno global do desenvolvimento”, também faz alguns apontamentos sobre a fragilidade da formação inicial e continuada, assim como, as interpretações dos profissionais diante do diagnóstico do aluno. De acordo com o autor,

Nesse sentido, a nosso ver, acreditamos que a escola muitas vezes procura a saúde para partilhar uma situação que, em muitos aspectos, extrapola o seu contexto, devido à falta de formação dos profissionais e de apoio do órgão responsável pelas políticas educacionais. A instância em laudos talvez seja um clamor desesperado por algum equipamento público que ajude a compreender aquilo que não se aprende na universidade. Pois acreditamos que a escola precisa, do apoio de vários equipamentos públicos para compreender o seu papel que, é o pedagógico (ANJO, 2013, p. 135).

O autor teve como objetivo geral investigar os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento, associado ao espectro autista, e no processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas, presentes na escola de Educação Infantil. Desse modo, concordamos com o autor quanto à fragilidade e ausência de saberes dos profissionais, considerando que a falta de saberes proporciona ausência de movimentações e práticas pedagógicas pensadas em atender a singularidade dos alunos no contexto da escolarização. Observamos, atualmente, que o conhecimento precisa ser sustentado pela busca e discussões coletivas, como sinaliza o autor.

Sulamyta da Silva Pinto (2013) desenvolveu sua dissertação intitulada **“Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum”**. O estudo propôs analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando com autismo, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental, de um Centro de Educação Infantil conveniado à rede pública municipal de ensino, de Cariacica, Espírito Santo.

Nessa perspectiva, Renata Imaculada de Oliveira (2014) desenvolveu sua tese de doutorado intitulada **“Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social”**. Teve como objetivo central a investigação dos percursos escolares “a fim de evidenciar aspectos dos processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento em sua vida

acadêmica e profissional, com base nas suas histórias de vida” (OLIVEIRA, 2014, p. 23).

Assim como Chiote (2011, 2017), Correia (2012), Santos (2012, 2017), a autora adotou como aporte teórico a abordagem Histórico-Cultural. Seu estudo referenciou-se à luz da concepção vigotskiana, em busca de compreender os aspectos referentes à compensação sociopsicológica dos alunos participantes da pesquisa.

A pesquisadora atentou-se para a escuta e narrativas de três estudantes da educação profissional e tecnológica, do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo, explorando os percursos e suas histórias sobre suas experiências de escolarização. Fazendo-nos refletir no lugar de fala, por quem vive o que os “outros” dizem a respeito das observações investigadas nas pesquisas, na subjetividade dos saberes e da contextualização da identidade de quem faz a interlocução.

Ariadna Pereira Siqueira Effgen (2017) desenvolveu o estudo com a temática **“A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas”**. A autora concentrou-se em pensar os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo entre pesquisadora, professora especialista e professora da sala de aula regular. Effgen nos provoca a refletir nas ações educativas para além do acesso e inserção do aluno Público-alvo da Educação Especial e quais ações se fazem necessárias para qualificar a permanência dos alunos no contexto escolar.

Flaviane Lopes Siqueira Salles (2018) atentou-se para a mediação pedagógica e a participação da criança com autismo em atividades lúdicas, no contexto de uma brinquedoteca universitária, ao realizar a sua pesquisa de mestrado intitulada **“A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo”**. A autora apresentou a movimentação e os entornos do planejamento pedagógico com intencionalidade, tal como a relação entre aluno e professor ao desenvolver, no cenário educativo, práticas pensadas em atender a singularidade da criança, mesmo que em ambientes coletivos.

Fabiana Zanol Araujo (2019), através do estudo intitulado “**Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**”, objetivou compreender as relações estabelecidas entre crianças com autismo e os adultos, em um contexto inclusivo, atentando-se para as observações de interação envolvendo também os seus pares, sinalizando as possibilidades, através do envolvimento e práticas educativas, e as relações constituídas nas mediações escolares.

Salles (2018) e Araujo (2019) trazem como resultados das discussões e dados coletados a importância do brincar e das atividades que envolvem o lúdico para a escolarização e afetividade das crianças, incluindo as crianças com autismo, na interação e relações sociais vivenciadas no contexto escolar.

Identificamos, nos estudos e pesquisas acadêmicas sobre a escolarização da criança com autismo, apontamentos que sinalizam preocupação e atenção às práticas dos professores, e como essa ação pode ser benéfica para o seu desenvolvimento, partindo da constituição humana a necessidade das relações de qualidade, subjetivando a criança com autismo na essência de sua participação às propostas escolares. Observamos também que essa escolarização perpassa por grandes desafios, portanto, para o próximo item propomos continuar a discussão sobre os aspectos referentes a essa mediação, considerando que essa movimentação não pode ser caracterizada por intervenções de modelos prontos e padronização das práticas pedagógicas.

4.3 A MEDIAÇÃO: O PROFESSOR DO ENSINO COMUM E O PROFESSOR DE APOIO/ESPECIALIZADO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9.394/1996, é atribuição dos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL,1996).

A docência é uma das profissões que melhor retrata a condição da ação do outro no cenário de possibilidades e de desenvolvimento humano. Lains (2016, p. 13) relata em sua pesquisa a importância da atenção mediada e sua relação com a prática pedagógica. A autora sugere que,

A concepção de criança que emerge da teoria Histórico-cultural é a de uma criança ativa em seu processo de aprender e o professor, o mediador por excelência, deve criar elos nas relações entre a criança e o meio, entre a criança e a cultura, promovendo novas aprendizagens e possibilitando seu desenvolvimento. A participação ativa em experiências e vivências sistematizadas e intencionalmente organizadas pelo professor dentro da escola abrem as possibilidades de um desenvolvimento pleno na infância.

Para algumas realidades, o contexto da sala de aula é alterado com o apoio de um segundo mediador, um professor especializado que atenda as especificidades do aluno com autismo. Essa mediação é respaldada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que descreve no parágrafo único do Art. 3º: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Desse modo, a escola recebe mais um apoio, pois, até então, a colaboração era dada apenas através do professor do Atendimento Educacional Especializado, com enfoque no complemento e suplemento, ofertado no contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Isso acontecia com suporte e orientação de estratégias para o professor do ensino comum, em horários de planejamento e observação no cotidiano escolar, em forma de trabalho colaborativo no contexto da sala de aula, como orientado pela **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** e a resolução nº 4 de 2009, que define as Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009)**.

A colaboração dos profissionais que atuam na mediação dos saberes, no que se refere às contribuições ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo, ainda provocam, no espaço escolar e no cenário das pesquisas, muitas inquietações principalmente com relação à oferta de qualidade e compreensão às necessidades específicas de suas aprendizagens, situação já apontada por Chiote (2017, p. 67). Para a autora, o trabalho colaborativo “é de extrema importância para que a educação especial se configure de modo transversal no ensino regular”.

Sobre o apoio especializado, no contexto da sala de aula, Vilaronga (2014, p. 20), em sua tese de doutorado com a temática **“Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino”**, descreve que,

O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar desses estudantes, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

As mediações significativas podem acontecer nas relações existentes na sala de aula do ensino comum, incluindo-se os alunos que fazem parte do mesmo cotidiano escolar que a criança e adolescente com autismo. Assim, fazendo-se relevantes os estudos que contribuem para descrição e análises de práticas planejadas e pensadas para todos.

Ao refletir sobre o percurso de escolarização, vivenciado pelos estudantes com autismo, e as lacunas não preenchidas, principalmente com relação às especificidades do acompanhamento e participação da educação especial, no que se referem às políticas públicas e os entornos de diferentes saberes sobre o processo educacional, constatamos que a escola precisa participar das ações colaborativas e humanizadas, em uma perspectiva dialética, principalmente com relação à formação de professores e a construção de saberes voltados para a

compreensão de significar as possibilidades de práticas, no contexto das vivências dos educandos público-alvo da Educação Especial. Para Chiote (2017, p. 67)

[...] as condições concretas de trabalho e formação dos professores (AEE e disciplinas) fazem com que o trabalho colaborativo seja uma ação esporádica, esvaziada e aligeirada, de modo que as professoras do AEE ficam sem saber como desenvolver um trabalho com os alunos com autismo a partir dos conteúdos do ensino regular, e os professores das disciplinas se sentem sós em sala de aula, sem apoio para realizar as intervenções necessárias com esses estudantes.

Portanto, compreendemos que os estudos de Chiote (2011, 2017) sinalizam os indícios evidenciados pelos desafios e enfrentamentos do contexto do espaço escolar, em diferentes modalidades de ensino, bem como, a necessidade da formação como temática necessária para todas as abordagens de discussão. Também nos proporcionam identificar a aproximação com o estudo sobre a escolarização do aluno com autismo, focando no tempo e nos esforços do trabalho intencionado para as práticas, que vão além das paredes da sala de aula, em uma perspectiva humana e social.

A criança/adolescente com autismo precisa ser oportunizada a vivenciar, no ambiente escolar, as trocas significativas. Para isso, como já observado por Chiote (2011, 2017) e Correia (2012), a mediação se torna um ponto de grande importância na validação do ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com Santos (2012, p. 33),

Ao contrário do empobrecimento de conteúdos e rotinas rígidas e limitadoras do desenvolvimento da criança, entendemos que a escolarização dos alunos com autismo deve ser perpassada por experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno. É nesse sentido que nosso olhar, quanto às certezas sobre o sujeito com autismo, começa a ser questionado: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam por que não querem ou por que não têm oportunidade para isso? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significativas?

Os questionamentos elaborados pela autora são relevantes e pertinentes, em se tratando das diferentes compreensões acerca do tema, considerando que a escola precisa reafirmar o seu papel com relação à escolarização e ao desenvolvimento da

criança, sem direcionar essa responsabilidade para a família ou para a própria criança.

Como já apontado por Chiote (2017), as ações precisam ser ponderadas durante o processo, não centralizando em ações isoladas. Como constatado também por Santos (2012), ao apresentar o estudo de caso, evidenciando a necessidade de conhecer o aluno nos aspectos que direcionam a elaboração de propostas pedagógicas pensadas na diversidade da turma e nas especificidades do educando, público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sinalizando, neste contexto, o interesse do aluno em participar das atividades elaboradas para a turma e os desafios da aprendizagem da linguagem escrita incluindo os avanços e retrocessos.

Para Santos e Oliveira (2018, p. 127), “a escolarização de alunos com autismo atualmente tem demandado um conjunto de apoios, os quais são previstos na legislação, mas, em muitos casos, ainda são implementados de forma precárias”. Abordam também sobre a relação de confiança que precisa haver entre educador e educando, no que se refere às experiências compartilhadas e no desenvolvimento das atividades. No estudo apresentado pelas autoras, evidenciam, através das observações e intervenções realizadas na escola pelas pesquisadoras, o pouco investimento da professora de ensino comum e da colaboração da professora especializada. Ressaltam ainda a dificuldade em não saber o que fazer e como fazer perante as práticas pedagógicas relacionadas ao aluno com autismo, que nos fazendo pensar – quais mediações são significativas e possíveis? Quais recursos e investimentos são necessários para atuar diante das possibilidades de aprendizagem do aluno?

Ao se tratar das especificidades referentes ao autismo, é importante levar em consideração os aspectos relacionados à comunicação, à significação da palavra, ao pensamento e à linguagem. Segundo Santos (2012, p. 103-104),

No caso das crianças com autismo, a escassez de estudos sobre a maneira como se articulam pensamento e linguagem na constituição desses sujeitos traz desafios para pesquisas que buscam compreender o processo de

desenvolvimento da leitura e da escrita por essas crianças. Quais os percursos de simbolização delas? Como interagem com as situações de brincadeira de faz de conta, com a produção e a significação de desenhos e de escrita? De que maneira a prática educativa pode se organizar para possibilitar avanços no desenvolvimento da leitura e da escrita desses sujeitos?

Vigotski (2009) afirma que a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Nessa perspectiva, é possível refletir em como se dá o processo de compreensão da pessoa com autismo, as informações que a cercam e como se manifestam seus interesses e pensamento. Nesse contexto, como se dá o processo de mediação em torno de uma comunicação ainda não compreendida? De acordo com Vigotski (2009, p. XII),

A relação entre homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.

Nos estudos sobre a defectologia e o desenvolvimento da educação da criança 'anormal', Vigotski (2011) descreve sobre o desenvolvimento das formas superiores de comportamento 'sob pressão', apresentando a necessidade de desafios para que a criança seja provocada a pensar. Para o autor, toda pessoa possui condição de aprender, seja ela com ou sem necessidades específicas. Nesse contexto, a escolarização é um processo que precisa ser planejado, pensado e avaliado sempre em todas as etapas de elaboração (antes, durante de depois).

Bosa (2006) aponta como fundamental a organização do ambiente, da rotina e das atividades propostas ao aluno. Entretanto, para todo o enfoque pedagógico, se faz necessário o conhecimento específico desse contexto, processo que envolve o conhecimento para todos os envolvidos, os entrelaçamentos dos saberes.

Consideramos importantes os direcionamentos para a organização, antecipação e intencionalidade das propostas relacionadas às práticas pedagógicas, levando em conta os aspectos referentes às funções executivas, consideradas um "conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para alcançar um objetivo" (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 17). De acordo com os autores, trata-se da função relacionada com a capacidade de antecipar, planificar,

controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação, cujos aspectos são importantes para pensarmos nas especificidades da criança com autismo.

Para Padilha (2021, s/p)²⁵, de acordo com a Psicologia Histórico-cultural, “pensar, falar, ter consciência, imitar, lembrar, estar atento intencionalmente, criar, raciocinar, dominar a própria conduta, imaginar, desenhar, ler e calcular não são nem função, nem dons naturais, são obras humanas”.

Dentro desta proposta de possibilidades, discute-se a importância dos caminhos alternativos, não só para a realização das atividades, mas para o estreitamento das relações no contexto da sala de aula, a participação dos agrupamentos de alunos, da qualidade das relações, da criatividade diante das situações inesperadas.

O uso de meios auxiliares é de grande importância, sendo necessária a parceria dos professores nos planejamentos, pois possibilitará prever com antecipação quais possíveis estratégias e adequações poderão ser utilizadas com intencionalidade de ensino e consolidação de práticas pedagógicas de qualidade.

A contribuição do docente e o conhecimento sobre as especificidades do aluno com autismo promovem possibilidades de desenvolvimento em seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, através do planejamento e práticas elaboradas, a mediação significativa.

Para tanto, pensar em propostas metodológicas de acessibilidade ao currículo, no contexto da sala de aula do ensino comum, e como ocorre a vivência das práticas, a mediação dos envolvidos, é relevante para as pesquisas, na área da educação especial, evidenciando que, por caminhos diversos, as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, aprendem.

²⁵ Anna Maria Lunardi Padilha, “**Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Inclusiva das pessoas com deficiência**” (palestra). Secretaria da Educação (SEDU) -ES, [on-line], 27 de maio. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6oDynEjU6fQ>. Acesso em: 27 de maio. 2021.

4.4. CAMINHOS ALTERNATIVOS: PRÁTICAS INTENCIONAIS PARA O ATENDIMENTO DAS SINGULARIDADES DO ALUNO COM AUTISMO

Colocando-me no contexto do estudo, foi como professora do Atendimento Educacional Especializado que precisei interpretar as possibilidades do uso de caminhos alternativos, pois ainda não havia experimentado o trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Como todo docente, senti a angústia de não saber o que fazer, qual caminho seguir, já que a especificidade em questão ainda era desconhecida por mim, não tinha aprofundamento do que era o Autismo e me faltava o conhecimento para a compreensão dos aspectos biológicos e do desenvolvimento das crianças nas relações com o “outro”.

Pouco sabia sobre a ausência da fala, os gritos, as mordidas, as estereotípias, a negatividade pelo material/recursos impressos, a seletividade, as preferências, os hábitos específicos, características comuns em algumas pessoas com autismo. Contudo, senti a necessidade da busca, de pesquisar e estudar o que era possível fazer para melhorar a minha prática e a relação com os alunos diante das necessidades apresentadas no contexto das aprendizagens e de suas especificidades.

A dinâmica do atendimento escolar do aluno com autismo envolve a receptividade e o acolhimento do aluno e do responsável que o acompanha, sendo necessária a interação e afetividade, por meio da conquista, se configurando como a primeira ação planejada. O contato intencionado, aproximação por meios de rodas de conversas e, para alguns momentos, a brincadeira e os jogos, a espontaneidade da mediação e a criatividade em modificar a proposta fazem a diferença.

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 06) se preocuparam em romper com os conceitos estabelecidos pela sociedade no que se refere à singularidade e a nobreza de conviver com a diferença. Para os autores,

Conhecer a fundo uma pessoa com autismo pode trazer um aprendizado especial para nossas vidas. Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada

e estimulada a se desenvolver. Para isso, são necessárias ações motivadoras, de tal forma que ela sinta vontade de participar de atividades conosco, e que sejamos as pessoas com as quais ela realmente tenha prazer em estar e ficar. Essas são as primeiras etapas para que ela seja resgatada do seu mundo singular e estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor.

Na minha experiência como professora de alunos com autismo, não era possível dizer o que era erro ou acerto, todas as ações eram transformadas em reflexões sobrenque se poderia ainda fazer. Através dos atendimentos nas salas de recursos e das informações compartilhadas pelos familiares, fui conhecendo as individualidades e as necessidades de cada aluno, bem como, as habilidades que precisavam ser potencializadas. Entretanto, passei a compreender alguns desafios vivenciados pelos alunos e pelos professores, no contexto da sala de aula, surgindo um olhar direcionado às possibilidades que para muitos momentos não era pensado, não era arriscado.

À luz da concepção vigotskiana, o potencial de capacidade do homem não é definido geneticamente, de maneira que as possibilidades devem ser compreendidas em uma perspectiva de desenvolvimento. Portanto, é papel da mediação pedagógica planejada, dirigida, sistemática a escolha dos conteúdos e materiais que atendam às singularidades de cada aluno. A qualidade da mediação e o uso de caminhos alternativos, também conhecidos por caminhos indiretos, possibilitam ao docente e ao aluno a construir novos saberes, considerando que é através das formas culturais singulares que são mobilizadas as forças compensatórias para a exploração de caminhos alternativos de desenvolvimento. Para Vigotski (2011, p. 865),

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão.

A criança aprende pela imitação, pela convivência e experiências oportunizadas na relação com o “outro”. Portanto, para a criança com autismo, se faz necessário criar mecanismos de ensino e aprendizagem das relações, em um contexto de estar com

“outro”, para que possa participar com os seus pares das ações mediadas no cotidiano escolar.

Muitas vezes quando se fala em criança com “autismo” no contexto escolar, nos reportamos a pensar na palavra “rotina”, utilizada constantemente sem a compreensão do quê e para quê. No entanto, a ‘rotina’ faz parte de uma proposta e possibilidade de práticas elaboradas com intencionalidade, que diz respeito às aulas previamente planejadas, levando em consideração as necessidades, as habilidades e interesses da criança.

4.4.1 Organização das práticas pedagógicas no ambiente escolar

O ambiente pedagógico, através das observações, muito tem a nos apresentar com a relação às escolhas dos profissionais, do planejamento, da antecipação e da preparação para se realizar uma determinada atividade, seja ela coletiva ou individual, do relacionamento aproximado ou não com os alunos.

Nessa perspectiva, ao organizar o ambiente da sala de aula, qual é a preocupação do docente com relação ao processo de escolarização dos alunos? A organização encontrada no cotidiano escolar, na maioria das realidades, ainda está relacionada à padronização da arrumação da sala, em fileiras, com carteiras uma atrás da outra. Diante desse fato, qual a possibilidade de autonomia e independência do aluno com autismo ao vivenciar o mesmo espaço escolar? Qual a organização necessária para atender as especificidades do aluno com autismo nesse ambiente? Para tanto, oportunizou-se através deste estudo a experimentação de uma proposta de intervenção propondo a organização do ambiente, incluindo as pistas visuais e o trabalho com base nas habilidades prévias do aluno e os temas de seu interesse.

No contexto da pesquisa, encontramos as diferentes intervenções relacionadas à criança com autismo, em uma perspectiva de adaptações para mediação do ensino e aprendizagem dos alunos, como exemplo: o uso de comunicação alternativa, o PECS (Picture Exchange Communication System) – uso de velcro ou adesivos para indicar o início, alterações ou final das atividades. De acordo com Bosa (2006, p.

48), “este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade/símbolos”. Outro exemplo é o sistema de instrução com base visual, o programa educacional TEACCH “Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Transtornos relacionados à Comunicação”.

No entanto, é importante sinalizar que essas intervenções são voltadas ao termo “tratamento”, nos afastando dos estudos com essa base, compreendendo que, no ambiente escolar, é preciso potencializar as práticas que corroborem com a participação social, tomada de decisão e manifestação de pensamento com autonomia. Podendo os recursos com pistas visuais e a utilização de velcro com cartelas plastificadas serem atrativas a todas as crianças que perpassam pelo processo de escolarização, confirmando que o nosso investimento, quanto ao uso de materiais pedagógicos, podem ofertar melhores condições na aprendizagem da criança com autismo.

Sendo assim, mais uma vez nos deparamos com a importância das escolhas e da responsabilidade do profissional, que atende no espaço escolar o aluno com autismo, apontando novamente a necessidade das formações e os debates contínuos, pensando sempre na construção coletiva dos saberes.

No ambiente escolar, encontramos muitas possibilidades de ensino e aprendizagem, que podem ser adequadas pedagogicamente para atender a singularidade dos alunos. Dessa forma, conhecer cada criança e adolescente, se torna o primeiro objetivo; o segundo, conhecer as diferentes possibilidades de estratégias para a mediação, se apropriando dos saberes que envolvem o uso dos recursos.

Nesse contexto, os jogos pedagógicos e os softwares educacionais são possibilidades de recursos para se acrescentar aos planejamentos das aulas, promovendo, através de propostas lúdicas, a participação dos alunos, observando que são atrativos e facilitam a motivação e incentivo para as práticas pedagógicas, podendo ser articulados para a participação individual e coletiva. Conforto et al. (2010, p. 272) sinalizam que “o uso do Software, nesta perspectiva, pode contribuir com o processo de desenvolvimento”. Contudo, para acrescentar os recursos à aula,

faz-se necessário que o professor tenha conhecimento dos objetivos dos softwares que pretende utilizar, conhecendo antecipadamente como manuseá-lo para investir com intencionalidade nas intervenções e ações com os alunos.

Os recursos adaptativos e de acessibilidade podem ser vários. É importante utilizar o reaproveitamento de materiais (papelão, latas, palitos, botões, tampas, canudos, vasilhames, garrafas, entre outros), podendo também lançar mão de apostilas temáticas plastificadas com uso de cartões e velcros, bem como, organizadores específicos de acordo com os conteúdos de estímulos às respostas, para a interação da criança e adolescente, promovendo situações que envolvam a imaginação e a manifestação do pensamento.

Ao oportunizar experiências com a participação da criança/adolescente e práticas diferenciadas com o uso de recursos diversos, em uma perspectiva de organização, abrem-se possibilidades de se potencializar os indícios de habilidades, ressaltando que os desafios, no percurso dos trabalhos, provavelmente acontecerão, conduzindo os docentes a repensar em um novo recomeço.

4.5 A MEDIAÇÃO DO DOCENTE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM AUTISMO

O cenário escolar proporciona às pessoas que perpassam pelo seu cotidiano muitas experiências significativas, sendo importante qualificar dia após dia essas relações, compreendendo que o amanhã sempre oportunizará novas experiências e novos aprendizados. Na essência deste cotidiano, faz-se necessário intencionar a mediação do docente para o desenvolvimento e acompanhamento do aluno, respeitando a peculiaridade de cada um.

À luz da concepção vigotskiana, construímos novos significados, a partir de novas experiências, para o aluno com autismo. Essa regra não muda, considerando a lei geral do desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, formamo-nos a partir da qualidade das relações sociais e das mediações. Assim sendo, como qualificar as relações do aluno com autismo na escola? Quais as mediações necessárias? A

necessidade da compreensão dos desafios e das possibilidades de se investir em ações pedagógicas, embasadas teoricamente por estudos que confirmam o desenvolvimento das crianças e adolescentes através de ações mediadas e planejadas com intencionalidade, é o que define esse estudo. Para Vigotski (2014, p. 113),

O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Góes (2002), nos estudos referentes às relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação, destaca as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural e os estudos de Vigotski sobre a importância da compensação sociopsicológica. Segundo a autora,

No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com os outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central (GÓES, 2002, p. 99).

Os estudos e pesquisas, com aprofundamento teórico na aprendizagem humana e os aspectos relacionados ao desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, evidenciam a importância de relacionar as possibilidades de aprendizado para os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Nessa concepção, para Góes (2002, p. 103),

O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter a concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. Vigotski retoma análises de E. Seguin, e diz que, de início, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir assumindo essas funções.

Pesquisar o ambiente escolar na busca por compreensões e provocações que proporcionem transformação da prática pedagógica é, sem dúvidas, um desafio que

precisa acontecer. Pensar na escola como espaço social, espaço de trocas, de compartilhamento e de desenvolvimento, nos proporciona repensar a criança e adolescente com maior aprofundamento em suas aprendizagens. Para Vigotski (2011, p. 866),

[...] o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a atuação do professor perpassa por caminhos de construções no que se refere às possibilidades de ofertar qualidade às experiências de todos os alunos, principalmente em se tratando de espaços sociais que caracterizam uma perspectiva inclusiva. Logo, para se atender a todas as especificidades existentes no cenário da sala de aula, se faz necessário o conhecimento e a formação continuada.

Diante disso, trazemos para a discussão, no próximo capítulo, a importância das práticas pensadas nas possibilidades de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento humano, potencializando, através da diversidade, as especificidades dos estudantes, evidenciando a importância dos mediadores e o uso de recursos auxiliares, bem como, os caminhos alternativos na colaboração da prática docente que envolva o aluno com autismo.

5 VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO ALUNO COM AUTISMO

Em busca de compreender como se dão as especificidades de aprendizagem de alunos com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com as professoras especialistas da sala de aula do ensino comum, pretende-se apresentar os movimentos instaurados no percurso do estudo e o desdobramento, em dois momentos de tempo e espaço, com as análises das mediações junto à escola de Davi e da escola de Anne, conforme apresentado no Quadro 7.

QUADRO 7 - Desdobramento em dois momentos de tempo e espaço

Espaço	Tempo/Período	Turma	Participantes
Escola de Davi	De outubro de 2019 a dezembro de 2019	2º ano	Responsável legal, professora de apoio, professora regente do ensino comum e a criança com autismo.
Escola de Anne	Nos meses de outubro a fevereiro de 2021	8º ano	Responsável legal, professora de apoio, professores regentes do ensino comum das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, professora da sala de recursos (pesquisadora) e a aluna com autismo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Num primeiro momento, serão apresentados os dados da pesquisa referentes à escola e às mediações realizadas com Davi, adentrando na pesquisa de campo. Para Schmidt (2006, p. 37),

Na situação de campo, pesquisador e colaborador fazem um esforço intelectual, cognitivo e afetivo de mútua compreensão, negociando a pertinência de determinadas temáticas, aprofundando a exposição de modos de sentir e de pensar, retomando aspectos lacunares, obscuros ou intrigantes dos relatos e das observações e reassentando, sempre que necessário, uma espécie de contrato ou pacto de trabalho compartilhado.

A pesquisa apoiou-se nas entrevistas e nas observações evidenciadas e registradas no diário de campo, sendo extraídas quatro categorias de análises relacionadas às:

- **Narrativas dos participantes da pesquisa;**

- **O planejamento das aulas e a aprendizagem do aluno;**
- **A mediação e o trabalho colaborativo:**
 - **Dificuldades e possibilidades;**
 - **Avaliação da Aprendizagem.**
- **A sala de aula e as vivências experimentadas na escola.**

As análises das categorias nos levaram ao encontro das problematizações, possibilidades e constatações dos entornos e vivências observadas na pesquisa.

5.1 AS MOVIMENTAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA DE DAVI

Após a aprovação do Comitê de Ética para iniciação da pesquisa, foi contactada a escola através da diretora, sendo agendado dia e horário para o primeiro encontro com os responsáveis pela criança participante, para apresentar a proposta do estudo, bem como, firmar parceria através dos termos de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais (responsáveis legais) e aos professores. E para o aluno, o termo de assentimento livre e esclarecido.

Portanto, o primeiro encontro foi realizado na escola de Davi, no dia 20 de setembro de 2019. Ao chegar à escola, os funcionários demonstraram acolhimento e muito carinho, observando que, no ano anterior, já havia trabalhado na escola como professora da Educação Especial, no contexto da sala de recursos. Neste momento, a mãe relatou ter ficado muito feliz com o convite, justificando que o pai de Davi não poderia comparecer devido ao trabalho.

Apresentei para a mãe o termo de consentimento livre e esclarecido para a autorização da pesquisa, e ela realizou a leitura silenciosa. Ao término da leitura, relatou que *acreditava que o estudo é uma ótima provocação de mudança da prática*, no entanto, considerava difícil a colaboração com os professores e o envolvimento de todos. Evidenciou, através do discurso, uma esperança por melhoria, apresentando também descontentamento com a realidade atual. Na ocasião, aproveitou-se para dialogar sobre a ideia central do estudo que é

estabelecer parceria com os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da criança.

No momento, a mãe compartilhou com a pesquisadora que a criança não estava frequentando o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, relatando não ter gostado do atendimento, observando a falta de conhecimento do profissional e o pouco investimento na conquista do filho. A mãe compartilhou também que solicitou, na Secretaria Municipal de Educação, a possibilidade de o filho ser atendido na escola que a pesquisadora trabalhava, para continuar com a proposta desenvolvida no ano de 2018²⁶.

A leitura do termo de assentimento livre e esclarecido, para a criança, foi realizada na sala de recursos da escola, onde a pesquisadora lecionava no dia 23 de setembro de 2019, observando-se que, devido à mudança de residência de Davi, sua mãe optou pelo local, por ser mais próximo da sua casa.

Para melhor compreensão da criança, foi adequado o termo de assentimento, fazendo-se o uso do computador, através da apresentação de slides (Apêndice D). Davi participou da leitura e assinou o termo de assentimento livre e esclarecido.

Para esse momento, a diretora juntamente com a supervisora relataram a dificuldade relacionada com a professora regente da turma, professora efetiva, que, desde o início do ano de 2019, vinha apresentando muitas faltas e, nem sempre, informava com antecedência ou justificava-se com o atestado médico. Compartilhou-se também quanto ao desagrado das famílias e a retirada dos alunos da escola, sendo que a turma iniciou com 21 alunos e atualmente (2019) tem 09 crianças. Dessas 09, 03 são público-alvo da Educação Especial (uma com autismo e duas com deficiência intelectual). De acordo com a supervisora, documentou-se e apresentaram-se para a Secretária Municipal de Educação os acontecimentos. Após o diálogo, fui apresentada à turma de Davi.

²⁶ Considerando que foi nesse período de tempo que surgiu a proposta do referido estudo.

Neste contexto, a diretora, ter alguém para ajudar nas intervenções de uma criança da escola era uma grande colaboração e, nesta perspectiva, adentramos à escola de Davi.

5.1.1 As narrativas sobre o Davi

Davi é uma criança de 8 anos, completados no mês de julho do ano de 2019, é o quarto de cinco filhos e teve o diagnóstico de autismo com dezoito meses de nascido. De acordo com a sua mãe:

Quando Davi tinha uns [...] eu via nas atitudes dele, como eu já era uma mãe experiente, que ele era diferente. Por quê? O Davi não gostava de ser ninado, por exemplo, então dava banho nele, colocava para mamar e botava para dormir. Começava a ninar, ele ficava inquieto mexia os bracinhos e perninhas. Botava ele no berço, virava ele para o lado, dava uma tapinha na bunda e ele dormia. Na amamentação, Davi não gostava do contato, não era do paladar, era o contato comigo, ele ficava inquieto e ele não fazia contato visual, desde muito pequenininho. [...] o Davi não focava em mim e aí eu comecei a perceber que tinha uma coisa diferente, eu olhava o olho dele, ele virava o olho, eu já sabia que era alguma coisa diferente. [...] brincadeiras “bilu, bilu”, o Davi não ria, ele ficava sério, não mantinha o contato visual quando era chamado, então, eu sabia que tinha alguma coisa e eu já sabia que era autismo, já tinha lido coisas rasas sobre. E aí o diagnóstico veio com 18 meses, né? o diagnóstico definitivo, no caso, mas eu já sabia que tinha alguma coisinha. A princípio, foi o pediatra, ele falou para procurar um neuropediatra para conseguir o diagnóstico. O diagnóstico ficou em aberto durante muitos anos, não foi o diagnóstico fechado e o Davi, desde muito cedo, teve algumas atitudes que não eram de criancinhas normais, então o diagnóstico veio assim (trecho da entrevista realizada em 25 de out. 2019).

Residem na mesma casa com Davi, sua mãe, seus irmãos, sendo que dois irmãos são gêmeos de dezessete anos, uma irmã de dez anos e o irmão mais novo com cinco anos de idade. De acordo com a mãe de Davi, por ter uma família grande, ninguém trata ele diferente, não existe lugar para o “mundinho dele”, [...]

*nós temos muita sorte por ter ele, porque **a gente aprende a ver o amor e a forma de amar de outra forma**, não é aquela coisa mamãe eu te amo não, tem que aprender a ver através do olhar do seu filho [...]". Davi é uma criança muito especial, a família o considera muito inteligente e carinhoso "[...] apesar de no autismo, um dos espectros mais comuns é a criança não gostar de contato, mas o Davi **gosta muito do abraço e do beijo** e é uma criança ativa em diferentes gostos, muda muito os gostos [...]" (trecho da entrevista realizada em 21 de out. 2019, **grifos nossos**).*

Com relação aos gostos de Davi, sua mãe nos traz informações riquíssimas, considerando que as preferências nos auxiliam a atrair sua atenção e motivá-lo para novos saberes. Os interesses da criança se modificaram com o tempo, iniciando pelos números, tudo que envolvia a matemática, inclusive os desenhos infantis como Umizoomi, Bubble Guppies e Dora Aventureira, tudo o que se ensinava nos desenhos, ele aprendia muito rápido. Em seguida, passou a gostar de línguase tinha interesse por tudo que envolvia a língua inglesa, resultando em um aprendizado de diferentes palavras em inglês.

Atualmente, seu interesse está relacionado à temática "animais", faz uso de aplicativo que fornece informações sobre o tema pesquisado facilitando o aumento do repertório com os saberes relacionados ao seu interesse. Dessa forma, sobre as possibilidades de aprendizagem nos entornos do espaço da casa, Davi tem acesso ao computador que fica disponível para ele manifestar, através da escrita, o que sente vontade. Tem acesso também ao celular, de acordo com sua mãe que considera que o telefone auxíla muito, contudo, para alguns momentos é uma distração também. Entretanto, ela acredita que ele aprende muito através de jogos e de pesquisas variadas, sendo assim, considera mais fácil auxiliá-lo nos afazeres relacionados à escolarização do que as aprendizagens da vida diária, de acordo com seu relato:

Eu tenho muita dificuldade, porque, às vezes para mim, é mais fácil fazer para ele, do que botar ele para fazer, é muito mais fácil e mais cômodo para mim, ele não vai gritar, ele não vai te bater, então, por exemplo: eu visto o Davi até hoje, mas o

correto seria eu falar: ponha a cueca, veste o short. E eu não faço isso, então eu acho que nesse aprendizado, do dia a dia mesmo, eu falho muito. Mas eu acho que as coisas, assim, que ele gosta de escola, eu acho que não, acho que é mais fácil lidar com isso do que lidar com o que tem para fazer durante o dia (trecho da entrevista realizada em 21 de out. 2019).

No cotidiano familiar, com o intuito de reforçar o uso da fala para estabelecer comunicação, não é permitido que a criança faça o uso dos gestos como o apontar o que quer. Fazem o uso de perguntas, como exemplo: Como é que fala? O que Davi quer? Para muitos momentos fazem as perguntas e dão as respostas, para sinalizar o que deseja. No entanto, segundo sua mãe, Davi possui dificuldades de realização de atividades de vida prática, considerando que precisa de muita repetição para ele internalizar e sinalizar o que compreendeu, externando que não considera o filho deficiente em nada.

Com relação à vida escolar, Davi teve seu primeiro contato com a escola aos três anos de idade, *“quando eu comecei a mandar, a minha ideia era socialização, ele tinha que aprender a viver em sociedade”*. Relatou-nos a dificuldade de compreender o que fazer com a criança com autismo, quando entra na idade escolar, manifestando algumas inquietações com relação à segurança no ambiente da escola, como: se ele vai sofrer e se ela vai conseguir defendê-lo, considerando que ainda, seu filho não consegue manifestar, com autonomia, seus pensamentos. Contudo, nos faz entender, durante o diálogo, que sua maior preocupação, até o momento, se dava com relação a essa socialização, acreditando que pela criança conseguir aprender muitas coisas sozinho, no ambiente da família, não precisava de ninguém para ensinar os conteúdos pedagógicos, ensinados na escola. Segundo a mãe:

Nunca precisou aprender com a escola, você entendeu? Eu acho que esse foi o primeiro ano que Davi participou da sala, eu sempre mandei pela socialização, então, quando começava mandar ele para a escola e ele ficava cinco minutos na roda, para mim era uma vitória, ele entrar na fila era uma vitória, ele sentar na carteira era uma vitória. Então, foi esse o meu pensamento a princípio. Eu não sabia

se ele teria a capacidade de sentar e aprender como uma criança comum, e, hoje, eu vejo que ele tem (trecho da entrevista realizada em 25 de out. 2019).

Davi, quando tinha um ano e oito meses, participou de atendimento específico com características de tratamento. O acompanhamento foi realizado pelo Sistema Único de Saúde, no entanto, não teve continuidade, pois a médica responsável precisou se afastar com uma licença médica. Desde então, quando necessário, faz acompanhamento clínico para atualização do laudo, não faz uso de nenhum medicamento contínuo, considerando que é muito difícil ficar doente. De acordo com o laudo clínico emitido, quando tinha dois anos de idade (ano de 2013) foi sinalizado um ótimo potencial para a aprendizagem e a necessidade de desenvolvimento nos aspectos que envolviam a educação infantil.

Ainda, sobre os atendimentos, até a data do início deste estudo, a criança não participava do Atendimento Educacional Especializado ofertado pela escola em que estava matriculado. De acordo com sua mãe, “[...] *quem sabe o mínimo do autismo, sabe alguma coisa que eles têm que fazer*” (trecho da entrevista realizada no dia 25 de out. 2019). Nessa perspectiva, novamente evidenciamos a necessidade de formação continuada, principalmente para compreensão das possibilidades de aproximação da criança com autismo, levando em consideração a afetividade para estabelecimento do vínculo e da qualidade das relações.

No ano de 2019, a criança participou do Atendimento Educacional Especializado ofertado pela escola em que a pesquisadora trabalhava. Na data da entrevista, estávamos no terceiro atendimento, sendo ofertados dois atendimentos semanais. Essa aproximação novamente com a criança, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, nos permitiu experimentar a validação de recursos diversos, qualificar as mediações nos entornos da aprendizagem e dos resultados simbólicos para ele, podendo serem acrescidos nos planejamentos colaborativos, em conjunto com as professoras de Davi. Portanto, as narrativas trazidas pela entrevista nos oportunizaram conhecer melhor a criança com autismo, sendo essa ação de grande importância, não só para o desenvolvimento deste trabalho, mas para compreender como se dá a participação da criança em diferentes contextos,

nos aproximando cada vez mais do nosso objetivo.

5.1.2 As professoras de Davi

Para iniciarmos nossas análises sobre essa temática, optamos em apresentar os professores participantes da pesquisa, com o olhar direcionado para as formações, experiência profissional, tempo de trabalho e planejamento na referida escola, em que atuam no momento da observação, apoiando-nos nas narrativas e no lugar de fala de cada participante. Para isso, segue o Quadro 8 com as informações referentes a essa discussão.

QUADRO 8 - Descrição sobre a Formação, tempo de serviço e tempo de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa.

Formação, Tempo de serviço e Tempo de trabalho semanal dos professores participantes	As professoras participantes – Escola de Davi	
	Professora Laura (Especialista)	Professora Alice (Ensino comum)
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia
Formação em Educação Especial	Dois cursos de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva	Dois cursos de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva
Tempo de experiência profissional	Dois anos e meio	28 anos (aposentada), continua atuando como professora do 1º ao 5º ano.
Tempo de experiência com a Educação Especial	Dois anos e meio	Nas turmas que leciona e já lecionou teve alunos com deficiência.
Carga horária semanal de trabalho	25 horas	25 horas
Carga horária semanal de planejamento	05 horas	05 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o Quadro 8, observa-se que as duas professoras possuem características diferentes no contexto do tempo histórico e experiências docentes. A

professora Laura evidencia estar no início da sua carreira profissional. A professora Alice, em término de carreira, tem uma opção pessoal de continuar trabalhando. As professoras consideram a formação necessária para a realização de um bom trabalho, de acordo com a professora Alice, sobre sua formação e a especificidade de trabalhar com as crianças público-alvo da Educação Especial,

*Só a pedagogia não me deu base não, eu acredito que somos preparados para trabalhar o normal, normal que eu digo, não dá base para trabalhar com crianças especiais. Eu acho que a gente tem que buscar, igual eu fiz a pós-graduação, mas, mesmo assim, eu não me aperfeiçoei, eu tenho duas pós-graduações nessa categoria, mas não tive a sorte de achar, de estudar e conviver e trabalhar, mas não trabalhei muito, acho que é a primeira ou segunda vez que trabalho com crianças especiais (trecho da entrevista com a **professora regente** realizada em 06 de dez. 2019).*

O professor, ao receber um aluno público-alvo da Educação Especial, muitas vezes, por diversos motivos, não consegue refletir nas diferentes possibilidades de práticas intencionadas para atender o coletivo, na perspectiva inclusiva. Smolka e Laplane (1993) fazem alguns questionamentos relacionados à prática docente e ao cotidiano escolar, bem como, sobre a complexidade da sala de aula e os entornos do ensino e aprendizagem. Alguns dos questionamentos das autoras referem-se a

Como o professor trabalha e que princípios sustentam a sua prática cotidiana? O que elege como relevante na organização do seu trabalho e o que o leva a tomar decisões com relação ao que fazer, como ensinar e como agir com as crianças em classe? (SMOLKA, LAPLANE, 1993, p. 79).

Para tanto, as professoras evidenciam que as experiências vivenciadas com o aluno Davi oportunizam aprendizado para elas, embora relatem a necessidade de formação específica. Entretanto, no contexto das discussões estabelecidas, percebem que essa busca precisa partir do profissional e que a ausência da formação não é uma barreira para não atender as crianças com autismo. Portanto, através do relato da professora Laura, constatamos a necessidade por formação continuada. Segundo a professora,

*[...] penso que poderia, a prefeitura da cidade, ter mais curso voltado para essas áreas, às vezes tem, quando inicia o ano letivo, tem o palestrante, mas acho que não teve um que contasse as experiências mais focado no tema, não muito aquela falação o que é isso ou aquilo, mas um palestrante voltando e explicando ao certo o que é aquilo, focado. Mas é lógico que a gente tem de procurar, e não esperar e retroceder, eu tenho que procurar mais, ler mais, estudar mais, me aprofundar. Não pensar que eu não vou atrás porque a prefeitura não dá essa formação para a gente (trecho da entrevista com a **professora de apoio** realizada no dia 14 de nov. 2019).*

Percebe-se que as duas professoras apresentaram mais de uma especialização em Educação Especial, evidenciando que os cursos são exigências para contratação temporária do município, obtendo, através da apresentação do documento de conclusão a pontuação referente ao curso, sendo classificadas na referida seleção para professor habilitado. Os dizeres das professoras indiciam também a precariedade da oferta e serviços pedagógicos nas instituições de ensino, considerando-se que o princípio que deveria nortear a docência perpassa pela construção contínua de conhecimento e da busca constante de saberes, que ampliem possibilidades de novos fazeres pedagógicos, trata-se da escolha ética dessa profissão.

5.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo.

(Silvia Ester Orrú)

O planejamento pedagógico é a peça fundamental para a elaboração de uma boa aula, considerando-se que é nesse momento que são traçadas as estratégias e objetivos propostos, levando em consideração as observações sinalizadas nos

resultados obtidos anteriormente, o que foi produtivo e quais pontos precisarão ser revistos e modificados, bem como, os possíveis imprevistos. Dessa forma, a organização do tempo, os recursos necessários e a colaboração são importantes aspectos para contextualizar a proposta planejada, levando-se em consideração as especificidades das crianças envolvidas. Orrú (2003, p. 1) aponta a necessidade de o professor conhecer a criança e a contextualização do autismo, sendo esse conhecimento o “sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono à causa”.

As professoras supracitadas têm uma carga horária de 25 horas, sendo que cinco horas dessa jornada se destinam ao planejamento, organizado para acontecer individualmente e coletivo, com a orientação da supervisora escolar. No entanto, de acordo com Laura, devido ao afastamento frequente da professora regente, “[...] *sempre tinha substituta, então, às vezes, esse ano não deu para acontecer isso não, essa troca de experiências uma com a outra, teve não*” (trecho da entrevista realizada com a **professora de apoio** em 14 de nov. 2019).

Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 14) sinalizam que o planejamento,

[...] configura-se em um desafio para as instituições escolares, pois, em vários casos, em sala de aula, o planejamento dos professores acaba por não abarcar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos apoiados pela modalidade de educação especial, fazendo com que os conteúdos trabalhados fiquem distantes de suas possibilidades de compreensão. Não se pode esquecer de que essa situação vem criando espaço para o desenvolvimento de intervenções pouco significativas para os alunos que acabam realizando atividades que pouco estimulam o seu crescimento intelectual.

Assim, sobre o planejamento e as adequações de acessibilidade das atividades propostas para o aluno com autismo, levou-se em consideração as atividades propostas envolvendo a leitura, registro de escrita, bem como os indícios de compreensão do aluno aos enunciados realizados pelas professoras. A professora Laura ressalta que acompanha três alunos e prepara uma atividade específica para cada aluno. Entretanto, considera muito difícil essa tarefa, compreendendo que uma das crianças consegue acompanhar as atividades propostas elaboradas pela professora regente, através do direcionamento e motivação da professora

especialista. Sendo assim, duas crianças não conseguem desenvolver a mesma atividade, precisando adequá-las. No contexto da relação colaborativa e do planejamento entre os profissionais, percebe-se pouca movimentação relacionada às práticas desenvolvidas. Alice, professora regente (substituta) da turma, afirma que:

*No caso, eu preparo a aula junto com a Laura, **que é a professora do Davi** e ela faz as suas adaptações, de acordo com o que chama a atenção dele, porque nem tudo que você está dando lá na frente para turma inteira chama a atenção dele, tem que ser de acordo com a expectativa dele. Às vezes, as histórias que estou contando, às vezes ele vai para frente e fica ouvindo, mas não o segura por muito tempo. Mas nas atividades que são adaptadas para ele, que ela já sabe, que ela tem mais o convívio direto com ele, ela já sabe a forma que agrada ele, que chama atenção, que prende ele (trecho da entrevista com a **professora regente** realizada no dia 06 de dez. 2019, **grifos nossos**).*

Nesse contexto, quem seria a professora de Davi? Quem se configura como professora da turma do segundo ano? Constatamos, nas entrelinhas, o direcionamento da referida função à professora especialista, compreendendo que as duas se fazem professoras de Davi, e, mesmo que a professora regente seja a professora substituta, ela assumiu a responsabilidade da mediação coletiva, não podendo essa substituição ser configurada também como desculpa para a não realização do planejamento colaborativo, e a participação/envolvimento desse professor nas ações realizadas com Davi.

A compreensão de como realizar o planejamento, precisa ser aperfeiçoada e discutida mais no âmbito escolar, observando, através do estudo, que para alguns momentos, são listados os conteúdos e executada a busca por atividades que se relacionam com os alunos autistas, e não a relação da participação dos alunos no contexto da mesma proposta, que foi elaborada para a turma. Segundo Effgen (2017, p. 25),

Apropriar-se dos conhecimentos curriculares como forma de garantia do direito, manutenção do vínculo social e da construção da humanidade do sujeito é de suma importância. Isso porque o empobrecimento do currículo, pela realização de atividades descontextualizadas e desprovidas de sentido, nega o direito à educação do sujeito, o que o despotencializa como cidadão.

Nesse cenário, evidenciamos pouca articulação dos fazeres pensados com a participação da criança. Dessa forma, como Davi aprende? O que os professores sabem sobre os seus saberes?

Para a professora Alice,

*[...] ele é uma criança muito, muito inteligente, muito, assim, que tem um bom convívio com a sala, com todas as pessoas e, assim, **o aprendizado dele não é diretamente comigo**, as atividades que ele realiza mais, eu tô ali e percebo que é um trabalho feito de acordo com a capacidade dele, e que ele aprende”* (trecho da entrevista realizada com a professora regente em 06 de dez. 2019, **grifos nossos**).

Para a professora Laura: *“Ele é muito inteligente, o Davi, até hoje, ele fez todas as atividades propostas para ele. Ele fala em inglês [...]”* (trecho da entrevista realizada com a professora Laura em 14 de nov. 2019).

O cotidiano escolar tem muito a dizer das escolhas, das ações pedagógicas do professor. Ações essas que podem ser benéficas ou não para o desenvolvimento da criança. A compreensão de qual caminho seguir, quais intervenções se devem realizar, dependerá da interpretação, do saber de cada docente, sendo singular no compreender e no desenvolver de sua prática. Para Smolka e Laplane (1993, p. 79-80),

O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como o acesso aos acontecimentos produzidos historicamente. Tais conhecimentos – teóricos, sistematizados, divulgados – sobre o desenvolvimento das crianças, sobre seus modos de aprender, sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores, prioridades da época etc – porque históricos, configuram-se em determinado espaço e tempo e tornam-se (ou não) disponível ao professor (através de leituras, cursos, conversas etc), passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas. Nesse sentido, o olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das ideias, pelas questões e debates relevantes em um dado momento histórico.

Portanto, compreendemos que os esforços das professoras se dão nas relações estabelecidas com os seus saberes, com suas produções. Contudo, acreditamos que somos capazes de aprender novos conhecimentos com as trocas significativas e nas investigações provocadas pelas inquietações. E é nesse cenário que a pesquisa no ambiente escolar se faz necessária e importante, pois ela nos permite vivenciar essas experiências, possibilitando novos direcionamentos dos participantes, concebendo que as ações colaborativas é o precursor do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, público-alvo da Educação Especial. Uma ação pouco difundida nos ambientes escolares, observada por práticas isoladas e fragmentadas no quesito de acompanhar o aluno com deficiência, na conjuntura da sala de aula. Essa atribuição é comumente direcionada ao professor especializado, como apresentado pela professora Alice, no que diz respeito às atribuições da professora Laura, que é quem de fato exerce a responsabilidades de ser a professora de Davi.

As ações colaborativas oportunizam uma reflexão docente para (re)pensar nas possibilidades, planejar observando as sinalizações dos alunos para futuras intervenções, interagir com os pares. Pensar/repensar sobre as validações das propostas escolares condizentes com as especificidades de cada estudante, podendo a não compreensão dessa ação prejudicar o planejamento colaborativo e o desenvolvimento do estudante com deficiência. Portanto, para o próximo item trazemos as movimentações do planejamento colaborativo e as participações evidenciadas nos entornos deste estudo.

5.2.1 Planejamento colaborativo

Ao adentrar no ambiente escolar, foi combinado com a professora Laura a realização quinzenal do planejamento colaborativo. Essa ação foi pensada, a princípio, em ser realizada somente com a professora de apoio, por acreditarmos que no cotidiano escolar já se faz o planejamento coletivo. O intuito era, através da professora Laura, responsável em realizar as adequações curriculares das atividades dos alunos público-alvo da Educação Especial, elaborar uma proposta de intervenção juntamente com a pesquisadora.

Portanto, foi proposto o acompanhamento e a mediação, com relação a essa proposta, para análise dos indícios de resposta do aluno com autismo às atividades planejadas e o uso de recursos alternativos, levando-se em consideração as especificidades em torno das aprendizagens do aluno investigado.

Para esse item, optamos em descrever as ações em quatro momentos, com as informações pertinentes a cada planejamento, apresentando os dados obtidos. Dessa forma, segue o Quadro 9 com as descrições desses planejamentos.

QUADRO 9 - Descrição dos Planejamentos Colaborativos

Planejamento Colaborativo com as professoras de Davi			
Data/Local	Participantes	Ações	Recursos
<p>17-10-2019</p> <p>Sala de recursos (local de trabalho da pesquisadora)</p>	<p>Professora Laura (especialista);</p> <p>Pesquisadora</p>	<p>Conversa sobre os questionamentos realizados pela professora Laura.</p> <p>Apresentação para Laura de exemplos de atividades que possibilitem o aluno a desenvolver-se com maior autonomia.</p> <p>Elaboração de uma proposta pedagógica fazendo uso de recursos alternativos.</p>	<p>Fichas contendo imagens;</p> <p>Calenário plastificado com o uso de velcro;</p> <p>Texto fatiado;</p> <p>Legos;</p> <p>Folha plastificada;</p> <p>Pincel de louça;</p> <p>Vasilhas e envelopes organizadores;</p> <p>Apostila temática sobre os animais.</p>
<p>14-11-2019</p> <p>Sala de recursos (local de trabalho da pesquisadora)</p>	<p>Professora Laura (especialista);</p> <p>Pesquisadora</p>	<p>Elaboração de uma sequência pedagógica direcionada à leitura e escrita conectando ao tema de interesse.</p> <p>Organização das atividades no tempo da escola intercalando com atividades de seu interesse.</p> <p>Entrevista semiestruturada.</p>	<p>Atividade impressa;</p> <p>Uso do computador para reprodução do texto trabalhado;</p> <p>Legos;</p> <p>Fichas contendo imagens;</p> <p>Calendário plastificado com o uso de velcro.</p>

<p style="text-align: center;">25-11-2019</p> <p style="text-align: center;">(Sala da supervisão da escola de Davi)</p>	<p>Professora Laura (especialista);</p> <p>Professora Alice (ensino comum)</p> <p>Pesquisadora</p>	<p>Conversa sobre as possibilidades de trabalhar com a turma atividades que atendam as especificidades das crianças.</p> <p>Levantamento de temáticas e atividades para serem elaboradas: Répteis e anfíbios;</p> <p>Pesquisa e classificação: texto com indicadores (letra bastão);</p> <p>Cruzadinha, caça – palavras;</p> <p>Texto para interpretação;</p> <p>Ensino Religioso: Amor aos animais – como está o nosso planeta? Fauna e Flora.</p> <p>Grandezas e medidas.</p> <p>Situações problemas envolvendo os pesos dos animais.</p> <p>28/12 – ação de graças.</p> <p>Geografia: paisagem modificada e natural (cidade e campo);</p> <p>Texto a festa no céu.</p> <p>Filme: Klaus.</p>	<p>Fichas contendo imagens;</p> <p>Calendário plastificado com o uso de velcro;</p> <p>Texto fatiado;</p> <p>Legos;</p> <p>Folha plastificada;</p> <p>Pincel de louça;</p> <p>Vasilhas e envelopes organizadores;</p> <p>Apostila temática sobre os animais;</p> <p>Atividade impressa;</p> <p>Uso do computador para reprodução do texto trabalhado;</p> <p>Folha para ilustração;</p> <p>Filme;</p> <p>Outros recursos que nos momentos das mediações forem necessários</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

1º Momento – As inquietações de Laura sobre o “como fazer”

Em planejamento colaborativo, realizado em 17 de outubro de 2019, a professora Laura fez novos questionamentos à pesquisadora, também professora da sala de recursos na qual o aluno investigado estava matriculado: “*Como você faz para Davi te responder, fazer as tarefas do início ao fim*”? Outros questionamentos foram realizados com relação aos recursos que poderiam ser utilizados na mediação

realizada com a criança, demonstrando que, na maioria das vezes, a professora não sabia o que fazer com o aluno em termos das atividades que deveriam ser planejadas e realizadas.

O uso de caminhos alternativos através de recursos diversificados foi pensado levando em consideração a negatividade de Davi quanto ao uso de material/recursos impressos, a seletividade, as preferências e seus hábitos específicos. De acordo com a professora Laura, a criança apresentava dificuldade para executar comandos verbais. Nesse aspecto, como estabelecer comunicação, significar as relações e o pensamento verbalizado? Para Vigotski (2009, p.11) “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Como Davi significa suas relações na escola?

Ao perguntar à professora sobre o que já teria planejado para a semana, a professora evidenciou não saber. Relatou que para alguns momentos, planejava as atividades buscando na internet algumas relacionadas com a temática da aula e atividades diferenciadas das demais crianças. Ao adentrar no espaço da escola, perguntei sobre o uso do caderno, dos livros, na ocasião, a professora relatou não fazer o uso desses materiais para o aluno. Nesse momento, foi sugerido inserir o uso dos materiais, observando que são recursos utilizados para os alunos do 2º ano. Sugerimos que a professora poderia realizar adequações aos enunciados e o uso das imagens, para iniciar a utilização do caderno com Davi.

Contudo, foram essas as primeiras narrativas que nos impulsionaram a pensar na proposta relacionada à especificidade de aprendizagem da criança com autismo.

2º Momento – A proposta de intervenção para Davi

A proposta de intervenção foi pensada para analisar as possibilidades de estratégias metodológicas, mediadas pela professora de apoio, para potencializar o desenvolvimento da criança com autismo, no contexto da sala de aula, considerando a necessidade de ensinar a essa criança a participar das movimentações e saberes acadêmicos vivenciados pela turma em que estava inserido.

Portanto, partimos do pressuposto de listar possibilidades para inserir como acréscimo ao plano de trabalho já realizado pela escola. Para tanto, tínhamos como ideia adentrar na escola, conhecer a realidade e as práticas já existentes em um tempo maior, para discutirmos e analisarmos possibilidades em diferentes partes do contexto educativo. No entanto, devido ao tempo possível de vivência a esse primeiro cenário que se configurou na escola de Davi, trouxemos como análise as possibilidades experimentadas.

Assim sendo, elaboramos, através dos apontamentos da professora Laura, as primeiras sinalizações, levantamentos de algumas possibilidades identificadas para esse momento, conduzindo o pensamento nas propostas de práticas pedagógicas. Portanto, seguem, no Quadro 10, as possibilidades de estratégias pedagógicas, direcionando onossoolhar para as práticas inclusivas.

QUADRO 10 – Possibilidades de Estratégias Pedagógicas

POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uso de rodas de conversa e temas que o aluno já evidencie gostar, como exemplo, “os animais”. • Textos do cotidiano para incentivo à leitura. • Oportunizar produções textuais e atividades para construção de conhecimentos relacionados à leitura e escrita. • Fazer uso do desenho como forma de apresentação das ideias. • Uso de texto fatiado para organização de ideias. • Utilizar objetos de aprendizagem e softwares educativos para incentivo à leitura e escrita, bem como a interpretação dos enunciados. • Oportunizar ao aluno a expor suas ideias e aperfeiçoar suas habilidades de desenho e pintura. • Assistir curtas metragens com áudio para estimulação da audição, percepção e atenção. • Fazer uso de atividades com enunciados pensados e estudados segundo a especificidade do aluno (uso de verbos no imperativo, palavras grifadas, evitar comandos duplos, desmembrar as informações...). • Uso de fichas e imagens para organização de ideias, podendo serem elaboradas ou selecionadas juntamente com a criança. • Uso de apostilas temáticas plastificadas com a utilização de fichas imagéticas e velcro. • Atividades que envolvem grupos e pessoas que participam de sua rotina escolar, através de jogos ou brincadeiras intencionadas.

Fonte: Elaborado pela autora juntamente com a professora Laura.

A partir desse contexto, arriscamo-nos a planejar uma sequência de atividades depois que a professora compartilhou como era a rotina escolar de Davi. Selecionamos algumas imagens para estabelecer, através dos estímulos visuais, respostas com autonomia por parte do aluno. Focamos em atividades que envolvessem a leitura, escrita, sequência de imagens, sequência numérica, operações de adição, texto fatiado, o calendário mensal e uso do pincel para quadros. Para início dos trabalhos, optamos por uma temática de seu interesse: 'os animais'. Outra estratégia pensada foi a oferta do material sem intervenção direta, para observar o seu interesse pelo material no ambiente da sala de aula e possíveis investimentos futuros.

3º Momento – Os desencontros

No planejamento realizado no dia 14 de novembro de 2019, constatou-se que a professora Laura não tinha o planejamento da professora regente, então, continuamos a focar na temática de animais. Para tal, foi inserido, nesta proposta, o uso de atividades impressas partindo de um texto, sendo sugerido que fosse o mesmo texto compartilhado com a turma, explorando, a partir deste contexto, os conteúdos.

O tema foi pensado analisando a necessidade de motivar o aluno a desenvolver as atividades propostas, direcionadas às especificidades dos enunciados, levando em consideração o uso de verbos no imperativo, palavras grifadas, evitando comandos duplos, desmembrar as informações, possibilidades de proporcionar autonomia, estímulo para a realização da leitura e participação dos registros, intercalando às propostas pedagógicas, atividades de seu interesse. Segue no Quadro 10, o texto proposto para que o aluno fizesse a leitura sinalizando a interpretação dos fatos através da produção de imagens. Contudo, para esse momento, devido à substituição da professora regente, a temática proposta para a turma era compartilhada com a professora Laura, após o planejamento da professora regente, sem participação colaborativa entre as duas professoras. Sendo assim, a professora Laura só recebia a temática que seria trabalhada e não as atividades para a

realização das adequações pedagógicas, dessa forma, Davi não realizava a mesma atividade da turma.

QUADRO 11 - Interpretação da história através da ilustração²⁷

<p> LER A HISTÓRIA</p> <p>A FESTA NO CÉU</p> <p>IA TER UMA GRANDE FESTA NO CÉU, MAS OS ANIMAIS SEM ASAS ESTAVAM JURURUS PORQUE NÃO PODERIAM IR. MAS A TARTARUGA DECIDIU QUE IRIA À FESTA.</p> <p> DESENHAR OS ANIMAIS QUE NÃO PODIAM IR À FESTA.</p> <p>— ATÉ LOGO! — DISSE ELA PARA O URUBU-REI. — VOU INDO NA FRENTE PORQUE VOU DEVAGAR!</p> <p>— POR QUE VOCÊ NÃO VAI VOANDO? — BRINCOU O URUBU-REI.</p> <p>— É, VAI VOANDO! — OS PÁSSAROS ZOMBARAM.</p> <p>MAS, ENQUANTO OS PÁSSAROS MORRIAM DE RIR DA ESTRANHA DECISÃO DA TARTARUGA, ELA SUMIU. NAQUELA TARDE, O URUBU-REI PEGOU O VIOLÃO E LEVANTOU VOO RUMO À FESTA. A TARTARUGA JÁ ESTAVA QUIETINHA ESCONDIDA DENTRO DO VIOLÃO.</p> <p> DESENHAR COMO A TARTARUGA FOI A FESTA.</p>	<p>NO CÉU, SEM QUE NINGUÉM VISSE, A TARTARUGA PULOU FORA DO ESCONDERIJO.</p> <p>E A PASSARADA ARREGALOU OS OLHOS E PERGUNTOU</p> <p>— MAS COMO É QUE VOCÊ APARECEU AQUI?</p> <p>— VOANDO — A TARTARUGA RESPONDEU.</p> <p>E ELA CANTOU E SAMBOU A NOITE TODA.</p> <p>DEPOIS TRATOU DE ENCONTRAR UM JEITO DE SE ENFIAR DE VOLTA NO VIOLÃO DO URUBU-REI.</p> <p>LÁ PELA METADE DO CAMINHO PARA CASA, O URUBU-REI COMEÇOU A ASSOBIAR UM SAMBA DA FESTA. E A TARTARUGA, QUE ESTAVA MUITO ALEGRE, COMEÇOU A CANTAROLAR TAMBÉM.</p> <p>O URUBU-REI ESCUTOU. PENSOU UM POUCO. DESCONFIOU. AQUELA TARTARUGA TINHA FEITO ELE DE BOBO. FURIOSO, VIROU O VIOLÃO E O SACUDIU. A TARTARUGA CAIU ROLANDO CÉU ABAIXO E... PLAFT!</p> <p>AO CAIR NO CHÃO, O CASCO DA TARTARUGA SE QUEBROU EM PEDACINHOS. OS ANIMAIS ACHARAM TODOS OS PEDAÇOS E COLARAM.</p> <p>O QUE ACONTECEU COM A TARTARUGA?</p> <p> DESENHAR O QUE ACONTECEU COM ELA.</p> <p>AGORA VOCÊ JÁ SABE PORQUE A TARTARUGA TEM ESSE LINDO CASCO TÃO BEM REMENDADO.</p> <p>LAGO, ÂNGELA. A FESTA NO CÉU. SÃO PAULO: MELHORAMENTOS, 2011. (ADAPTAÇÃO)</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora juntamente com a professora Laura.

Após o planejamento colaborativo entre a pesquisadora e a professora especialista, as estratégias que seriam desenvolvidas no dia 22 de novembro de 2019, **não foram realizadas**. A professora Laura me encaminhou duas mensagens justificando a não possibilidade de realização do que havia sido planejado. De acordo com as mensagens, a professora Alice informou que iria trabalhar “*um texto sobre*

²⁷ Essa atividade não foi realizada com o aluno como planejado com a professora, no contexto da turma, entretanto, como professora da sala de recursos explorei a atividade no contexto do Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de recursos, como apresentado no Apendice I.

Consciência Negra e na sequência vai dando as atividades, aí não teria como, pois já está pronto e não tem como mudar mais, está tudo impresso". Observou-se, nesta situação, que não havia um planejamento prévio da professora regente, tendo sido necessário trocas de informações pelo WhatsApp®, no dia anterior a aula.

Na segunda mensagem, Laura descreve que *“era para ter falado com ela que a gente sentou juntas para planejar e aí eu poderia ter falado com ela para dar esse texto aí sobre a festa no céu, mas na hora nem pensei em fazer todo mundo junto na sala. E realmente é interessante”* (mensagens recebidas pela professora especialista, em 21 de nov. 2019).

Logo, constatamos que estávamos vivenciando desencontros de informações e que para o planejamento ser funcional teríamos que ter a participação da professora regente, considerando que o aluno faz parte de uma turma. Contudo, observou-se também que a professora Laura ainda não havia compreendido a proposta colaborativa, evidenciando em seus dizeres, como exemplo, a atividade que *“você planejou”*. Este fato nos levou a compreender que a proposta diferenciada, pensada em qualificar as mediações com o aluno, estava relacionada para os participantes como produto de uma pesquisa, demonstrando a pouca participação e envolvimento na realização da proposta. Outro ponto de relevância dos desencontros foi a pouca comunicação entre as professoras, ocasionado pelo fato da turma de Davi não ter um professor de referência, haja vista que Alice era uma professora substituta.

Outros desencontros e imprevisibilidades aconteceram para a realização dos planejamentos colaborativos: a ausência da professora especialista por motivo de saúde do filho, o seu esquecimento para comparecer aos planejamentos colaborativos, a ausência da criança participante por motivo de saúde, a participação da pesquisadora no Fórum Nacional de Práticas Inclusivas²⁸, os entornos dos eventos da escola e dos feriados sequenciados, principalmente, no mês de

²⁸ O Fonapi – Fórum Nacional de Práticas Inclusivas, aconteceu em São Mateus -ES. Neste evento, a pesquisadora foi mediadora do minicurso que teve a temática relacionada a esse estudo, apresentando prática vivenciada no Atendimento Educacional Especializado e o uso de recursos alternativos na mediação dos atendimentos com as crianças público-alvo da Educação Especial, incluindo as crianças com autismo.

novembro. No entanto, não contávamos com o maior imprevisto, que foi a mudança do aluno para outro estado.

Por fim, consideramos, mesmo com todos esses acontecimentos, as vivências e experiências de muito valor, nos levando através das sinalizações estabelecidas no percurso, além da visibilidade relacionada às dificuldades, a possibilidade de repensar as nossas práticas em torno da aproximação dos participantes, nos oportunizando a acreditar ainda mais nas possibilidades de desenvolvimento e participação das crianças com autismo nas atividades escolares.

4º Momento – O planejamento coletivo

Para esse momento, no planejamento realizado em 25 de novembro de 2019, pensamos em detalhar um cronograma semanal, com diferentes sugestões para a turma, com propostas que corroborassem com a mediação intencionada para a criança com autismo, bem como para as crianças que precisavam de adequações específicas para aprendizagem.

Como consequência desse encontro, a professora Alice contribuiu sinalizando as temáticas que abordaria na preparação das atividades, considerando que já estavam próximos ao término do ano letivo. A professora Laura nos apontou as atividades de interesse de Davi, desse modo, conseguimos, através das contribuições, organizar uma proposta pedagógica para a turma do segundo ano, como seguem nos Quadros 12, 13 e 14²⁹.

O texto foi planejado como caráter informativo, sequenciando com uma atividade para leitura, interpretação e apreensão de ideias. A atividade ofertou, como apoio, um texto lacunado, podendo ser levado para a criança em diferentes opções de possibilidades, sendo elas: as palavras serem entregues para encontrar e colar no no texto; transformar o texto em texto fatiado; o arquivo pode ser mediado com o uso

²⁹ As atividades apresentadas como propostas planejadas não foram realizadas com a participação de Davi, como será dialogado mais à frente (5º Momento – Imprevistos, p.130-131).

do computador para que o aluno preencha digitando nos espaços do texto; ou simplesmente a criança pode preencher fazendo uso do lápis.

QUADRO 12 - Atividades planejadas com sinalizações coletivas (Parte I)

TEMA: RÉPTEIS

OS RÉPTEIS SÃO ANIMAIS VERTEBRADOS QUE PERTENCEM AO REINO ANIMALIA.

NA HISTÓRIA EVOLUTIVA, OS RÉPTEIS FORAM OS PRIMEIROS ANIMAIS VERTEBRADOS A CONQUISTAREM O AMBIENTE TERRESTRE.

SÃO EXEMPLOS DE RÉPTEIS: TARTARUGA, JABUTI, CÁGADO, COBRA, SERPENTE, JACARÉ, CROCODILO, CAMALEÃO, IGUANA E LAGARTO.

O CORPO DOS RÉPTEIS É FORMADO POR CABEÇA, PESCOÇO, TRONCO E CAUDA.

ELES PODEM SER ANIMAIS RASTEJANTES OU NADADORES, COMO AS TARTARUGAS MARINHAS QUE POSSUEM PATAS EM FORMA DE REMOS.

A PELE É RESSECADA E RESISTENTE, COBERTA POR ESCAMAS. PORÉM, ALGUNS ANIMAIS, COMO AS TARTARUGAS E JABUTIS, TAMBÉM PODEM APRESENTAR PLACAS ÓSSEAS.

OS RÉPTEIS SÃO ANIMAIS PECILOTÉRMICOS, OU SEJA, SÃO INCAPAZES DE MANTER A SUA TEMPERATURA CORPORAL CONSTANTE. ASSIM, ELES NECESSITAM DO CALOR DO AMBIENTE PARA REGULAÇÃO DA TEMPERATURA CORPORAL.

RESPONDA:

OS RÉPTEIS SÃO ANIMAIS QUE PERTENCEM AO REINO ANIMALIA.

NA HISTÓRIA EVOLUTIVA, OS RÉPTEIS FORAM OS PRIMEIROS ANIMAIS VERTEBRADOS A CONQUISTAREM O AMBIENTE TERRESTRE.

SÃO EXEMPLOS DE RÉPTEIS:

O CORPO DOS RÉPTEIS É FORMADO POR CABEÇA, PESCOÇO, TRONCO E CAUDA.

ELES PODEM SER ANIMAIS OU , COMO AS TARTARUGAS MARINHAS QUE POSSUEM PATAS EM FORMA DE REMOS.

A É RESSECADA E RESISTENTE, COBERTA POR . PORÉM, ALGUNS ANIMAIS, COMO AS TARTARUGAS E JABUTIS, TAMBÉM PODEM APRESENTAR .

OS SÃO ANIMAIS PECILOTÉRMICOS, OU SEJA, SÃO INCAPAZES DE MANTER A SUA CORPORAL CONSTANTE. ASSIM, ELES NECESSITAM DO CALOR DO AMBIENTE PARA REGULAÇÃO DA .

→ ENCONTRE NO ESPAÇO ABAIXO, OS RÉPTEIS DO TEXTO:

MOSCA - TARTARUGA - VACA - GIRRAFA - JABUTI - ARANHA - COBRA - CAVALO - COBRA - SERPENTE - PEIXE - LARGATO - MACACO - ELEFANTE - ZEBRA - PORCO JACARÉ - BALEIA - CABRITO - CROCODILO - BOTO - IGUANA - CAMALEÃO - BORBOLETA - FORMIGA - CÁGADO

Z	E	B	R	A	V	X	C	V	N	I	G	U	A	N	A	F	E
B	T	A	T	U	Ç	A	N	I	M	A	L	R	A	T	O	T	R
L	Y	O	P	U	L	O	O	P	K	H	D	A	D	C	R	R	C
P	O	U	K	J	A	C	A	R	É	D	O	S	A	P	O	R	O
U	R	R	N	P	R	U	I	L	O	F	A	L	E	A	I	R	B
O	A	G	B	U	G	R	T	A	S	J	X	M	A	I	T	A	R
O	R	L	A	Ç	A	A	C	F	T	A	R	T	A	R	U	G	A
Â	T	E	S	Y	T	R	A	P	I	D	O	D	O	M	B	O	L
E	U	Â	F	R	O	S	A	C	O	L	A	D	O	P	A	A	I
L	O	O	G	E	S	D	A	P	A	T	O	D	O	R	J	I	O
A	E	T	H	D	E	T	E	M	P	E	S	T	A	D	E	D	E
M	S	U	Y	E	R	T	U	U	I	S	E	R	P	E	N	T	E
A	F	O	J	G	A	I	O	L	O	L	A	G	O	D	O	S	A
C	R	O	C	O	D	I	L	O	W	P	A	I	S	A	G	G	E
S	R	U	O	A	D	A	E	P	C	Á	G	A	D	O	F	A	V

→ DESENHAR OS ANIMAIS QUE ENCONTROU.

Fonte: Elaborado pela autora e as professoras Alice e Laura.

Deixamos em aberto diferentes estratégias para que as professoras definissem a que estivesse mais próxima ao seu perfil de mediação, considerando que, muitas vezes, não é a atividade que faz a diferença e sim como essa atividade é potencializada por meio da mediação, da relação com o outro, quais as atenções e investimentos previstos. Considerando que para que haja a participação dos alunos, muitas vezes, se faz necessário lançar mão de artifícios vinculados à afetividade, à insistência e à paciência do mediador, para que não desistam na primeira tentativa.

Sinalizado pela família a curiosidade da criança por temáticas de seu interesse, foi proposta, na atividade apresentada no Quadro 13, uma possibilidade de pesquisa. Esta pesquisa podendo ser acrescida com a busca realizada pelo aluno, no contexto da turma, por outras pesquisas sobre outras curiosidades fazendo-se uso do celular ou computadores, observando o tamanho da turma e a possibilidade de realizarem essas diferentes atividades.

QUADRO 13 - Atividades planejadas com sinalizações coletivas (Parte II)

➡ COLOCAR OS NOMES DOS ANIMAIS E CLASSIFICAR NOS QUADRINHOS ABAIXO:

INVERTEBRADOS

VERTEBRADOS



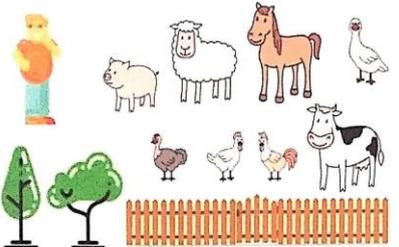
➡ CURIOSIDADE

OS RÉPTEIS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O EQUILÍBRIO AMBIENTAL. ELES SÃO PREDADORES DE MUITOS ANIMAIS, INVERTEBRADOS E VERTEBRADOS, E ASSIM ATUAM NO CONTROLE DA ABUNDÂNCIA DELES NO ECOSISTEMA. ALÉM DISSO, SEUS OVOS E FILHOTES SÃO IMPORTANTES RECURSOS ALIMENTARES PARA AVES, MAMÍFEROS, ANFÍBIOS E OUTROS ANIMAIS.

POR QUE OS RÉPTEIS SÃO IMPORTANTES PARA O EQUILÍBRIO AMBIENTAL?

➡ LEIA OS PROBLEMAS E RESOLVA.

1) OBSERVE A IMAGEM.



1. QUAL O NÚMERO DE ANIMAIS QUE APARECE NA IMAGEM? _____
2. QUAIS SÃO OS ANIMAIS? _____

3. A CALINHA PESA 3KG, O PATO PESA 7KG. QUEM É MAIS PESADO A GALINHA OU O PATO? _____
4. NO SÍTIO TÊM 2 GALINHAS, CADA UMA PESA 3KG, QUANTOS QUILOS PESAM AS DUAS JUNTAS? _____
5. O PORCO PRECISA TER 30KG PARA SER ABATIDO, O PORCO DO SÍTIO DE SEU LOBATO TEM 23KG. QUANTOS QUILOS O PORCO PRECISA ENGORDAR?

6. NO SÍTIO TEM ANIMAIS:
VERTEBRADOS? _____
INVERTEBRADOS? _____

Fonte: Elaborado pela autora e as professoras Alice e Laura.

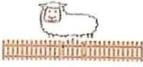
As atividades impressas foram pensadas, devido à preocupação apontada pela professora Laura, pelo fato de os demais alunos focarem a atenção no que estava sendo proposto para Davi, como os jogos e materiais pedagógicos diferenciados. A

mediação desses recursos pode atrapalhar a atenção das crianças, então, discutimos sobre a importância de utilizar os recursos com todos os alunos e intercalar as atividades como outras possibilidades de se fazer em sala de aula.

QUADRO 14 - Atividade planejada com sinalizações coletivas (Parte III)

2)

SEU LOBATO CRIAVA 18 OVELHAS, MAS UMA ONÇA QUE RONDAVA O SÍTIO COMEU ALGUMAS. RESTARAM APENAS 13. QUANTAS OVELHAS A ONÇA COMEU?




3)

CINCO AMIGAS FORAM AO PARQUE E LEVARAM SEUS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO PARA BRINCAR.


ANA


LÚCIA


JOANA


MARCELA


KÁTIA







- ANA TEM MEDO DE CACHORROS.
 - O ANIMAL DE LÚCIA NÃO TEM PELOS.
 - JOANA TEM O MESMO ANIMAL DE KÁTIA SÓ QUE A COR É MARROM.
 - O ANIMAL DE MARCELA É MUITO FALADO PELAS CRIANÇAS DURANTE A PÁScoa.

APÓS LER AS INFORMAÇÕES, RESPONDA: QUAL É O ANIMAL DE ESTIMAÇÃO DE ANA?

Fonte: Elaborado pela autora e as professoras Alice e Laura.

5.3 A MEDIAÇÃO E O TRABALHO COLABORATIVO

Sem desconsiderar a função dos múltiplos outros que perpassam a vida escolar da criança com autismo, destacamos, no espaço escolar, o papel do professor como o outro que, de modo intencional e sistematizado, pode ampliar a

inserção da criança na cultura pela mediação pedagógica.

(Fernanda de Araújo Binatti Chiote)

Chiote (2011, p. 105) nos impulsiona a iniciar essa seção, trazendo, para o nosso contexto de tempo e espaço, a importância e o papel do mediador no ambiente escolar, confirmando em uma perspectiva Histórico-Cultural a necessidade de fundamentarmos as práticas docentes. Dessa forma, trazemos alguns recortes das entrevistas com as professoras da escola de Davi, as considerações sobre a mediação e o trabalho colaborativo em uma concepção singular de cada participante da pesquisa.

A professora Alice aponta alguns indícios pertinentes à necessidade da busca sobre os saberes relacionados ao papel do professor em articular, através das práticas pedagógicas, as possibilidades de ensinar, levando em consideração o contexto em que se encontra a criança, seja ela com ou sem deficiência. Para Alice a mediação com Davi se dá “[...] *na possibilidade dele, na condição que ele tem de aprender, no limite dele, ele tem todas, a professora dá toda condição a ele para ele fazer o que está ao alcance dele, o limite dele, a capacidade que ele tem de desenvolver a Atividade*” (trecho da entrevista realizada com a professora regente em 06 de dez. 2019).

O que seria o limite e a capacidade de Davi? Como pensar nas possibilidades sem se prender ao limite, das barreiras impostas pelo diagnóstico? Portanto, consideramos importante diferenciar os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, e o papel da escola em mediar esses saberes. Para Vigotski (2009, p. 263),

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar o conceito científico, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos.

Alice acredita que a professora Laura já faz tudo que pode ser feito, trazendo para a

discussão um sentido diferente para a palavra “possibilidades”. Para ela, depende da criança se aprende ou não. Já a Laura, a professora especializada, evidenciou não compreender o significado da palavra mediação, trazendo como acréscimo à ideia do trabalho colaborativo, mesmo se constatando que apresenta pouca movimentação, relacionada a essas significações no contexto escolar. Segundo Laura, *“a gente auxilia um ao outro mesmo, igual, ela passa o que vai fazer um dia antes para mim, o que vai ser aplicado a cada semana, eu adapto para eles as atividades”* (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio em 14 de nov. 2019).

Percebe-se que a ideia de colaboração entre os profissionais se dá no compartilhamento do tema que será trabalhado na próxima aula, ou na próxima semana, evidenciando-se, nos dizeres, a ausência das discussões e reflexões relacionadas às singularidades das crianças, bem como, pensar e repensar a prática pedagógica. **A professora Laura indica realizar as adaptações das atividades, sem atentar-se para as especificidades de Davi relacionadas a pouca interação com a leitura, escrita e manifestação de pensamento, propondo atividades impressas, evidenciando ofertar uma pedagogia menor através da busca por atividades pesquisadas na internet, sem preocupar-se com as possibilidades do ensino e aprendizagem, embasadas em uma pedagogia diferenciada, como propõe Vigotski (2011), ou envolvê-lo na mesma proposta direcionada junto aos seus pares.**

A escola, como espaço educativo, precisa se articular na busca por qualificar essas relações. No entanto, talvez seus profissionais não percebam os entornos das especificidades que envolvem a profissão, a responsabilidade de buscar novos e diferentes saberes. Ainda, sobre a colaboração, segundo a professora Laura, *“a única que me ajuda, assim, é a professora regente que me passa o conteúdo antecipado. [...] Essa é colaboração mesmo que tem”* (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio em 14 de nov. 2019).

Santos (2012, p. 43) aponta a importância dos espaços educacionais para a interação da criança com autismo, para a autora “[...] não é incomum observarmos

práticas pedagógicas que subestimam o potencial do aluno, traçando o percurso final do aprendizado sem possibilitar avanços reais para os alunos”.

Para tanto, a professora de apoio, nomeada como “especialista”, considera o termo “[...] esse nome que deram para a gente, acho que pesa muito. Especialista naquilo que você tem que ser, como se a gente soubesse tudo, muita coisa”. Sua narrativa constata que precisa saber mais, no que compete à própria ação do trabalho colaborativo, sendo, nesse contexto, a responsável em apresentar o “como fazer” para que o aluno tenha acesso às propostas pedagógicas pensadas para ele e seus pares, bem como, a articulação e organização dos trabalhos. Diante disso, trazemos para o próximo item as dificuldades e possibilidades identificadas pelas professoras.

5.3.1 Dificuldades e possibilidades com o aluno com autismo - A comunicação

O que é natural se transforma em cultura, nas e também pelas relações concretas da vida.

(Anna Maria Lunardi Padilha)

Ao ingressar na escola, a criança passa a vivenciar um espaço de constituição social, onde se relaciona com o outro e consigo mesma, trazendo para sua constituição, enquanto pessoa, as experiências individuais e coletivas. Dessa forma, consideramos a comunicação um aspecto necessário para que ocorra a participação de todos os envolvidos, e, entretanto, a criança com autismo, em muitos momentos, fica restrita e não participa dessas experiências. Nesse sentido, os estudos já sinalizam que o desenvolvimento da criança com autismo se dá na maneira como as pessoas a veem, por qual lente e em qual perspectiva se dedica a compreender as possibilidades de estratégias e ações e de envolvimento para além do próprio autismo (CHIOTE, 2011; 2017; CORREIA, 2012; PINO, 2013; ANJOS, 2013; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2012; 2017; EFFGEN, 2017; SALLES, 2018; ARAUJO, 2019).

Em busca de compreender como que se formaliza, no ambiente escolar, a comunicação de Davi, esse estudo atentou-se novamente para as professoras,

extraindo das entrevistas trechos relevantes para essa análise. Segundo a professora Laura,

Cada aluno, acho, que é diferente um do outro. Então, vou falar do Davi, que estou trabalhando esse ano. Ele se dá bem com as crianças da sala, ele interage, assim, pouco, quando a criança se aproxima dele, tem dois alunos na sala que se aproximam mais, ele interage um pouco, lógico, ele não vai lá e conversa, porém se sentar com ele próximo, ele interage um pouco com as crianças (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio, em 14 de nov. 2019).

No entanto, embora as professoras evidenciem saber que cada criança é diferente uma da outra, e que é preciso trabalhar com estratégias diferenciadas, as narrativas ainda nos sinalizam uma precariedade sobre o que seria essa compreensão relacionada à singularidade, principalmente as que envolvem a dificuldade de saber os aspectos sobre a identidade da criança. Para Anjos (2013, p. 64-65),

[...] o curso de aprendizagem não pode ser considerado o mesmo para todas as crianças. Ao mesmo tempo, deve-se perceber que a criança sozinha não consegue realizar determinada atividade-problema, sendo necessária a assistência de um mediador para que possa auxiliá-la a metamorfosear seus níveis de aprendizagem real e potencial.

Nesse contexto, a professora Laura aponta que a maior “[...] dificuldade de trabalhar com ele é a parte da socialização”, tendo em vista que outros fatores não contribuem para uma melhor interação, observado segundo ela,

Ele não me obedece muito não, quando ele está fora da sala de aula e não quer entrar, fica no pátio correndo e não me obedece, eu posso falar dez vezes com ele, eu não consegui isso nele. Tenho que chamar, às vezes, a diretora para poder chamar atenção dele, aí ele vai, obedece a ela (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio, em 14 de nov. 2019).

Portanto, o que esses dizeres nos proporcionam saber sobre Davi, qual seria o vínculo com a diretora e por qual motivo ainda não estabeleceu uma relação de resposta com a professora Laura? Para tanto, esses saberes envolvem observação,

no que se referem aos detalhes, às manifestações evidenciadas nos gestos, nos movimentos, comportamentos, nos gritos, no choro, no sorriso, enfim, em tudo que é preciso descobrir para, de fato, conhecer a criança. Para Padilha (2007, p. 101),

As ações humanas são ações significativas, também simbólicas, portanto: criam relações entre os objetos, entre os objetos e as palavras, entre palavra e palavra. As condições de produção dessas ações significativas devem ser compreendidas como relações entre a linguagem, a cognição e a cultura.

As relações humanas, nesse contexto, precisam ser construídas. A professora Laura evidencia ter muito carinho pelo Davi, no entanto, sinaliza, através de suas narrativas, restrições relacionadas às possibilidades de qualificar a comunicação com Davi. Laura afirma que *“costumo falar menos palavras possíveis, costumo não falar textos, ler frases, como exemplo: “água”, ir ao banheiro”*. Acho que é só isso mesmo e imagens, trabalho muito com imagens e poucas palavras (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio, em 14 de nov. 2019).

Para qualificar a comunicação, se faz necessário que as experiências em torno das palavras sejam significativas, para que a criança se aproprie do significado e dos diferentes contextos de utilização, “[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A professora Alice constata fazer uso da mesma estratégia de comunicação utilizada por Laura, inserindo os gestos quando necessário, e *“às vezes, é uma palavra só”*. No entanto, descreve que não identifica dificuldade em trabalhar com a criança, apontando possibilidade de interação com Davi através dos seus interesses. Para ela,

Eu acho que o Davi não tem nenhuma dificuldade, ele age de acordo com a capacidade dele, igual, ele não gosta muito de escrever, você limitar, mas dentro do que ele está vendo lá na frente, ele pega as coisas e ele faz. Se eu conto uma história, ele pega um papel, só fica pedindo papel, pede papel, aí ele vai lá e faz alguma coisa relacionada à história, ou ele pega o baldinho de alfabeto móvel,

coloca em cima da mesa, e quando eu termino de contar a história e vai lá e pega o livro e escreve alguma frase de acordo com a história. [...] Eu Fico impressionada. Aí depois ele fica andando para lá e para cá e falando algumas frases relacionadas à história que eu contei, quando ele não escreve, [...] ele espera eu terminar de contar a história, vai lá, pega o livro põe na mesa dele aí ele vai escrevendo (trecho da entrevista realizada com a professora regente, em 06 de dez. 2019).

As dificuldades apresentadas configuram-se em indicadores possíveis de serem potencializados com intencionalidade pedagógica, principalmente, nos aspectos relacionados à comunicação envolvendo o aluno com autismo, nas relações estabelecidas na sala de aula. Quando a professora Alice relata as interações de Davi, no enunciado acima, mostra a sua atenção e participação ao pegar o livro, pegar o papel para desenhar e escrever a frase relacionada à literatura apresentada, entre outras, já sinalizadas pelos estudos de Chiote (2011, p. 43-44) apoiados nos estudos de Vigotski,

A criança desenvolve-se na medida em que suas experiências sociais possibilitam-lhe regular seu comportamento de acordo com os contextos em que está inserida, nas relações com os outros e com o meio. Ao tomar consciência de seus atos, a criança passa a agir de modo intencional, voluntário, planejado, podendo organizar e avaliar suas ações, características das funções psicológicas superiores que só se encontram no ser humano.

Portanto, através das ações, reflexões e fazeres, as professoras podem qualificar as aprendizagens da criança, principalmente no que diz respeito à atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem norteados pelos estudos de Vigotski (2011). Para tanto, à luz da concepção vigotskiana, conseguimos compreender que os fazeres contruídos na escola são possibilidades concretas de desenvolvimento da criança com autismo. Dessa forma, ao pensarmos na importância da comunicação, perpassamos pelo desenvolvimento do pensamento verbal, da fala significativa e da atribuição de sentidos à fala do outro.

5.3.2 Avaliação de aprendizagem

A avaliação perpassa por todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

com ou sem deficiência. É notório identificar que ao emitirmos a palavra “avaliação”, ainda, o pensamento e a reflexão dos profissionais são remetidos para o produto final. Entretanto, a avaliação de aprendizagem ocorre no percurso, nos movimentos estabelecidos no cotidiano, nas relações e nas respostas enunciadas pela simbolização do aprendizado da criança.

Dessa forma, podemos encontrar nos trajetos escolares, os dias em que tudo dá certo, como também, os dias em que não, nos oportunizando a refletir nas estratégias, na mediação, bem como, nos aspectos relacionados à singularidade e necessidade da criança para aquele momento. Contudo, a subjetivação também precisa ser prevista, assim como as caminhadas com passos mais largos e aquelas de passos mais curtos. “É preciso analisar o processo desde seu ingresso na escola, como a criança se portava e o que passou a ser capaz de realizar” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 24).

Portanto, sobre a avaliação, na escola de Davi, a professora Alice nos diz que “a avaliação se dá pela observação do que eles realizam, de todos os comportamentos, avaliação oral e avaliação descritiva” (trecho da entrevista realizada com a professora regente, em 06 de dez. 2019). No entanto, a professora Laura sinaliza a não participação de Davi nas avaliações que a turma participa. Segundo ela:

Avaliação que eles fazem, não é valendo nota, pois estão no segundo ano ainda. Mas é a avaliação que eles dão, a prefeitura dá para eles fazerem.

É uma avaliação qualitativa, descritiva?

É só de observação, não é valendo nota não, pra saber o nível de avanço que está.

E esse critério de avaliação, ele é avaliado por todos os envolvidos, ou só pela professora especialista?

Geralmente. essas provas que eles dão lá, ele não faz.

Quais provas, PAEBES, SAEB...as avaliações externas?

Tem também PAEBES, as provas externas, porém ele não faz, geralmente, elas têm umas quinze páginas de prova, ele só faz uma ou duas, que tem ali que ele consegue fazer, que é o nível dele, ele vai fazendo.

E qual seria o nível dele?

Eu acho que o nível dele, ele acompanha a sala bem, chega ser um nível até mais avançado que alguns alunos da sala dele.

Então o que você pensa que impede ele de fazer essas avaliações? Já foi feita alguma tentativa específica de adequação, de ambiente separado, de ledor?

*Não, tentativa não. Eu acho que o que impede ele é porque a escrita é muito grande, de repente, teria que ser uma prova adaptada. Aquela, até eu ler ela toda, a resposta é simples, mas eu teria que ler uma pergunta de cinco linhas, então até eu ler tudo, ele já não sabe o que estou lendo. Eu lendo a prova, sei que ele faria, mas aí teria que ser adaptada aquela prova para ele (trecho da entrevista realizada com a professora de apoio, em 14 de nov. 2019, **grifos nossos**).*

Após os enunciados da professora Laura, surgem algumas inquietações sobre: *avaliação de comportamento, a não participação do aluno às avaliações externas e o que se sabe sobre o aluno.* Contudo, “as práticas adaptativas funcionam como regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma da escola comum” (BATISTA; MONTANO, 2005, p. 13).

Em se tratando do termo adaptação³⁰, precisamos ter o cuidado de não diminuir e restringir os alunos com base no que se “acha” que o aluno sabe. Por conseguinte, a participação da criança com autismo, nas atividades desenvolvidas na escola, precisa ser dialogada, na busca de incentivar e orientar a sua participação efetiva, para não caracterizar as ações nas impossibilidades da criança, ou do autismo.

5.4 A SALA DE AULA: PERCEPÇÕES EXPERIMENTADAS NO COTIDIANO NA ESCOLA DE DAVI

O processo educativo vai além do acesso a informações e vai além de aquisição de habilidades e comportamentos esperados, pois trata-se de um processo de formação humana, um processo de humanização/hominização, em que a significação está no âmago do especificamente humano.

(Mônica de Carvalho Magalhães Kassar)

³⁰ Nome comumente utilizado no contexto escolar ao mencionar as atividades diferenciadas para os alunos público-alvo da educação especial.

Apresentaremos, neste item, as percepções experimentadas no cotidiano da sala de aula, os atravessamentos que nos marcam nas vivências com o outro. Nesta perspectiva, as observações e as anotações do diário de campo nos revelaram algumas percepções sobre a aula. Para melhor compreensão do leitor, organizamos os episódios em momentos, com a titulação de acordo com os fatos evidenciados no percurso das aulas.

1º Momento - Primeiras percepções

Nesse dia (Diário de campo, 04 de out. 2019), a professora regente havia faltado e a turma estava aos cuidados da estagiária e da professora Laura. Estavam presentes na sala nove crianças. Sentei em uma carteira, na fileira próxima à parede (lado esquerdo), fiquei a observar, compreendendo que ainda não tínhamos planejado ou dialogado sobre a aula, sobre as intervenções. No entanto, precisávamos desse contato para conhecer a realidade da turma, iniciando assim as nossas primeiras percepções,

Ao entrar na sala, a professora especialista estava auxiliando 04 crianças sentadas no fundo da sala. Sobre a mesa de Davi, estavam as letras e números móveis. Ele andava para um lado e para o outro, por alguns momentos mordida o braço. A estagiária passava na lousa o conteúdo (pauta do dia) [...]. Ao terminar de auxiliar as crianças, a professora Laura sentou-se próxima a mim e relatou: “Ele é esperto demais, inteligente, só que, às vezes, ele se nega porque não fico só ao lado dele. Davi faz como quer também... não consegui igual a você, que fez essa rotina para ele e quer que eu faça”. A professora silenciou um pouco, em seguida demonstrou preocupação sobre o que “eu” poderia pensar com relação ao que presenciava. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de out. 2019).

A professora Laura relatou que *“diminuiu a quantidade de gente (se referiu aos alunos), deu uma melhorada, para o meu lado foi bom, pois deu uma acalmada nele”*. Ela continuou, *“de 07 horas às 11 horas, acho que ele não fica, então eu deixo ele mais à vontade, aí pego um livro, onde ele vai e lê”*. Nesse momento, a professora entregou uma folha em branco para ele desenhar ao seu lado, se reportou novamente a mim e continuou a conversar, após ouvi-la atentamente, relatei a necessidade do planejamento voltado para atender as especificidades do aluno, com roteiro, rotina, estratégias metodológicas diferenciadas.

Dessa forma, como ofertar ao aluno a possibilidade da participação, do conhecimento e envolvimento acadêmico, sem a antecipação do planejamento voltado especificamente para ele? Nessa ocasião, a professora sinalizou que Davi gostava de ler, porém só pegava o livro e desenhava. Como aproveitar esse interesse direcionado à leitura para interagir nas propostas de mediação?

A professora Laura, evidenciou que sentia necessidade de conversar, queria respostas para o que ainda não compreendia com relação ao atendimento de Davi, sinalizando preocupação e ao mesmo tempo um sentimento de alívio por considerar a minha presença como uma ajuda, no sentido de planejar as atividades para a criança.

Laura questionou como trabalhar o uso da rotina no contexto da sala de aula. Diante disso, é preciso compreender que, na escola, todas as crianças já têm uma rotina, organização de horários estabelecidos, horários das aulas, do recreio, da chegada e saída, entre outros. Portanto, precisávamos trabalhar essas configurações com a criança com autismo, para ele, aos poucos, entender o contexto social em que se encontrava. Para tanto, ela poderia iniciar pelas observações e anotações de tudo que ele já realizava no ambiente escolar: seus gostos, o que faz na escola sem a ajuda do outro, a rotina da turma, para pensarmos, a partir desses dados, em quais possibilidades poderíamos formular as estratégias.

A professora compartilhou uma experiência que teve ao fazer o uso do celular. Davi chegou em um determinado dia à escola com o celular, para Laura, talvez tenha sido a forma que a família encontrou de acalmá-lo ou combinar algo. No entanto, na escola não conseguiram retirar o objeto dele, sendo permitido, assim, que o usasse. A proposta do dia era a realização de uma pesquisa na aula de Ciências sobre os animais. Ele observou e iniciou sua pesquisa com o uso do celular. De acordo com a professora, ele surpreendeu a todos com a sua participação. O diálogo com a professora Laura foi muito produtivo, considerando que a criança apresentou diferentes indícios de participação, e que poderia ser potencializada com estímulos. Contudo, precisava ter uma organização para não fazer as atividades só quando queria, precisava ser provocado a fazer quando era proposto.

Outra percepção foi com relação às manifestações do choro e dos gritos. Laura descreve que a criança evidencia parar de chorar/gritar quando consegue o que quer, por exemplo, quando a professora tem um vidro de biscoito no armário para negociar com ele, principalmente quando, antes do horário do recreio, o aluno começa a falar que está com fome. No entanto, ele já sabe onde está guardado, pedindo com frequência, e quando não tem, faz uso do choro ou do grito. A mesma atitude ele evidencia quando quer ir para o lado de fora da sala, fala que quer beber água ou ir ao banheiro, quando chega do lado de fora, começa a andar em torno da quadra e resiste para o retorno à sala.

São sinalizações que nos fazem entender que ele compreende e faz do pensamento para realizar o que é de seu interesse. Portanto, o que precisa ser modificado para atraí-lo às propostas realizadas na sala de aula sem precisar, a professora, condicioná-lo com os seus interesses pessoais?

Consideramos que apresentar para a criança, com antecedência, as atividades que serão realizadas, possibilitando-lhe compreender sua rotina pedagógica e os limites de tempo e espaço, para que aprenda a lidar com as frustrações provocadas pelos interesses pessoais, são possibilidades a serem consideradas. Bosa (2007, p. 24), ao apresentar seus estudos e análises aos estudos de Kanner, evidencia que a “previsibilidade e controle sobre as situações facilita a adaptação e a aprendizagem de indivíduos com autismo e têm implicações para a intervenção”. Portanto, compreendemos que todas as intervenções anunciadas pelas professoras precisam de ajustes, planejamentos e intencionalidade dos fazeres pedagógicos.

A professora Laura manifestou ser difícil dar atenção específica ao Davi, considerando que as outras crianças são organizadas para ficar ao seu lado no fundo da sala. Observou-se, pelo relato da professora, que há a transferência de responsabilidade, e as crianças que apresentam laudo de deficiência, ou algum tipo de transtorno, são direcionadas a ela. Dessa forma, pensamos em dialogar com a professora regente a possibilidade de modificar o mapeamento da sala, organizando o espaço para que Davi conseguisse se inteirar com todos, podendo a professora Laura realizar as intervenções pensadas para o Davi.

2º Momento – Antecipação de informação

Estavam presentes cinco crianças, nesse dia (Diário de campo, 11 de out. 2019), incluindo o Davi. Devido aos eventos internos da escola, as crianças estavam um pouco agitadas, considerando que depois do recreio aconteceria uma festa à fantasia, em comemoração à semana do dia das crianças. Por esse motivo, a professora Laura precisou se ausentar da sala para ajudar na organização do evento, ficando a estagiária responsável para auxiliar as crianças que precisavam de acompanhamento individualizado.

No primeiro momento, foi realizada uma leitura compartilhada com as crianças “O burro e o cão”. A estratégia de leitura evidenciou não atrair a atenção dos alunos, ocasionando, em alguns momentos, a chamada de atenção realizada pela professora. Davi repetia a todo o momento: “passear de ônibus”, fazendo referência ao passeio que participara no dia anterior, e também falava: “pegar mochila”. Neste momento, demonstrou o seu desejo, manifestando que gostou do passeio, e nos dizendo que as possibilidades de comunicação acontecem em diferentes momentos, intencionando, através da repetição das palavras, os sentimentos estabelecidos no passeio.

A **estagiária**, com intuito de controlar a sua atenção, tentava impedir a criança de caminhar. Ela o chamava; “**Davi senta, faz a atividade**”, e a resposta dele era “**não**”. Nesse momento, eu estava sentada em uma carteira no canto da sala e fiquei a refletir na importância da **antecipação das informações**, dos eventos e do cotidiano que foi alterado. Em certo momento, quando a professora Laura esteve na sala de aula para buscar algo, direcionei minha atenção a ela e perguntei-lhe se em algum momento foi conversado com o Davi sobre os eventos da semana, o passeio, bem como, a festa à fantasia. A professora relatou que não, que não pensou nessa possibilidade. Então, aproveitei a ocasião e dialoguei um pouco sobre a necessidade da antecipação dos fatos, que ele precisa saber o que vai acontecer, considerando que a rotina foi modificada.

No decorrer da aula, constatou-se que não havia uma proposta de atividade pensada para Davi. Surgiram novas inquietações, meu pensamento esteve voltado nas entrelinhas, para os dias que não estava presente, se a saída da professora especialista era uma constante ou foi somente naquele momento? Para alguns momentos, percebia que a minha presença provocava estranhamentos.

O ambiente escolar foi decorado, as crianças e profissionais se fantasiaram, tudo muito caprichado. Havia, no pátio externo, uma mesa decorada com doces; Davi, ao sair para o recreio, foi atraído pelos doces, no entanto, foi afastado e se evidenciou nervoso. Naquele momento, observou-se que ele precisava ser contido, entretanto, os profissionais não sabiam como fazer isso sem chamar sua atenção, ou retirá-lo sem provocar sua irritabilidade. Nesta situação, constatamos, mais uma vez, a importância de se pensar nas especificidades dos estudantes, em todo o contexto escolar, e não somente nas adequações dos conteúdos, sinalizando a necessidade de reflexões e discussões contínuas sobre os fazeres pedagógicos e a antecipação das informações para a criança.

3º Momento – Recursos alternativos

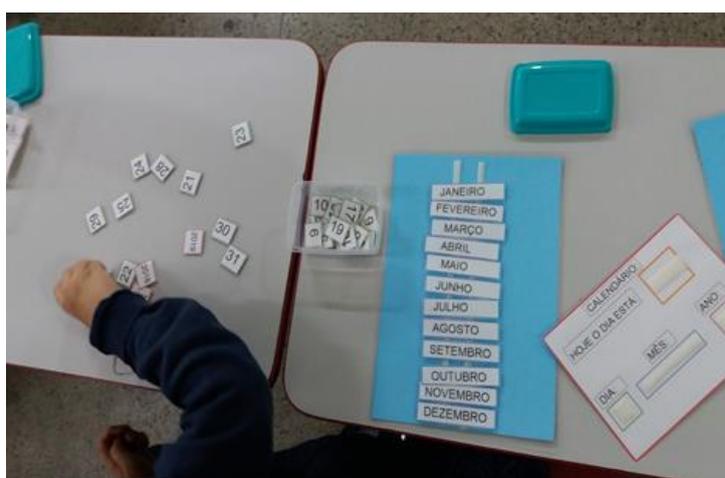
Para esse dia (Diário de campo, 25 de out. 2019), planejou-se, a pedido da professora Laura, a utilização de recursos diferenciados (Apêndice M), dos que as professoras estavam habituadas a usar. Em observação as duas primeiras vivências, percebemos que a criança com autismo não se envolvia nas propostas direcionadas a ela, o uso do caderno e nas demais atividades. Era preciso, através da inspiração de outros momentos, das atividades propostas na sala de recursos, bem como, a tentativa de inserir no contexto da sala de aula a utilização de recursos pensados para estabelecer uma melhor comunicação com a criança. Além disso, a professora Laura, em planejamento, manifestou a necessidade de compreender quais seriam esses recursos e as possibilidades de intervenção. Dessa forma, precisávamos tentar, mesmo compreendendo que não existe uma forma pronta e acabada, um trabalho construído, mas são possíveis estratégias pensadas para motivar a participação do aluno para futuras mediações.

Ocasionalmente, nos atentamos para o uso de recursos alternativos, na perspectiva da organização intencionada, considerando o que diz respeito às aulas previamente planejadas, sendo assim,

A sala foi previamente organizada, sendo colocadas três mesas enfileiradas uma ao lado da outra para melhor disposição dos objetos. Fizemos o uso de vasilhas plásticas etiquetadas com as informações dos conteúdos, exemplos: número – calendário, rotina, fichas com imagens e todos os materiais que fizeram parte dos recursos utilizados foram plastificados, fazendo uso do velcro para apresentação de fichas, resposta por seleção da criança [...]. A criança caminhou no entorno da mesa, não evidenciou gritos e choros. Após 40 minutos, ele parou próximo à mesa e decidiu sentar na carteira. Aproximei-me dele e dei-lhe o primeiro comando verbal: hoje, dia da semana. Ao lado foi disponibilizada uma cartela contendo todos os dias da semana. A criança realizou a leitura e selecionou a ficha com o nome sexta-feira [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 25 de out. 2019).

A professora Laura observou as práticas atentamente, externando suas percepções sobre a riqueza de se trabalhar com as imagens e a sequência de atividades planejadas, com a intencionalidade de atender as especificidades da criança com autismo, não sendo necessário, em todos os momentos, o uso de orientações verbais, como apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Criança preenchendo o calendário

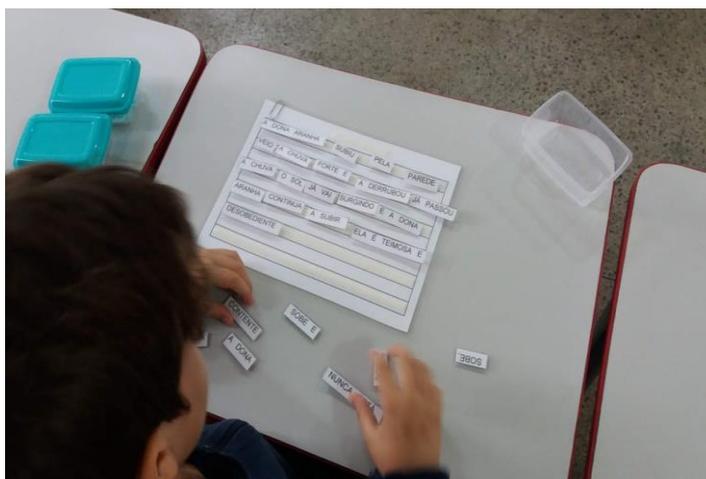


Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Para a realização da segunda atividade, a criança observou primeiro, aproximando-se voluntariamente. O texto selecionado para essa atividade foi a música infantil “A dona aranha”, da qual a criança gostava muito. Davi percebeu muito rápido, através da leitura das palavras, sobre qual texto se tratava, iniciando a realização sem

nenhum comando verbal, evidenciando conhecimentos relacionados à compreensão das palavras, sequenciação, atenção e percepção. Na Figura 5, é apresentado para a criança, que organizou o texto fatiado, através da leitura e sequência de informação.

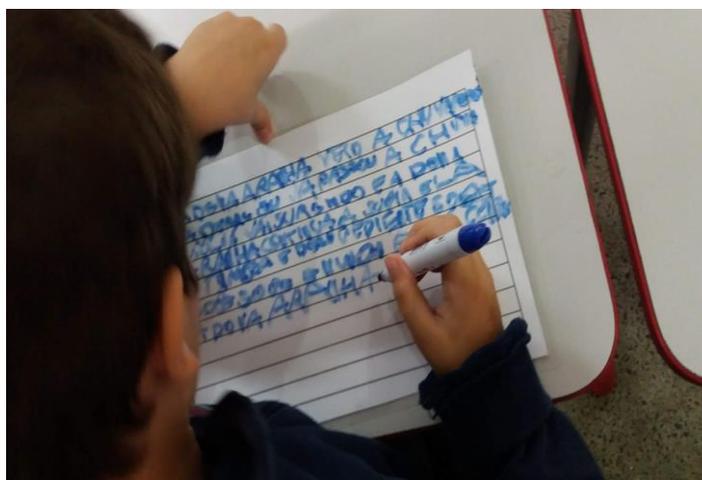
Figura 5 - Criança organizando o texto fatiado



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

A terceira atividade, como mostra a Figura 6, foi relacionada à escrita, com autonomia da mesma cantiga, fazendo-se o uso do pincel em prancha plastificada. A professora Laura direcionou a atividade, com o objetivo de adquirir maior segurança com relação à condução, aproximação e afetividade.

Figura 6 – Escrita com o uso do pincel



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

A introdução do lego (letras e números) foi inserida na rotina pedagógica, observando-se que já fazia parte das atividades de interesse da criança. No entanto, na ocasião, a atividade foi direcionada e organizada no intervalo de tempo das produções, sendo ofertada com intencionalidade, como é apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Davi guardando os legos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Aproveitamos para orientá-lo na ação do guardar, fazendo uso da representação da ficha “guardar”. Davi compreendeu muito bem a proposta, realizando a tarefa com sucesso.

Em seguida, foi trabalhada a apostila temática: brincando com os números, em que as atividades foram produzidas observando-se os conhecimentos básicos de reconhecimento dos números, ordem crescente, relação da quantidade e dos números que representam o antes e o depois (antecessor e sucessor), operações com o uso de unidades e dezena, atenção e concentração. A apostila teve como referência os animais, tema de interesse de Davi, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Davi montando o quebra-cabeça da apostila temática



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

O aluno realizou todas as atividades planejadas com sucesso. Embora ele tenha realizado no seu tempo, não evidenciou resistência. Nesse mesmo sentido, a professora relatou ter ficado motivada, apresentando várias ideias possíveis de continuidade de trabalho pedagógico com o aluno.

Compreendemos, através do trabalho vivenciado na sala de aula, a necessidade da colaboração e discussões teóricas contínuas, considerando que para esse momento, a professora, mesmo sendo especializada em Educação Especial, evidenciou, a princípio, desacreditar na proposta envolvendo a participação da criança com autismo e suas possíveis aprendizagens. No entanto, a ideia do trabalho colaborativo é a troca de saberes, não podendo existir, no cenário escolar, o único detentor de conhecimento, embora, ainda no desenvolvimento do trabalho, os participantes, em alguns momentos, demonstraram certo desconforto com a presença da pesquisadora. Sendo assim, se faz necessário continuar acreditando que através das relações de qualidade, sejam elas professor com professor ou professor com aluno, ainda é o que temos como recurso possível para, de fato, vivenciar uma educação inclusiva.

4º Momento – Intencionalidade

As estratégias combinadas e planejadas colaborativamente para esse dia (Diário de campo, 22 de nov. 2019) não foram desenvolvidas. No entanto, observamos as

movimentações pedagógicas das professoras com relação aos fazeres em sala de aula. Estavam presentes 09 alunos, incluindo o Davi. A professora iniciou a aula de Língua Portuguesa com a leitura para deleite “Todo mundo é igual” (Autor: Ivan Alcântara). Em seguida, direcionou um ditado de palavras. Na lousa, a professora Alice registrou a pauta com dois tipos de letras: cursiva e bastão.

Nesse momento, Davi caminhava de um lado para o outro e sentava-se em diferentes lugares. Quando convidado pela professora a sentar-se na carteira organizada para ele, a criança gritava e se mordida, ía em direção ao armário para pegar o que era de seu interesse. A professora especialista ía ao encontro dele e perguntava: *o que você quer?* Davi respondia: *desenhar animais*. Laura respondeu a ele que faria depois, quando terminasse a atividade. A criança insistiu e pegou a vasilha de giz de cera, mas a professora pegou uma folha e insistiu que a hora de desenhar era depois. Davi pegou os materiais e a professora não conseguiu manter a sua decisão.

Laura se manteve observando a aula, a roda de conversa sobre a Consciência Negra, direcionada por Alice. A criança continuou desenhando, Laura se direcionou para a pesquisadora e relatou: *Ele costuma terminar o desenho e vir fazer a atividade*. Em reflexão às observações desse dia, questionei-me: **Qual a importância do planejamento antecipado? Quais os saberes do professor (a) sobre as especificidades da criança? Quais os investimentos feitos pela professora para conseguir mediar as atividades?** Quando a professora faz tentativas de conduzi-lo a se sentar, ele reage se jogando no chão. A professora pede para ele levantar-se, e ele grita. Neste momento, como eu estava próxima, direcionei-me para a criança, olhei-o e pedi-lhe que se levantasse. Na sequência,

Ele me olhou e respondeu: “levantar, tia Daiana”. Laura aproveita para relatar que Davi pede por mim com frequência “tia Daiana, Veneciano”. Fiquei muito feliz, pois sinto que estabelecemos um vínculo, e que é fundamental para os profissionais que trabalham com ele estabelecer também (DIÁRIO DE CAMPO, 25 de out. 2019).

Nessa ocasião, um dos alunos que recebia o acompanhamento individualizado da professora Laura pediu para se aproximar do grupo, que estava recebendo auxílio e

apoio da estagiária. Nas aulas anteriores, o aluno evidenciou muita carência e cobrança para que a professora Laura o auxiliasse. No entanto, é uma criança que consegue realizar as propostas de atividades com autonomia, apesar de apresentar insegurança. Percebe-se que não aceita a ajuda dos demais profissionais, somente da professora Laura.

Outra percepção foi com relação à professora regente, observamos que foram poucos os momentos que se direcionou aos alunos, pois a turma, por ser pequena, apresentou divisões de grupos, sendo as crianças que demonstravam acompanhar os conteúdos e as crianças que ainda não conseguiam.

Nesse dia, Davi não fez nenhuma atividade proposta. Portanto, foi a presença da pesquisadora ou já é de costume a não realização das propostas? A professora Laura evidenciou, ao término da aula, sentimento de frustração, pois não conseguiu estabelecer a comunicação que gostaria com a criança, fazendo o seguinte comentário: “É [...], você tem razão, do outro jeito ele participa mais”. Contudo, é necessário observar que as atividades precisam ser pensadas desde o planejar até o registro, levando-se em consideração como a criança poderá manifestar uma resposta, como é possível estabelecer vínculo para ela compreender o que se pede.

Para a Psicologia Histórico-cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e precisamos compreender as possibilidades de adentrar com intencionalidade aos objetivos da aula, na perspectiva de um ensino fecundo, envolvendo as crianças em uma participação concreta e real. Vigotski (2018, p. 21) nos auxilia a refletir na importância e papel da escola diante da mediação intencionada,

A saída, tanto para a escola estrangeira quanto para a nossa, está em diluir todos esses exercícios no jogo, no trabalho e em outras aulas. Por exemplo, um pomar e uma horta apresentam um campo ilimitado para todo tipo de exercícios, para o desenvolvimento dos sentidos e movimentos da criança. A observação meteorológica, a construção de barômetros e termômetros, a familiarização com a física elementar, o estudo da vida dos vegetais e dos animais, os rudimentos da ciência natural, a modelagem de formas vegetais e animais, a utilização de ferramentas de trabalho etc.: tudo isso pode ser concentrado em torno de um eixo, em torno do trabalho na horta, no jardim. Os exercícios sensório-motores, inseridos nesse fascinante trabalho, perdem seu caráter artificial e penoso para a criança.

As professoras de Davi precisam compreender a importância do espaço da escola e da sala de aula, sem limitar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Diante dos fatos, é observado que, após a aula, não é realizada nenhuma reunião colaborativa entre as professoras para analisarem juntas o que não foi funcional no percurso da aula e o que precisa melhorar. **Sendo assim, quais ferramentas e instrumentos podem ser usados para que a aula seja simbólica para as crianças, incluindo o Davi?**

Finalizando o dia, Davi pegou a vasilha com lego e se concentrou neles. No final da aula, auxiliei a professora a baixar o aplicativo do scanner para facilitar a produção das atividades elaboradas com o uso de imagens, podendo acrescentar recursos diferenciados às propostas do dia a dia.

5º Momento - Imprevistos

A proposta de trabalho para esse momento (Diário de campo, 03 de dez. 2019) foi pensada coletivamente com a professora regente e a professora de apoio (planejamento realizado em 25 de nov. 2019). Sentimos a necessidade de uma proposta que pudesse ser comum a todos os alunos, em uma perspectiva em que Davi desenvolvesse uma atividade que fosse pensada para todos, mas com as adequações pensadas para ele. No entanto, ao chegar à escola, sentimos a falta do Davi que sempre chegava muito cedo. Aguardamos alguns minutos para ter certeza, contudo, de fato, ele faltou. Só visualizei a mensagem às 9h30min, de acordo com a sua mãe, ele estava muito gripado. Sendo assim, a professora Alice realizou as atividades planejadas para a turma.

Aproveitamos o momento para dialogar, juntamente com a professora Laura e a supervisora, sobre o trabalho desenvolvido, observando que Laura e eu estávamos encontrando algumas dificuldades em relação aos combinados, relacionados aos planejamentos, e como colocar em prática o que dialogávamos. Como estávamos no final do ano letivo, compreendíamos que a escola promovia muitos eventos com os alunos nesse período, contudo, ao aceitar participar de um estudo se faz necessário o envolvimento.

Compartilhamos com a supervisora as propostas elaboradas para o aluno até o momento, fizemos um diálogo sobre os resultados obtidos no dia em que os recursos alternativos foram inseridos no contexto da criança e a sua participação, apresentando a importância do trabalho. A supervisora relatou que considera o Davi uma criança muito inteligente, e disse acreditar que tudo que é para somar precisa de uma atenção. Laura manifestou que foi muito bom, mas que ela ainda não sabe como fazer, de fato, sendo que Davi participou e ela ficou encantada com tudo.

Colocaram-se, em pauta, os desafios de estabelecer estratégias comuns para a criança, e como ele já está habituado a manter-se em uma rotina, demonstrando não precisar pensar, observando a necessidade de ser desafiado através da mediação, considerando que faz o uso do grito para sinalizar o que quer. Compartilhou-se a vivência de Davi na sala de recursos, as possibilidades que estão sendo evidenciadas no Atendimento Educacional Especializado, podendo ser acrescidas ao ensino comum.

Laura expôs que é muito difícil atender o Davi com um ensino mais individualizado e, ao mesmo tempo, atender outras crianças, relatando que as crianças recorrem a ela o tempo todo. Aproveitamos para colocar em discussão que a negativa com o choro ou o grito precisa ser vencida, motivando o aluno com outras estratégias para compreender o contexto do espaço escolar. Laura relatou que quando alguém vai à porta porque ele está gritando, ela fica sem saber o que fazer, fica preocupada. A supervisora orientou Laura para fazer a parte dela, se o aluno não faz as atividades é para registrar no caderno dele para apresentar para a família se caso questionar alguma coisa. Após a conversa, refletimos: o que era feito com o registro? Qual intencionalidade da ação?

Nesse momento, ficou evidente a dificuldade de compreensão dos profissionais com relação às especificidades da criança, como se a culpa por não realizar as atividades propostas fosse da criança. A supervisora, através da orientação realizada para professora Laura, demonstrou uma tentativa de eximir a escola de seu papel de mediação pedagógica.

As inquietações são muitas, compreendendo que os trabalhos não podem ser desenvolvidos isoladamente. No entanto, as configurações evidenciadas, durante o percurso, demonstram que o trabalho proposto colaborativamente com a professora Laura precisa ganhar espaço no contexto escolar, pois a instituição ainda desconhece a potencialidade do aluno, principalmente na ausência de entendimento e autonomia do professor especializado. Assim, consideramos positivo o diálogo produzido com a supervisora juntamente com a professora de apoio.

Neste dia, foi comunicado que o filme “Klaus”, planejado coletivamente para a turma, seria assistido por todas as crianças juntas no pátio. Contudo, as sugestões anteriores continuam sendo importantes, principalmente com relação à organização do local, os intervalos com possíveis questionamentos sobre as informações condidas naquele momento do filme, podendo a criança externá-las com as ilustrações.

6º Momento – O filme

Neste dia (Diário de campo, 06 de dez. 2019), chegando à escola, já estava tudo organizado, as crianças sentadas no pátio e o filme já iria começar. Davi andava de um lado para outro e não conseguia participar da atividade proposta. Sugeri à Laura para colocar, em um local mais reservado, o filme, podendo fazer uso da sala de recursos e o auxílio do computador. Auxiliei a professora a colocar o filme, mesmo a criança não participando, pois acredito que temos que fazer as tentativas. Enfim, Davi não participou da proposta realizada.

Foram realizadas também, nesse dia, as festinhas de encerramento, em que cada turma fez a sua com os respectivos professores. Aproveitamos o momento para agradecer aos professores e demais profissionais pela oportunidade de poder conviver com todos, e os momentos experimentados até aqui, deixando para o próximo ano a continuidade da proposta do estudo, considerando a necessidade de respostas que completem as informações sinalizadas nas experiências vividas, nessa primeira etapa da pesquisa realizada.

5.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE PANDEMIA – PERCEPÇÕES VIVENCIADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE ANNE

No ambiente escolar, encontramos muitas possibilidades de ensino e aprendizagem que podem ser adequadas pedagogicamente para atender a singularidade dos alunos. No entanto, no cenário do ensino remoto - *como qualificar essa ação pedagógica?* Observando que a atividade impressa, ou no formato digital, sem a mediação constante e presencial do professor, dificultam as percepções do processo de desenvolvimento do estudante no seu percurso, assim como, a realização da atividade proposta.

Dessa forma, encontramos na trajetória da pesquisa dois contextos diferentes: a escola de Davi e a escola de Anne, duas realidades e cenários distintos, trazendo para esse momento de discussão a movimentação e fazeres pedagógicos da escola de Anne, para compreender o papel do professor especialista, como segundo mediador no contexto da sala de aula.

No contexto da pandemia causada pela Covid-19 no ano de 2020, o atendimento aos alunos foi realizado através das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)³¹. De acordo com a portaria nº 3532, de 14 de maio de 2020, de Nova Venécia/ES, “entende-se por APNP’s aquelas a serem realizadas pelos professores e estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”. Portanto, o documento faz referência à possibilidade do uso ou não da mediação por meios tecnológicos, com o enfoque no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagens e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

As orientações, para a elaboração das atividades *on-line*, dadas pelo município atribuíam a responsabilidade aos professores do ensino comum pela construção do

³¹ De acordo com a Portaria nº 3532 de 14 de maio de 2020 do município de Nova Venécia/ES. Disponível em: <https://www.novavenecia.es.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/PORTARIA-N%C2%BA-3532-2020-EDUCA%C3%87%C3%83O-ATIVIDADE-N%C3%83O-PRESENCIAL.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2021.

planejamento de suas atividades, através de um plano de intervenção educacional³², por períodos (quinzenal). Após a elaboração das atividades, encaminhavam-nas para os professores especialistas em Educação Especial para que fizessem as adequações necessárias, de acordo com a especificidade de cada aluno. O professor especialista ficava responsável em elaborar o seu plano de intervenção de acordo com as atividades recebidas e adequadas para serem encaminhadas ao estudante da Educação Especial.

Os planos de intervenção educacional e as atividades eram encaminhados pelos professores especialistas do ensino comum, para a professora da sala de recursos representada pela pesquisadora, que sugeria, orientava e acompanhava as ações planejadas compartilhando-as com a supervisora escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) criou um site “Educa Nova Venécia” (blog escolar) com algumas informações pertinentes para o momento vivido, com a suspensão das atividades presenciais, incluindo o acesso para todas as escolas do município e suas respectivas famílias aos cadernos de atividades, elaborados pelos professores de cada unidade escolar³³. Após a postagem das atividades, os professores especialistas entravam em contato pelo WhatsApp® com os responsáveis do estudante e se colocavam à disposição, caso necessitassem de ajuda. Entretanto, não estabeleciam um contato de acompanhamento da realização das atividades, o que dificultava acompanhar o desenvolvimento e os aspectos referentes às dúvidas e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, para possibilitar o aprendizado da aluna participante da pesquisa, foi sugerida, pela pesquisadora, em outubro de 2020, a realização de encontros *on-line* pela plataforma do Google Meet®, considerando que até esse momento ainda não tinha sido realizado o referido contato. Após o aceite da professora especialista

³² De acordo com a Portaria nº 3532 de 14 de maio de 2020, a ação consiste em elaboração de atividades escolares vinculadas ao desenvolvimento de competências/habilidades previstos no Referencial Curricular do Estado do Espírito Santo, currículo este, que foi implementado na Rede Municipal de Ensino de Nova Venécia.

³³ Para as famílias que não tinham acesso à internet, o material era impresso e entregue de acordo com a organização de cada escola.

e da família, iniciamos um maior contato com a estudante com o objetivo de possibilitar as ações de intervenção dos conteúdos planejados pelas professoras.

Porém, algumas dificuldades, num contexto mais geral, foram sinalizadas pela professora Thânia quando questionada sobre esse atendimento e suas possibilidades, [...] *quando a gente pensa em questões mais amplas no município, por exemplo, ela não é acessível infelizmente a todos os alunos. Então, boa parte dos alunos da Educação Especial, como os demais alunos considerados do ensino regular, fica prejudicada, **porque essa pandemia veio para nos mostrar as nossas diferenças sociais.** Então, nós temos muitos alunos do interior que não têm acesso à internet, nós temos muito alunos que não têm acesso ao telefone celular e ao computador devido às questões financeiras e sociais. **Então, esse atendimento on-line seria excelente, no contexto da pandemia, porém ele não é acessível a todos.** O município precisa pensar numa forma e aí, talvez, de repente, no atendimento presencial que fosse quinzenal ou semanal para esses alunos que não tem on-line, talvez seria interessante* (trecho da entrevista com a professora regente de Língua Portuguesa realizada no dia 05 de jan. 2021, grifos nossos).

Outro fato é com relação à contribuição da família nesse processo. Para a professora Maria Helena “[...] *a família tem que abraçar a causa, mas nem toda a família, às vezes, tem condição, às vezes, não tem interesse, às vezes, não despertou para isso e aí é complicado [...]*” (trecho da entrevista com a professora regente de Matemática realizada no dia 21 de dez. 2020).

Contudo, mesmo com as dificuldades instauradas pelo acesso ao mundo digital, compreendemos que precisávamos encontrar alternativas que possibilitassem o acesso, o contato com o aluno, diante dos enfrentamentos sociais e pedagógicos colocados na atualidade. Diante disso, trazemos para a discussão a importância das práticas pedagógicas pensadas nas possibilidades de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano no cenário atual. Evidenciamos, aqui, a importância dos mediadores e o uso de recursos auxiliares, bem como, de caminhos alternativos na colaboração da prática docente que envolva alunos com autismo.

5.6 AS NARRATIVAS SOBRE ANNE

Para essa sessão, trazemos as narrativas sobre a Anne com o foco e direcionamento nas relações com os familiares e professoras, no contexto social, que se caracterizam nas escolhas e nas relações do tornar-se humano. Anne tem 15 anos, teve o diagnóstico de autismo aos três anos de idade. Conforme relatado “[...] *dava um brinquedo para ela, ela não pegava, não jogava. À medida que ela foi crescendo um pouquinho ela evitava outra criança, a criança chegava perto e ela não queria, parecia que tinha medo da criança. E, depois, foi a vez da fala, andar ela andou até rápido. Mas tudo que ela queria, apontava com o dedinho, ela não falava. Até os três anos Anne não falava nenhuma palavra, a gente já começava a desconfiar, ela era muito arredia com as pessoas, não brincava*” (trecho da entrevista com a avó de Anne, 05 de fev. 2020, **grifos nossos**).

Sua família, após o diagnóstico, dedicou-se a buscar por ajuda de profissionais da fonoaudiologia e psicologia, inserindo-a na escola, incentivando-a a participar dos eventos sociais. Dessa forma, aos poucos, a criança foi anunciando as primeiras palavras. Padilha (1997), em seus estudos e aprofundamento teórico à concepção vigotskiana, sinaliza que,

O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano (PADILHA, 1997, p. 17).

Anne participava das relações estabelecidas pelo meio em que vivia, “às vezes, *ela é um doce, muito doce com a gente. Às vezes, ela se aborrece, bate a porta, briga comigo. Tudo que ela vai brigar, ela briga com a vó. Eu sou o ponto de escape dela. Mas, no geral Anne é tranquila. Hoje, Anne já não tem mais medo de outras pessoas, ela é bem comunicativa com as pessoas, interage bem. Gosta muito de ler de ver filmes, e assim é a Anne. Ultimamente devido à pandemia, o autista que tem rotina... ela está meio trancada dentro de casa, ela não quer mais sair. Mas assim, eu acho a Anne ótima*” (trecho da entrevista com a avó de Anne, 05 de fev. 2021, **grifos nossos**).

Diante das falas, foi possível conhecer um pouco mais sobre a aluna, com um olhar para além de um diagnóstico, a Anne neta, parceira que se aborrece e se alegra, evidenciando manifestações de sentimentos e comportamentos esperados pela natureza humana, características comuns a todas as pessoas.

Segundo as professoras, sobre Anne:

*“Ela é observadora, ela é muito tranquila. Ela é esforçada, **ela gosta de contar as coisas vividas no dia a dia fora da sala de aula [...]**”* (trecho da entrevista com a professora especialista realizada no dia 23 de nov. 2020, **grifos nossos**).

*“[...] então, eu vejo que a Anne, com a aprendizagem da Língua Portuguesa dentro das especificidades dela, ela tem certa facilidade e ela gosta. Ela escreve razoavelmente bem, interpreta bem, lê, mas lê baixinho ali, às vezes que pedi para ler, ela participou. **Ela consegue emitir opinião, ela consegue fazer argumentação simples ainda para o oitavo ano, mas argumentações muito boas para situação dela**”* (trecho da entrevista com a professora regente de Língua Portuguesa realizada no dia 05 de jan. 2021, **grifos nossos**).

“[...] a área de exatas, para Anne, é difícil para ela, tem muita dificuldade, estou te falando o básico que seria as quatro operações. Ela tem muita dificuldade ainda e precisa do material concreto para estar ajudando, avançando” (trecho da entrevista com a professora regente de Matemática realizada no dia 21 de dez. 2021, **grifos nossos**).

Encontramos, nos relatos das professoras, indícios das habilidades e dificuldades evidenciadas no ano letivo de 2020, tendo os professores pouco tempo para estabelecer maior contato com a aluna, considerando que, no tempo da pandemia, somente as professoras da Educação Especial mantiveram contato com os alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, somos impulsionados a compreender as possibilidades do ensino e aprendizagem diante da mediação e colaboração do “outro”, bem como, os aspectos referentes aos investimentos pedagógicos realizados com Anne, no contexto das relações escolares, e quais investimentos

fazem-se necessários para que a aluna desenvolva o seu potencial. Para Padilha (1997, p. 18-19),

Essa perspectiva, como toda teoria de Vygotsky reitera, coloca a importância da construção coletiva do ser psicológico. O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se, portanto, a caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apesar de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social.

Por conseguinte, através das narrativas dos participantes da pesquisa, evidenciamos, mais uma vez, a importância das relações de qualidade no contexto da escola, legitimando as ações docentes como possibilidades de mediar novos saberes.

Para a família, o desenvolvimento de Anne é importante e necessário para aquisição de sua autonomia e independência, sendo uma preocupação externada no relato de sua avó: *“eu queria assim, que Anne conseguisse, quando ficasse mais adulta, a se virar sozinha. Eu tenho muito medo dela não conseguir fazer isso, pois a gente é bem mais velho e sabe que vai morrer primeiro, é o meu medo, apesar de ter a tia dela que ela ama demais, e se eu faltar ela vai cuidar dela melhor do que eu, talvez. **Mas a gente tem essa preocupação dela não conseguir se virar sozinha no mundo**”* (trecho da entrevista com a avó de Anne, 05 de fev.2021, **grifos nossos**).

Anne reside com seus avós e sua tia, desde os sete anos de idade, após a separação de seus pais, sendo conduzida pelos avós aos tratamentos e aos acompanhamentos escolares. Sua relação com a família é prazerosa, no entanto, através dos relatos de sua avó, é observado que ela possui certa insegurança ao sair de sua casa para passear com a sua mãe ou seu pai.

No ano de 2020, a aluna participou do Atendimento Educacional Especializado, ofertado no contraturno, e teve como professora da sala de recursos a pesquisadora deste estudo. Anne é uma aluna dedicada, participativa e demonstra gostar dos atendimentos, principalmente dos encontros coletivos. Quando iniciou o ano de 2018, evidenciava pouca comunicação, interação com intervenção. Contudo, com o

passar do tempo e com as propostas de atendimento coletivo, Anne foi validando as propostas de intervenção, baseadas nas relações oportunizadas e planejadas com intencionalidade, nos conduzindo a experimentar as vivências, no contexto da sala de aula. Embora para o momento atual de pandemia as movimentações tiveram que ser conduzidas por estratégias pedagógicas diferenciadas, inserindo neste contexto as intervenções *on-line*.

5.7 AS PROFESSORAS DE ANNE

Para dar continuidade as nossas análises sobre essa temática, optamos em apresentar os professores da escola de Anne, apoiando-se nas narrativas e no lugar de fala dos participante da pesquisa. Cabe registrar, que, para os fins deste estudo, delimitamos a participação aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, junto à professora especialista, considerando a escolarização da aluna e os movimentos possíveis em tempo de pandemia.

QUADRO 15 - Descrição sobre a Formação, tempo de serviço e tempo de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa – Escola de Anne

Formação, Tempo de serviço e Tempo de trabalho semanal dos professores participantes	Professoras participantes – Escola de Anne			
	Professora Eloisa (Especialista)	Professora Maria Helena (Ensino comum: Matemática)	Professora Thânia (Ensino comum: Língua Portuguesa)	Professora Sala de Recursos (Pesquisadora)
Formação acadêmica	Pedagogia	Tecnologia e processamento de dados + Complementação Pedagógica em Matemática	Curso de Letras	Normal Superior
Formação em Educação Especial	Três cursos de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva	—	—	Um curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva
Tempo de experiência profissional	Três anos e meio	21 anos em sala de aula como professora de	24 anos Sendo 6 anos em função	17 anos

		Matemática	técnica administrativa	
Tempo de experiência com a Educação Especial	Três anos e meio	Nas turmas que leciona e já lecionou teve alunos com deficiência	Nas turmas que leciona e já lecionou teve alunos com deficiência	13 anos como Professora de sala de Recursos
Carga horária semanal de trabalho	25 horas	25 horas	25 horas	25 horas
Carga horária semanal de planejamento	05 horas	05 horas	05 horas	05 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já apresentado nos dados apresentados pela escola de Davi, notamos que na escola de Anne, somente as professoras da Educação Especial têm formação específica na área. A professora especialista apresenta mais de uma especialização em Educação Especial e Inclusiva e considera que os cursos são exigências de contratação temporária do município. De acordo com a professora especialista Eloisa, *“até a primeira, eu fiz para obter conhecimentos e, agora, por sinceridade, foi mais a cobrança do município de ter a necessidade de fazer mais duas, mesmo porque, elas são bem parecidas [...]”* (trecho da entrevista com a professora especialista realizada no dia 23 de nov. 2020, **grifos nossos**).

Para a professora Thânia a formação docente é extremamente importante *“[...] precisamos de formação específica para o professor do 6º ao 9º ano, sabe por quê? A gente vê muita formação para o alfabetizador, para as 1ª séries, primeiros anos do Ensino Fundamental”* (trecho da entrevista com a professora regente de Língua Portuguesa realizada no dia 05 de jan. 2021, **grifos nossos**).

A professora Maria Helena aponta, em seus dizeres, a necessidade do segundo mediador no contexto da sala de aula, bem como, a importância para a formação continuada, trazendo algumas inquietações pertinentes para esse estudo. De acordo com a professora, *“[...] todo professor tinha que ter uma formação, não que tinha que ser uma formação específica, mas pelo menos uma formação básica de como lidar com essas diferenças em sala de aula, como trabalhar com essas diferenças, são muitas diferenças, e a gente não sabe. Você tem, igual no estado,*

*nós tivemos até oito alunos especiais dentro de uma sala só, e cada um com a sua dificuldade, com a sua limitação, uns são copistas outros não copistas, um tem que ser no pontilhado, outro faz operação e outro não faz. Então, para nós que não temos a bidocente³⁴, o tempo todo é um desafio muito grande inclusive, assim, nós discutimos muito com a superintendência na época, porque **o aluno que estava ali para ser acompanhado, que a gente fala que é normal, o dito normal, ele acabava sendo prejudicado no tempo de aula dele, porque você gastava ali vinte, trinta minutos com os especiais, porque você entrega as tarefas dele e tem que explicar para ele como vai fazer. A tarefa do outro já é diferente, você tem que explicar. Principalmente para trabalhar hoje, com a política do estado, todo professor, todo profissional da educação deveria ter uma formação, nem que seja uma formação mais básica pra dar conta dessas demandas todas**” (trecho da entrevista com a professora regente de Matemática realizada no dia 21 de dez. 2020, **grifos nossos**).*

A professora Maria Helena pontua a importância da formação de professores para saber lidar com as diferenças, no contexto da sala de aula, apresentando relato de suas experiências na escola em que leciona no estado, onde não tem a mediação de um professor especialista, como suporte pedagógico individualizado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, em sala de aula. A escola precisa aprender a trabalhar com os alunos com deficiência, Gonçalves (2013, p. 23) anuncia que é um aprendizado necessário “[...] refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a Educação que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa”.

Entretanto, a professora relaciona o atendimento individualizado aos estudantes com deficiência, ofertado por ela no contexto da sala de aula, como **impedimento** de atender com qualidade todos os alunos da turma, deixando explícito a falta de compreensão à singularidade individual, levando em consideração que a docência deveria contemplar as facetas de conviver com as diferenças, atendendo a todos em uma proposta inclusiva, pensar em uma aula que fosse adequada a todos sem privilégios ou discriminações.

³⁴ Refere-se ao professor especialista, nomenclatura já utilizada pela Município de Nova Venécia.

Jesus, Messina e Milanesi (2013, p. 13), em seus estudos sobre política, prática pedagógica e formação, afirmam que “as escolas concretas vividas nos falam da importância de intervenções plurais que se afastam das soluções binárias, permitindo uma multiplicidade de posições possíveis”. Dessa forma, as experiências coletivas precisam acontecer, não como tensões anunciadas na prática docente, mas como estratégias pensadas colaborativamente em prol ao desenvolvimento humano, impulsionadas pelas relações constituídas no espaço escolar.

As narrativas das professoras vêm ao encontro de minhas experiências vivenciadas ao longo dos anos, sinalizando a necessidade do debate, da discussão, do pensar nos fazeres pedagógicos, da construção e elaboração de propostas colaborativas, do estudar. Ações propiciadas pela formação docente, em espaços de trocas e aprofundamento teórico, de forma a auxiliar o professor a compreender o seu papel social, respeitando a singularidade de cada aluno, sem diminuir as possibilidades do aprender.

Dessa forma, a dificuldade vivenciada no Brasil, diante da Pandemia da Covid-19, sinaliza alguns enfrentamentos e inquietações educacionais, impulsionando-nos a reletir nas dificuldades encontradas para o fazer pedagógico, como planejar as aulas e envolver todos os alunos no contexto do ensino remoto. Portanto, encontramos no planejamento colaborativo algumas possibilidades de mediação remota com a aluna, considerando que somente as APNP's não garantem a participação e aprendizagem dos alunos.

5.8 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Iniciamos o contato, para o desenvolvimento desta pesquisa, com Anne, seus professores e familiares, no dia 22 de outubro de 2020, ressaltando que como professora da sala de recursos já tínhamos um contato estabelecido semanalmente para seguirmos a proposta da escola. Entretanto, encontramos alguns desafios para organizar, no tempo da professora especialista, um horário para planejamento das ações pretendidas no estudo. Essa dificuldade já era anunciada e vivenciada

anteriormente como professora da Educação Especial, no contexto da sala de recursos, em colaboração com as professoras especialistas.

As professoras de Educação Especial, no contexto da mediação aos estudantes público-alvo da Educação Especial e colaboração com os professores do ensino comum que, muitas vezes, evidenciam afastamento das discussões colaborativas, exercendo cada qual a sua função na dinâmica de receber as propostas planejadas para a turma pelos professores do ensino comum. Nesse aspecto, ficando elas com a responsabilidade de apresentar, com base neste planejamento, uma proposta que atenda aos estudantes com necessidades específicas.

Antes da pandemia, nas movimentações da sala de aula e nos planejamentos presenciais, não era diferente. Sobre a colaboração dos professores do ensino comum, a professora especialista Eloisa relata que “[...] acho que **eles esperam muito de nós, da gente fazer essa mediação e se aproximar**, até que a maioria dos professores se aproxima para ver como que está sendo realizada a atividade, se estamos precisando de alguma coisa, mas sempre, **as atividades adaptadas, que na maioria das vezes eles nem conhecem, e só vão conhecer no momento da aula mesmo. Eu não tenho aquele planejamento de professor especialista junto com os professores regentes**, como acho que tem que ser. Eles enviam as atividades (quando eles lembram), e eles sempre avisam, mas aí a especialista sempre fica querendo saber qual é o conteúdo, qual a atividade do dia. Mas eu acredito que poderia ser melhor esse contato, essa relação de professor regente com os alunos público-alvo”. (trecho da entrevista com a professora especialista realizada no dia 23 de nov. 2020, **grifos nossos**).

A subjetividade de cada professor é uma constância nesse cenário escolar. Para a professora Thânia, “*todo conteúdo que a gente trabalha tem que ser compartilhado com a especialista, então, **juntas nós temos que encontrar, professora regente e professora especialista, temos que encontrar uma forma que esse conteúdo seja acessível para esse aluno como para os demais alunos. Então, a gente compartilha o conteúdo com ela, mostro o planejamento, falo: olha, vou trabalhar esse texto, vou trabalhar tal conteúdo, por exemplo: dissertação, argumentação. Vou***

trabalhar isso. Será que essa aluna consegue, no caso da Anne, será que ela consegue acompanhar esse texto. E ela vai me dizer: eu acho que a Anne consegue acompanhar esse texto, então eu falo: ótimo, então vamos manter esse mesmo texto para Anne” (trecho da entrevista com a professora regente de Língua Portuguesa realizada no dia 05 de jan. 2021, **grifos nossos**).

Através das narrativas das professoras, observamos que há uma compreensão de como deve ser realizada a colaboração para melhor atender os alunos. No entanto, falta movimentação da prática pedagógica, de discussão e reflexão, a organização de um horário e planejamento com antecedência para intencionar os fazeres e a mediação de ambos os professores. Constatamos que a falta de atuação colaborativa, neste momento atual de pandemia, não foi algo isolado, foi o espelho de ações e mediações que já ocorriam no ambiente escolar.

Dessa forma, o planejamento com a professora especialista se deu através do diálogo por chamadas pelo telefone e pelo WhatsApp® e encontros através da plataforma do Google Meet®. Os conteúdos selecionados para os atendimentos fizeram referência aos mesmos conteúdos estudados no contexto do ensino comum, de forma presencial, ressaltando os imprevistos³⁵ com as postagens das atividades, bem como, os imprevistos causados pela instabilidade ocasionada nesse momento de pandemia, como a contaminação pelo coronavírus de familiares dos participantes do estudo.

Foram realizados dez encontros virtuais com a participação da professora especialista Eloisa, a estudante e sua avó. Os atendimentos aconteceram duas vezes por semana (terças-feiras e quintas-feiras), em um tempo de uma hora cada encontro. Realizou-se a mediação através do uso de imagens, slides, vídeos, material concreto tanto pelas professoras quanto pela aluna. Fizemos a experiência

³⁵ Ocorreu um imprevisto relacionado ao ataque de hacker no sistema tecnológico da Prefeitura Municipal de Nova Venécia, e o envio de atividades para os alunos foi suspenso no mês de novembro/2020.

de trabalhar com jogos envolvendo a leitura com o dado e o Matific®³⁶, software educativo disponibilizado gratuitamente no período de pandemia.

Portanto, os planejamentos aconteceram sem a possibilidade dos encontros presenciais e das vivências no espaço escolar. Dessa forma, segue o Quadro 16 com as descrições das ações colaborativas e as movimentações realizadas nos diálogos estabelecidos virtualmente.

QUADRO 16 - Descrição dos Planejamentos Colaborativos

Planejamento Colaborativo com as professoras de Anne			
Data/Local	Participantes	Ações	Recursos
27-10-2020 Plataforma do Google Meet®	Professora Eloisa (especialista); Pesquisadora	Leitura do termo de compromisso. Roda de conversa sobre as possibilidades de estratégias metodológicas e ações futuras.	Cadernos de atividades.
28-10-2020 WhatsApp®	Professora Eloisa (especialista); Pesquisadora.	Trocas de mensagens pelo WhatsApp® de como elaborar as atividades de Anne. Para o momento atual, não era ofertado à aluna a mediação com intervenções diretas, sendo necessário, no ensino remoto, possibilitar a participação da aluna. Foi sugerido pela pesquisadora para que a professora Eloisa usasse algumas estratégias para iniciar o primeiro encontro, partindo da motivação e afetividade com a aluna.	Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®): Leitura da letra da música do filme Aladdin: Um mundo ideal; Roda de conversa sobre a letra da música e o tempo atual. Leitura, compartilhada com a participação da aluna, da sequência de um conto de ficção científica.
03-11-2020 WhatsApp® Plataforma	Professora Eloisa (especialista);	Conversa sobre as possibilidades de trabalhar com a Anne através da participação oral, a	Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®): Caderno de

³⁶ O uso foi motivado após a participação da primeira autora, em uma aula on-line com a sua filha. Disponível em <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/get-started/> Acesso em 08 de dez. 2020.

do Google Meet®	Pesquisadora.	<p>comunicação e a interpretação de enunciados.</p> <p>Sugestão: trabalhar as atividades dos cadernos elaborados com base nos componentes curriculares, podendo o acompanhamento ser direto com a aluna para sinalizar as futuras intervenções.</p>	<p>atividade;</p> <p>Outros recursos que nos momentos das mediações forem necessários.</p>
<p>04-11-2020</p> <p>WhatsApp®</p>	<p>Professora Eloisa (especialista);</p> <p>Pesquisadora.</p>	<p>Roda de conversa sobre as dúvidas da professora Eloisa sobre a realização do planejamento colaborativo, a organização do tempo e as possibilidades de intervenções.</p> <p>Sugestões: trabalhar os conteúdos já desenvolvidos nos cadernos anteriores, ou antecipar reflexões acerca dos conteúdos que serão explorados nos próximos cadernos.</p> <p>Língua Portuguesa: um texto para relembrar o conceito do tempo verbal, significado das palavras, formação de pequenas frases através de imagens, aproveitar para explorar os dígrafos "ss", "s", "rr", "r", entre outros.</p> <p>Matemática: figuras geométricas - pensou-se em introduzir o vídeo de curta-metragem: H2OBBY e realizar as atividades dialogando com Anne para a realização da interpretação, bem como, o registro de descrição em formato de texto coletivo, em sequência os conceitos das figuras e como encontrá-las no meio em que vivemos.</p>	<p>Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®):</p> <p>Caderno de atividade;</p> <p>Slides com a apresentação dos conceitos e imagens;</p> <p>Vídeo: uso da letra U ou da letra L no final da palavras.</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6AyzmUGHqc0&t=144s acesso em 04 de nov. De 2020.</p> <p>Vídeo: H2OBBY</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NDehcUG0V-w Acesso em 04 de nov. De 2020.</p> <p>Outros recursos que nos momentos das mediações forem necessários.</p>

		Alguns exemplos: sugerir a observação do ambiente.	
09-11-2020 WhatsApp®	Professora Eloisa (especialista); Pesquisadora.	<p>Envio com a sugestão de slides para a professora Eloisa, com base no caderno da 14ª semana, sendo proposto explorarmos o conceito do perímetro do quadrado fazendo o uso do material concreto.</p> <p>Slides elaborados com base na pesquisa realizada nos sites:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/1403/manipulando-quadrados-com-palitos-e-recortes. Acesso em 09 de nov. de 2020. - Disponível em: https://exercicios.brasilescola.uol.com.br/exercicios-matematica/exercicios-sobre-quadrados.htm Acesso em 09 de nov. de 2020. <p>Envio de um recado para a avó de Anne para organizar, se possível, palitos para desenvolvimento da proposta da atividade.</p> <p>A professora Eloisa sugeriu para o próximo encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Trabalhar uma nova produção textual através da imagem. * Escanear o texto produzido pela aluna para explorar a reescrita no atendimento. 	<p>Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®):</p> <p>Caderno de atividade;</p> <p>Outros recursos que nos momentos das mediações forem necessários.</p>
23-11-2020 WhatsApp®	Professora Eloisa (especialista);	<p>Entrevista semiestruturada.</p> <p>Foi proposto trabalharmos uma leitura em voz alta do</p>	<p>Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®):</p> <p>Uso dos recursos de</p>

Plataforma do Google Meet®	Pesquisadora.	texto: “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! Autora: Lucimar Rosa Dias, dando sequência à atividade com a reescrita da produção textual realizada no encontro anterior: o periquito e a jaula.	tela e outros que forem necessários para o momento, validando com a aluna a usabilidade.
08-12-2020 Plataforma do Google Meet®	Professora Eloisa (especialista); Pesquisadora.	Roda de conversa sobre a possibilidade de mediação através de recursos alternativos. Foi realizada a demonstração do software educativo – Matific® - com a professora Eloisa, portanto, observamos a possibilidade da utilização e experimentação com a aluna.	Encontro <i>on-line</i> (Plataforma do Google Meet®): Jogo envolvendo a matemática e a construção de palavras e pequenos textos – Leitura com dado; Uso do caderno; Software educativo – Matific®. Disponível em https://www.matific.com/bra/pt-br/home/get-started/ Acesso em 08 de dez. 2020.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º Momento: Diálogo sobre as possibilidades de ensino e mediação

No dia 27 de outubro de 2020, através da Plataforma do Google Meet®, realizamos o primeiro encontro com a professora especialista, seguindo, conforme apresentado em tópicos, as discussões realizadas neste momento.

- Fizemos a leitura do termo de compromisso.
- De acordo com a professora Eloisa:” a aluna necessita ter atividades todos os dias, pois se deixar ela quer fazer todas as atividades e depois exige de sua avó mais”. Sendo assim, sua avó distribui um pouco para cada dia.
- Conversamos sobre a possibilidade de selecionar uma história ou conto para iniciar o primeiro atendimento, observando que a aluna gosta de leitura e precisamos verificar as dificuldades e habilidades com relação à oralidade, atenção, concentração e memória, bem sua manifestação de pensamento.

- Para o momento, pensamos em explorar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando esses dois componentes curriculares de grande importância para o estudo e o processo de escolarização da aluna, a qual se refere esse acompanhamento. Anne evidencia dificuldades com relação à Matemática, no entanto, consideramos que a comunicação e linguagem tornam-se importantes para a interpretação dos enunciados.
- Ficou acordada a necessidade de planejarmos o 14º caderno de atividades e pesquisar recursos possíveis para atender a aluna.
- A professora Eloisa ficou de pesquisar uma história para trabalharmos no próximo encontro, dessa forma, concluímos que será necessário organizar outro momento para apresentarmos a proposta que será mediada no primeiro encontro com a aluna.

2º Momento: Ausência de discussões colaborativas

Através de mensagem por e-mail, a professora Eloisa, em 28 de outubro de 2020, encaminhou as atividades de Língua Portuguesa compartilhada pela professora Thânia. Por mensagem no WhatsApp®, a professora especialista dialogou sobre as atividades, *“mas no caso, nem vamos adaptar ela, vamos elaborar outras, né, em cima de algum conto.* Em resposta a professora, através de áudio, foi mencionado que poderíamos planejar essas atividades, se fossem do interesse da professora ou poderíamos fazer outras atividades complementares, observando que a intenção é planejar intervenções com possibilidades diferenciadas para que a mediação com a aluna acontecesse. Na ocasião, ficando à critério da professora Eloisa definir, a atividade, considerando-se que poderíamos planejar tudo colaborativamente e analisar o fato de que a aluna, de acordo com a família, precisava de atividades selecionadas por dia, devido à organização de tarefas.

Em resposta, a professora Eloisa encaminhou por mensagem de texto: *“Entendi, depois vc dá uma olhada nessa que a Thânia mandou e vê o que acha pra adaptar. Quando a Maria Helena enviar, vou te mandar tbm pra olhar. Amanhã a gente fecha certo como vamos fazer”.*

Observamos também que, para esse momento, o acesso ao atendimento *on-line* já seria uma proposta diferenciada e analisando que Anne seria a única aluna atendida no momento, no entanto, podendo ser essa uma ação futura para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, no sentido dessa intervenção ser validada com a participação da aluna.

Para o primeiro atendimento à estudante, não conseguimos planejar colaborativamente a proposta para o encontro, observando que iniciamos as discussões. No entanto, devido aos enfrentamentos ocasionados pela pandemia e a falta de uma organização prévia, não conseguimos contemplar, nesse momento, um planejamento com intervenções pensadas e dialogadas com a parceria necessária.

Devido à saúde do avô da professora Eloisa, foi encaminhada uma mensagem informando a impossibilidade de encontrar-se para o planejamento. Portanto, em resposta à professora, solidarizei-me com a situação, através de mensagem por áudio, colocando-me à disposição para auxiliá-la no que fosse necessário. Dessa forma, foi solicitado que a professora sinalizasse a necessidade ou não de adequação das atividades para que se pudesse seguir a sua proposta e conduzir os trabalhos com a aluna.

Em virtude da situação apresentada pela professora, dialoguei com ela sobre a necessidade de trocar a data do atendimento *on-line*, uma vez que teríamos que informar a família com antecedência, analisando que já estava agendado o dia e horário para que o encontro acontecesse. Apresentei também a possibilidade de planejar o primeiro encontro e compartilhar com ela, com antecedência, para sugerir modificações ou acréscimos e se ela não pudesse participar, faria o primeiro encontro com a aluna. A professora respondeu que não havia necessidade de modificar a data combinada e que as atividades já estavam bem encaminhadas, que não precisava de ajuda para o momento nas atividades que deveriam ser postadas no blog escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 03 de nov. 2020).

Como já sinalizado anteriormente, foi encaminhada para a professora especialista a sugestão e proposta para trabalhar no primeiro encontro. Entretanto, devido a não confirmação da professora em participar, planejou-se uma proposta motivacional sugerindo se fazer um diálogo com a aluna sobre o momento atual da pandemia.

Sendo assim, foi encaminhada para a professora, pelo WhatsApp®, as seguintes sugestões:

- Poderíamos iniciar com a leitura da letra da música do filme Aladdin: Um mundo ideal.³⁷
- O texto foi motivado após assistir uma aula com a minha filha.
- Atividades:
 - ✓ Ouvir a música e realizar a leitura da letra.
 - ✓ Como seria um mundo ideal para você?
 - ✓ Como as pessoas deveriam fazer para que o mundo fosse ideal?
 - ✓ Quais são seus maiores sonhos e vontades?
- Em seguida, fazer a leitura compartilhada, com a participação da aluna, da sequência textual: Aranhas – parte 1³⁸; aranhas – parte 2³⁹; meninos em dúzias⁴⁰; teia de aranhas⁴¹.
- Verificar a entonação e aspectos relacionados à leitura e comunicação.
- Anne é uma aluna que gosta de ler, no entanto, precisa ser estimulada com a leitura em voz alta, leitura e interpretação dos fatos, bem como, a imaginação.
- Desenvolver com a aluna a interpretação oral com questionamentos direcionados.

Em resposta, a professora Eloisa relatou estar ótimo e não sugeriu nenhuma modificação ou alteração na proposta apresentada.

³⁷ Link do filme disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fkjhCw2gxRU>> Acesso em 30 de out. 2020.

³⁸ Disponível em <http://cafune.blogfolha.uol.com.br/2013/03/23/aranhas-parte-1/> > Acesso em 02 de nov. 2020.

³⁹ Disponível em < <https://cafune.blogfolha.uol.com.br/2013/03/30/aranhas-parte-2/>> Acesso em 02 de nov. 2020.

⁴⁰ Disponível em < <https://cafune.blogfolha.uol.com.br/2013/04/06/meninos-em-duzias/>> Acesso em 02 de nov. 2020.

⁴¹ Disponível em <<https://cafune.blogfolha.uol.com.br/2013/04/06/meninos-em-duzias/>> Acesso em 02 de nov. 2020.

3º Momento: Movimentação antes e após os encontros *on-line*

Dialogamos pelo WhatsApp® antes de acessar a plataforma do Google Meet®, em 03 de novembro de 2020, data do primeiro encontro com a aluna. Combinamos para esse momento em fazer-se uma breve roda de conversa, oportunizando que a Anne estabelecesse comunicação.

Ao término deste atendimento, foi sugerido marcarmos outro momento para analisarmos juntas a participação de Anne e a proposta da atividade. Para o próximo encontro, conversamos que talvez fosse possível trabalhar com as atividades de acordo com o que estava sendo planejado para a turma. A professora Eloisa lembrou que as atividades ainda não estavam liberadas para serem postadas⁴². Entretanto, foi sugerido, também pela professora Eloisa, que, com base nas atividades programadas, poderíamos planejar as atividades do próximo atendimento, analisando que a escola orientou a entrega dos planos de intervenção pedagógica e os cadernos de atividades nas datas programadas sendo direcionados pela supervisão escolar.

4º Momentos – As interrogações

Em 04 de novembro de 2020, realizou-se o contato com a professora especialista para verificar a possibilidade de organizarmos o próximo atendimento de Anne. Com relação ao planejamento, a professora perguntou: ***Você pensou em alguma coisa para amanhã?***

Através do questionamento da professora, precisei dialogar um pouco mais sobre a dinâmica de colaboração, atentando para as práticas já desenvolvidas pela escola. Se estivéssemos na escola, estaríamos participando dos planejamentos com as professoras do ensino comum e com a professora especialista, para compreender

⁴² Em virtude ao ataque virtual por hacker ao sistema on-line, do servidor central tecnológico do Município de Nova Venécia, onde foi criptografado, bloqueando todos os conteúdos dos dados de informática, impossibilitando o acesso aos procedimentos administrativo, contábil e financeiro do município, não sendo possível a utilização dos e-mails institucionais e computadores das escolas.

quais práticas já são realizadas e o que poderíamos diferenciar, tendo como objetivo a aprendizagem da estudante. Quais experiências poderíamos propor como intervenção e acompanhamento do profissional especializado, no contexto da sala de aula? No entanto, devido à situação emergencial, relacionado ao ataque virtual, as atividades não podiam ainda ser postadas, dificultando o acompanhamento das atividades realizadas pela aluna.

Portanto, sugeri para a professora para trabalharmos os conteúdos já desenvolvidos no caderno anterior, ou antecipar reflexões acerca dos conteúdos que serão explorados no próximo caderno. Como exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, a professora explora muitos conceitos gramaticais, mas devido à pandemia, somente as atividades impressas não são o suficiente para o ensino e a aprendizagem da estudante, bem como para os demais alunos compreenderem o conteúdo. Nesse momento, pode-se explorar os conceitos já estudados através de diferentes textos como poemas, listas de palavras, entre outros.

Com relação à disciplina de Matemática, observei que, no caderno da 14ª semana (período: 30 de nov. 2020 a 11 de dez. 2020), as atividades estavam explorando como calcular as áreas das figuras geométricas. Para tanto, a professora especialista tem elaborado questões sobre as formas geométricas, identificação, formato, características, números e quantidade. Portanto, foi sugerido para a professora Eloisa que, através dos encontros *on-line*, pudéssemos elaborar uma proposta que estimulasse a aluna a pensar, antecipando ou repetindo conceitos que precisassem ser compreendidos. Sendo assim, em Matemática, poderíamos continuar explorando: figuras e formas geométricas (exemplos de objetos do cotidiano): janela, porta... o que ela percebesseem seu entorno.

Após dialogarmos sobre as possibilidades, ficou acordado de se trabalhar, em Língua Portuguesa, um pequeno texto para relembrar o conceito do tempo verbal, significado das palavras, formação de pequenas frases através de imagens, e aproveitar para explorar os dígrafos "ss", "s", "rr", "r", entre outros.

Entretanto, a professora Eloisa evidenciou dificuldade para sinalizar uma possível atividade a ser trabalhada, demonstrou aguardar as minhas sugestões, bem como a apresentação da atividade. Sendo assim, para trabalhar as figuras geométricas, pensou-se em introduzir o vídeo de curta-metragem: H2OBBY e realizar as atividades dialogando com Anne para a realização da interpretação, fazendo-se o registro de descrição em formato de texto coletivo, e em sequência os conceitos das figuras. Em resposta, a professora encaminhou a seguinte mensagem: *Tá ok, pode ser. Legal o vídeo e as atividades.*

Portanto, para obter maior participação da professora foi proposto à Eloisa: *“você poderia iniciar o contato com Anne como se fosse na sala de aula, vou completando se necessário, interagindo”*. Em resposta, a professora respondeu: *“Não sei se estou preparada 😊. Não tenho facilidade, fico travada, não sei se percebeu. Passo até mal só de pensar 😞. Não consigo relaxar, fico tensa, nervosa”*.

Segundo a PNEEPEI (2008), a função do Atendimento Educacional Especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que possibilitem a participação dos estudantes, público-alvo da educação especial, às ações contempladas na rotina da escolarização e do processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que a professora especialista é a professora da Educação Especial, que realiza o Atendimento Educacional Especializado, no contexto da sala de aula. Contudo, evidenciamos que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas, assim como as ações e a mediação do professor.

5º Momento – O conflito

Após o atendimento *on-line* do encontro, realizado em 05 de novembro de 2020, com Anne, recebi uma mensagem da professora sinalizando dificuldade em participar das atividades propostas com a aluna. De acordo com a professora: *“O atendimento foi ótimo. Tá sendo muito bom. Mas tá bem puxado pra mim duas vezes na semana 😞😞😞”*. Dessa forma,

Fiquei um momento em silêncio, muitas coisas passaram em minha cabeça, não só a questão de a pesquisa não ter os dados necessários para uma análise, ou como pesquisadora não conseguir desenvolver os objetivos almejados, porém, como professora, fiquei preocupada com o distanciamento e as justificativas do pouco tempo, analisando que se estivéssemos no tempo da escola, presencialmente, essa aluna e professora estariam desenvolvendo alguma coisa do horário de 07h às 11h30min. Consigo compreender que no tempo da casa, dos demais afazeres, o tempo da escola, diante a uma nova realidade, se modificou, no entanto, como garantir que os alunos não sejam prejudicados com essa necessidade pessoal de reorganizar o tempo que é por direito deles (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de nov. 2020).

Após a reflexão, encaminhei, em áudio, uma mensagem para a professora explicando novamente a proposta e a importância de serem dois encontros, analisando que cada atendimento será ofertado em uma hora. Coloquei-me à disposição para auxiliar nas atividades, plano de intervenção pedagógico e demais exigências burocráticas escolares. Foi dialogado sobre a importância das contribuições e que seria em um período curto, finalizando na segunda semana de dezembro. A professora concordou em continuar.

O envolvimento e responsabilidade do professor especialista, diante do planejamento colaborativo, mostra o não fazer pedagógico pensado na singularidade da aluna, oportunizando-a a diferentes possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Identificamos através das narrativas da professora e sua movimentação, no decorrer deste estudo, a ausência de parceria entre os professores do ensino comum, prevalecendo o distanciamento das ações pedagógicas pensadas para a aluna e reafirmando que a colaboração não se trata de receber as atividades planejadas pelos professores do ensino comum e adequar conforme a sua compreensão. É preciso também estabelecer o diálogo entre os docentes para pensar e repensar no ensino e aprendizagem dos alunos, com e sem o autismo, validando e avaliando as propostas para futuras intervenções.

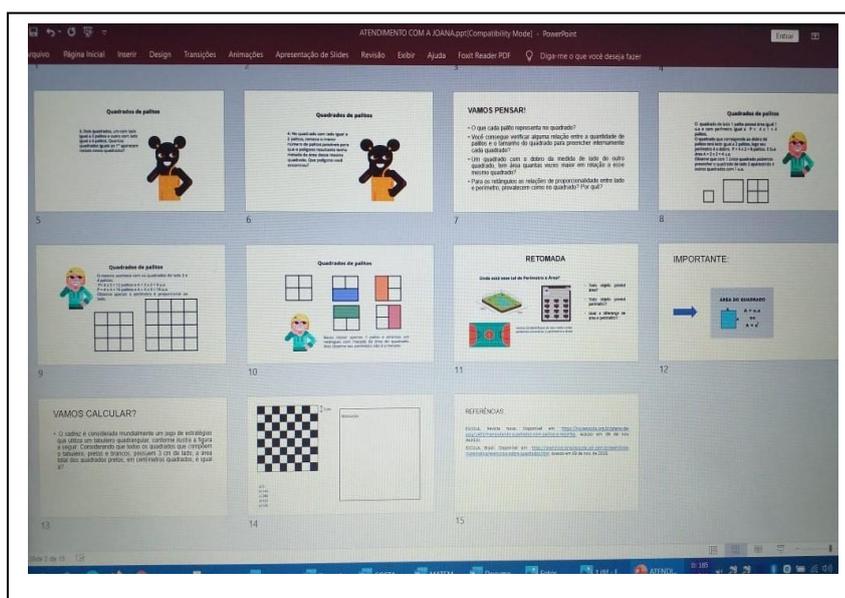
6º Momento: Tecendo rede de apoio

Encaminhei um arquivo, no dia 09 de novembro de 2020, com a sugestão de slides para a professora Eloisa, com base no caderno da 14ª semana, propondo

explorarmos o conceito do perímetro do quadrado fazendo o uso do material concreto.

A professora retornou a mensagem dizendo que gostou da sugestão. Analisando esse momento de compartilhamento, teria sido muito produtivo a participação e o compartilhar da professora de matemática apontando as suas considerações, considerando-se que se tratam de conceitos específicos da disciplina. Sendo essa uma observação para futuras intervenções. Entretanto, para esse cenário de pandemia, não foi possível firmar parceria e comunicação com todos os participantes da pesquisa. Para esse momento foi exibido, através de slides, o conteúdo, como mostra a Figura 9.

Figura 9 – Slides utilizados no atendimento *on-line* (10 nov. 2020)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Para o atendimento do dia 17 de novembro de 2020, a professora especialista sugeriu trabalhar com a reescrita da produção textual proposta no 2º atendimento *on-line*, realizado no dia 05 de novembro de 2020. Dialogamos sobre as possibilidades de intervenção através das produções de escrita, sendo proposto:

- Trabalhar uma nova produção textual através da imagem.
- Escanear o texto produzido pela aluna para explorar a reescrita no atendimento.

Para desenvolver a atividade, preparamos duas possibilidades no formato de texto no Word e através de slides, sendo necessário avaliar com a aluna qual seria a melhor opção, observando sua visualização. A professora Eloisa demonstrou maior participação ao sugerir qual metodologia trabalhar neste atendimento. Dessa forma, seguimos com a mesma proposta de reescrita textual, no planejamento de 18 de novembro de 2020, explorando a leitura, as possibilidades de melhoramento da escrita, os acertos necessários, propondo para a aluna uma reflexão sobre sua produção, quanto ao uso de parágrafos, organização de ideias, sequência de fatos, pontuação e ortografia. Sugerimos também um vídeo aula para explicar o uso da letra “U” e da letra “L”, observando que a aluna apresenta troca das letras em todas as produções.

Assim, dialogamos sobre a dinâmica utilizada com a reescrita do texto elaborado pela aluna, com a possibilidade de se desenvolverem outras produções. Logo, foi proposta a seguinte tarefa:

- 1) Imagine que você encontra, em uma gaiola, um periquito que fala. Depois de sua surpresa, você aproveitará a oportunidade para conversar com o pássaro. Na conversa, ele contará que vivia livre no Pantanal do Mato Grosso do Sul (Estado do Brasil), até ser capturado por um caçador, ser vendido ilegalmente e acabar preso naquela gaiola.
- 2) Escreva a história tendo você e o periquito como personagens.
- 3) Registre também como o que periquito pensa sobre estar preso e distante da mata.

Conforme íamos dialogando através das mensagens pelo WhatsApp®, também íamos estabelecendo maior contato, tecendo rede de apoio e buscando diariamente pensar em possibilidades de comunicação com a professora, para motivá-la também a participar e encontrar sentido em suas mediações com Anne.

Após o atendimento de 19 de novembro de 2020, dialogamos sobre a participação da aluna, que foi muito boa. Aproveitamos para verificar uma nova data para nos encontrarmos virtualmente para planejamento, pois os cadernos de atividades foram

liberados para postagem, sendo possível trabalharmos com as atividades de Língua Portuguesa e Matemática, nos próximos encontros, observando que a proposta do plano de intervenção pedagógica é estabelecido pelos professores do ensino comum e adequado pelas professoras especialistas.

Com intuito de organizar os planejamentos, em 20 de novembro de 2020, encaminhei uma mensagem para a professora especialista com o objetivo de solicitar e/ou compartilhar alguma proposta pensada para a aluna. Diante disso, foi encaminhada para a professora Eloisa a seguinte mensagem **“Lembra que podemos pensar juntas no plano de ação e nas adequações das atividades”**. Em resposta a professora Eloisa relatou que **“Hoje estou na faxina. Por isso nem olhei antes”**.

No percurso das relações estabelecidas, evidenciamos algumas dificuldades para estabelecer o contato com a professora Eloisa e fazê-la perceber sobre sua responsabilidade no ensino e nas mediações junto à aluna.

Como professora de Educação Especial, no contexto da sala de recursos, conheço Anne e participo das movimentações da escola, tenho acesso às atividades e aos planos de ação planejados e pensados para a estudante, sendo a responsável por acompanhar essa documentação em parceria com a supervisora escolar. Diante dos fatos, surgem novas inquietações sobre a responsabilidade do docente diante das propostas de intervenção direcionadas aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, acompanhados pelas professoras especialistas no contexto do ensino comum.

7º Momento – A entrevista

A professora especialista, por volta das 8h00min, no dia 23 de novembro de 2020, encaminhou uma mensagem dizendo que poderia fazer a entrevista naquele momento. Respondi por áudio que não havia planejado e que estava na escola, não sendo este um ambiente interessante, observando os cuidados com as informações e a qualidade da gravação para transcrição. Ficou acordado que a professora

enviaria uma mensagem se tivesse tempo à tarde. A professora aproveitou para solicitar informação sobre o memorial, relatório que teria que desenvolver para o final do ano sobre a aluna.

A entrevista foi realizada por volta das 18h20min. Após a entrevista, dialogamos sobre o próximo atendimento que estava agendado para o dia 24 de novembro de 2020, o qual foi proposto trabalharmos uma leitura em voz alta do texto: “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, da autora Lucimar Rosa Dias, dando sequência à atividade com a reescrita da produção textual: O periquito e a jaula.

Para o atendimento do dia 26 de novembro de 2020, foi sugerida para a aluna a escolha de um texto, livro, conto de seu interesse, para compartilhar no próximo encontro *on-line*, e que a produção textual também seria uma produção livre, sendo combinado com a sua avó de compartilhar, após a realização da tarefa, por foto pelo WhatsApp®.

Ficou acordado também com a professora que, para o atendimento do dia 01 de dezembro de 2020, seria realizada a mediação do caderno de atividade de Língua Portuguesa, e para o dia 03 de dezembro de 2020, a mediação do caderno de matemática.

8º Momento: Recursos alternativos

Ao final do nono encontro, dialogamos sobre a proposta do último atendimento realizado no dia 10 de dezembro de 2020, sendo proposta a mediação de recursos alternativos (Apêndice M), dessa forma:

- Pensamos em trabalhar com um jogo envolvendo a matemática e a construção de palavras e pequenos textos – Leitura com dado.
- Registrar as palavras no caderno;
- Criar frases com as palavras encontradas, seguindo as orientações das professoras.
- Verificar a possibilidade de trabalhar o Matific®.

- Foi realizada a demonstração do software educativo – Matific® com a professora Eloisa, portanto, observamos a possibilidade da utilização e experimentação com a aluna.

Os planejamentos colaborativos envolveram dedicação, disponibilidade do tempo dos participantes e envolvimento com a proposta dos encontros *on-line*. Apesar disso, a presença do segundo mediador, no contexto da sala de aula, deveria ser somativo às possibilidades de proporcionar experiências pedagógicas aos educandos com autismo. Entretanto, nas entrelinhas do atendimento, o aluno é colocado à margem das desigualdades, evidenciadas através do tempo do planejamento, nas relações estabelecidas entre os professores, na ausência da busca por instrumentos que viabilizassem a compreensão dos estudantes por determinados conceitos, entre outros fatores que envolvem a prática pedagógica.

Dessa forma, os professores do ensino comum não estabelecem o contato direto com os alunos acompanhados pelos professores especialistas, no contexto da sala de aula, podendo esse atendimento de suporte pedagógico ao invés de acrescentar, diminuir as possibilidades de participação coletivas dos alunos com autismo, no contexto da educação inclusiva. Entretanto, é importante reconhecer a importância desse atendimento para os alunos que necessitam deste suporte pedagógico considerando as lutas de direito da pessoa com deficiência no cenário das políticas públicas.

Portanto, para a próxima seção traremos as percepções indiciadas no decorrer destes encontros e as narrativas dos participantes com relação às aprendizagens de Anne.

5.9 OS ENCONTROS *ON-LINE*: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Os encontros *on-line* ocorreram em um cenário atípico para todos os participantes deste estudo, tornando-se um desafio para a aluna e para nós. Estávamos em um contexto diferente ao da sala de aula, cada um em sua casa, em meio aos diversos movimentos e afazeres do cotidiano. Contudo, à luz das contribuições de Vigotski

(2009), acreditávamos nas possibilidades de mediação e de aprendizagem através de caminhos construídos coletivamente.

Anne se adapta fácil ao contato com outras pessoas, no entanto, ainda não inicia interação por conta própria, cabendo ao outro o auxílio nessa tarefa. As anotações do diário de campo apontam essa dificuldade,

Para um primeiro momento, ela se apresentou timidamente, respondendo com o uso de poucas palavras. Evidenciou mover o corpo para frente e para trás enquanto nos ouvia, participou do encontro utilizando o celular de sua avó, no escritório da loja de sua família. Sua avó esteve ao seu lado no decorrer de todo o atendimento. [...] Anne gosta muito de contos de fadas, histórias diversas com personagens da literatura infanto-juvenil, gosta de cantar e atividades que envolvam músicas (DIÁRIO DE CAMPO, 03 de nov. 2020).

Em um dos atendimentos realizados com a aluna, foi trabalhada a música do filme Aladdin “*Um mundo ideal*”. A partir da música, fizemos uma pergunta para a aluna, no sentido de possibilitar a interação através da fala e os aspectos relacionados à interpretação de texto - *Como seria um mundo ideal para você?* Anne não compreendeu, foi preciso que déssemos alguns exemplos relacionados ao filme e à música que envolviam o meio ambiente e os cuidados com a natureza fazendo algumas comparações. No entanto, percebemos que precisávamos explorar o conceito da palavra “ideal”, observando que o conceito está relacionado também com as escolhas e interesses individuais. Partimos, então, da ideia do que seria bom para ela, o que seria perfeito. Após dialogarmos, foi perguntado novamente:

*O que seria um mundo ideal para você? Ela respondeu: **um mundo bonito**. Continuei a questionar: O que as pessoas deveriam fazer para que o mundo fosse ideal? Ela respondeu: **Viver feliz?** A partir dessa resposta, percebi que havia compreendido. Continuei: Quais são seus maiores sonhos e vontades? Ela repetiu a pergunta, focando na palavra “sonho” e respondeu: **ser uma cantora, tia Daiana**. (DIÁRIO DE CAMPO, 03 de nov. 2020).*

No encontro relatado com a aluna, constatamos a necessidade de uma interação maior, pois Anne demonstrou precisar de mais oportunidades para exercitar a leitura em voz alta. Percebemos que ela estava apresentando uma leitura com falhas na pronúncia dos sons das palavras. Em muitos momentos, ela leu sem pausas, sem observar as pontuações, apresentando uma leitura corrida, sinalizando, assim, o que

poderíamos explorar para os próximos encontros, direcionando o nosso olhar e apontando as possibilidades de intervenções.

A aluna, juntamente com a família, apresentou responsabilidade e assiduidade com os horários, acessando a plataforma on-line pontualmente. Para a realização das tarefas, foi imprescindível a parceria com a sua avó, que direcionou todas as instruções para a neta. Não tínhamos o retorno das respostas logo de imediato, sendo necessária uma pausa para ela pensar. Foi preciso também, para alguns momentos, repetir o vídeo, os slides, a leitura para que a aluna pudesse chegar a uma resposta e nos indicasse as aprendizagens que estavam acontecendo.

Nesse contexto, confirmamos a necessidade de pensar na receptividade e acolhimento do educando e do responsável que o acompanha, sendo essa uma ação de grande importância para a interação e a afetividade, por meio da conquista e das relações de qualidades.

Iniciamos o encontro nesse dia (05 de novembro de 2020) conversando um pouco com a aluna, oportunizando-lhe se expressar. **Ela participou do diálogo respondendo somente quando direcionada a ela uma pergunta.** *Tudo bem com você, Anne? Tudo.* Fez-se necessário envolver a professora especialista na roda de conversa, direcionando para ela os questionamentos também. Em seguida, iniciamos a atividade pensada para esse momento. Através da apresentação de tela compartilhei o vídeo do curta-metragem: H2OBBY (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de nov. 2020).

No Quadro 17, segue uma das atividades trabalhadas com Anne, em vermelho o registro das respostas anunciadas pela aluna. O termo “cãozinho” foi utilizado seguindo a referência da audiodescrição do curta-metragem.

QUADRO 17 – Interpretação do curta-metragem através de questionamentos

1. Assista o curta-metragem: H2OBBY

<https://www.youtube.com/watch?v=NDehcUG0V-w>

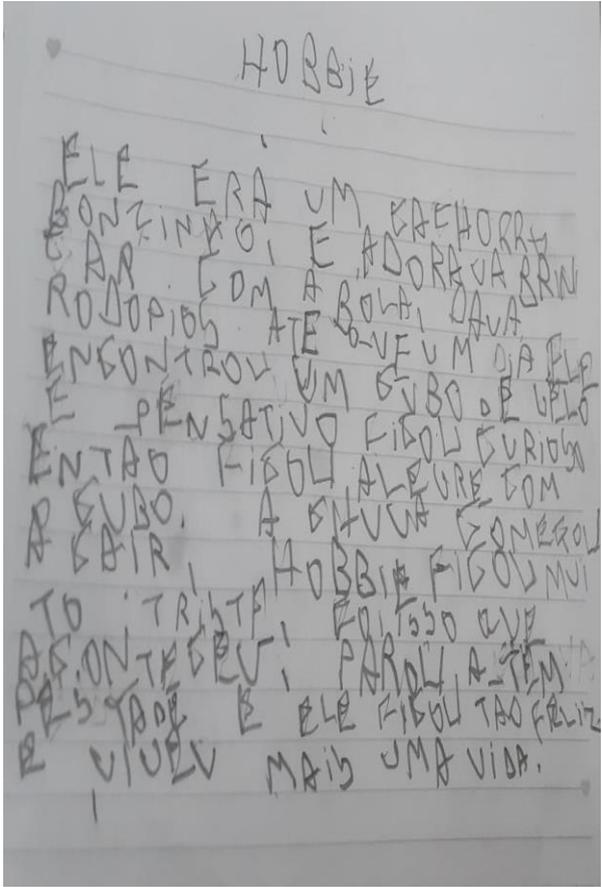
2. Após assistir o vídeo sobre o cãozinho, responda as questões.

- a) Em qual ambiente da casa se encontra o cãozinho? **Ele estava na cozinha.**
- b) Qual é o nome e as características do cãozinho? **Hobby; O cachorrinho era branco e marrom. Seu corpo é coberto por pelos, tem quatro patas. Ele é grande.**
- c) O que se aproxima do cãozinho? **Um cubo de gelo.**
- d) O que acontece que faz com que o cubo de gelo se quebre? **Ele quebra porque caiu no chão.**
- e) Como o cãozinho se sente após o cubo de gelo se quebrar? **Ele ficou triste.**
- f) Esse sentimento do cãozinho descrito na questão anterior pode ser observado até no final da história? **Não, antes ele estava triste e no final ele fica contente.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Trabalhamos quatro produções textuais, observando a necessidade de a aluna manifestar seus pensamentos, bem como, aperfeiçoar seus saberes, organização de ideias, aumento de repertório de novas palavras e significados, entre outros. Anne demonstrou expectativa para apresentar suas produções e realizar a leitura das mesmas. A primeira produção textual, apresentada no Quadro 18, foi relacionada ao conteúdo referente às figuras geométricas, sendo proposta uma interpretação de um curta-metragem intitulado “H2OBBY”. A aluna apresentou, para esse texto, o seu registro em um parágrafo, sem se atentar para a organização das informações, sendo necessária a intervenção por meio da reescrita.

QUADRO 18 – Produção textual e reescrita (17 nov. 2020)

 <p>HOBBIE</p> <p>ELE ERA UM CACHORRO BONZINHO, ADORAVA BRINCAR COM A BOLA E DAVA RODOPIOS. ATÉ QUE UM DIA ELE ENCONTROU UM CUBO DE GELO E BRINCAVA COMO SE FOSSE UMA BOLA. HOBBIE CURIOSO FICOU PENSATIVO E ALEGRE COM O CUBO. APÓS BRINCAR MUITO, O CUBO DE GELO QUEBROU E DERRETEU, DEIXANDO ELE MUITO TRISTE. COMEÇOU A CHOVER E CAIR PEDRINHAS DE GELO NO CHÃO DA COZINHA. FOI ISSO QUE ACONTECEU, PAROU A TEMPESTADE E ELE FICOU MUITO FELIZ.</p>	<p>REESCRITA DO TEXTO:</p> <p>HOBBIE</p> <p>ELE ERA UM CACHORRO BONZINHO, ADORAVA BRINCAR COM A BOLA E DAVA RODOPIOS. ATÉ QUE UM DIA ELE ENCONTROU UM CUBO DE GELO E BRINCAVA COMO SE FOSSE UMA BOLA.</p> <p>HOBBIE CURIOSO FICOU PENSATIVO E ALEGRE COM O CUBO.</p> <p>APÓS BRINCAR MUITO, O CUBO DE GELO QUEBROU E DERRETEU, DEIXANDO ELE MUITO TRISTE.</p> <p>COMEÇOU A CHOVER E CAIR PEDRINHAS DE GELO NO CHÃO DA COZINHA.</p> <p>FOI ISSO QUE ACONTECEU, PAROU A TEMPESTADE E ELE FICOU MUITO FELIZ.</p>
---	--

Fonte: Imagem compartilhada pela avó de Anne e transcrita pela autora.

A partir da segunda produção, Anne começou a apresentar indícios de ter compreendido as informações sugeridas, no percurso da reescrita, trazendo para as novas produções a organização de parágrafos, uso do ponto final, vírgula e uso do travessão. Entretanto, percebíamos que sua produção textual ainda era focada na ideia e argumentação do outro, sem uma construção mais autônoma, considerando que ela pedia ajuda para a sua avó constantemente.

Portanto, a quarta produção de texto trazia uma proposta relacionada a sua autonomia, independência na escolha e compartilhamento de uma leitura de seu interesse. O tema da produção textual seria livre. Esse foi o sétimo encontro, Anne já estava bem à vontade com o ambiente e iniciou apresentando o livro escolhido com o

título: A borboleta que queria ser linda⁴³.

*A leitura foi realizada com boa entonação, evidenciando fazer uso da pontuação. Para alguns momentos, abaixava a voz, porém sua avó intervia dizendo - devagar e mais alto, Anne - acompanhando a leitura da neta. Quando era uma pergunta, a avó repetia a frase para ela lembrar da entonação. Ao terminar, ela falou: **terminei, tia Daiana.** [...] pedimos a ela para falar qual foi a parte da história que mais gostou. Ela respondeu: **da parte que ela se transformou em uma borboleta.** Por que? **Porque ela era bonita.** Você acha que ela era bonita por causa do desenho, da ilustração que o livro traz ou por que você imaginou a borboleta do seu jeito, ela voando, a borboleta livre. A aluna respondeu: **imaginei ela bem colorida, tia Daiana** (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de nov. 2020).*

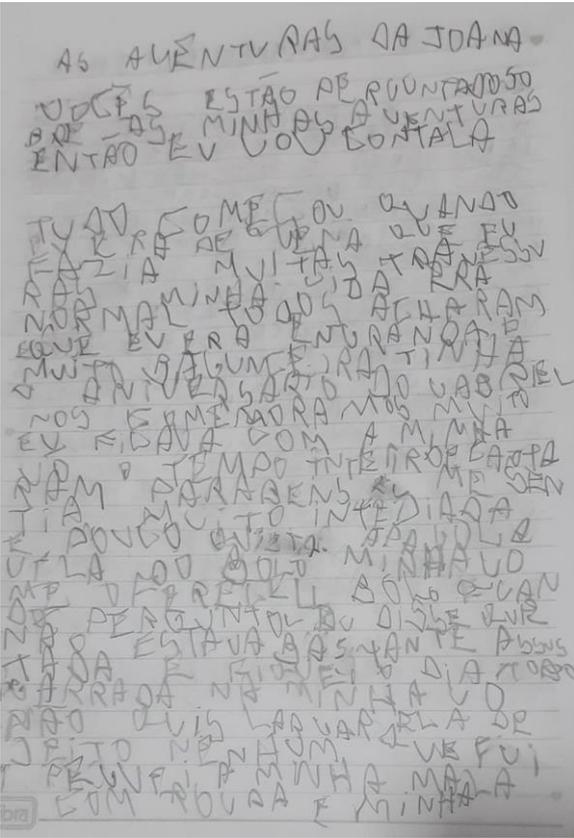
É importante ressaltar que as produções textuais e as respectivas reescritas foram realizadas nas interações possibilitadas *on-line*, com respeito às manifestações de pensamento da aluna, nos atentando para as intervenções relacionadas à organização das ideias, estrutura do texto e a escrita correta das palavras.

Nessa produção, Anne nos trouxe um texto mais organizado com relação às suas ideias, além da organização de parágrafos e um contexto de experiência vivida por ela, o que não foi possível perceber nos textos trabalhados anteriormente. Atribuímos a qualidade dessa produção às mediações que foram feitas anteriormente, e a sinalização dos aspectos que precisavam ser melhorados nas produções anteriores feitas pela aluna.

Anne compartilhou a produção textual de um relato pessoal como é apresentado no Quadro 19.

⁴³ **A borboleta que queria ser linda: Um conto sobre a vaidade** de Roberto Belli.

QUADRO 19 – Produção textual e reescrita (19 nov. 2020)

 <p>AS AVENTURAS DA ANNE VOCÊS ESTÃO PERGUNTANDO SOBRE AS MINHAS AVENTURAS ENTÃO EU VOU CONTÁ-LAS TUDO COMEÇOU QUANDO ERA PEQUENA, FAZIA MUITAS TRAVESSURAS, MINHA VIDA ERA NORMAL TODOS ACHAVAM QUE EU ERA ENGRAÇADA E MUITO BAGUNCEIRA. TEVE O ANIVERSÁRIO DO GABRIEL NÓS COMEMORAMOS MUITO E EU FICAVA COM A MINHA VÓ O TEMPO INTEIRO. NÓS CANTAMOS PARABÉNS E EU ME SENTIA MUITO ENTEDIADA, POUCO QUIETA. GABRIEL APAGOU A VELA DO BOLO. MINHA VÓ PERGUNTOU SE EU QUERIA BOLO EU DISSE QUE NÃO, ESTAVA BASTANTE ASSUSTADA E FIQUEI O DIA TODO AGARRADA NA MINHA VÓ, NÃO QUIS LARGAR ELA DE JEITO NENHUM. PEGUEI MINHA MALA COM ROUPAS E MINHA VOVÓ PERGUNTOU PORQUE EU ESTAVA ARRUMADA E GRUDEI NELA. SOMOS INSEPARÁVEIS E NUNCA MAIS VAMOS NOS SEPARAR. MINHA HISTÓRIA CHEGOU AO FIM.</p>	<p style="text-align: center;">AS AVENTURAS DA ANNE</p> <p>VOCÊS ESTÃO PERGUNTANDO SOBRE AS MINHAS AVENTURAS, ENTÃO EU VOU CONTÁ-LAS.</p> <p>TUDO COMEÇOU QUANDO EU ERA PEQUENA, FAZIA MUITAS TRAVESSURAS, MINHA VIDA ERA NORMAL TODOS ACHAVAM QUE EU ERA ENGRAÇADA E MUITO BAGUNCEIRA.</p> <p>TEVE O ANIVERSÁRIO DO GABRIEL NÓS COMEMORAMOS MUITO E EU FICAVA COM A MINHA VÓ O TEMPO INTEIRO. NÓS CANTAMOS PARABÉNS E EU ME SENTIA MUITO ENTEDIADA, POUCO QUIETA. GABRIEL APAGOU A VELA DO BOLO.</p> <p>MINHA VÓ PERGUNTOU SE EU QUERIA BOLO EU DISSE QUE NÃO, ESTAVA BASTANTE ASSUSTADA E FIQUEI O DIA TODO AGARRADA NA MINHA VÓ, NÃO QUIS LARGAR ELA DE JEITO NENHUM. PEGUEI MINHA MALA COM ROUPAS E MINHA VOVÓ PERGUNTOU PORQUE EU ESTAVA ARRUMADA E GRUDEI NELA. SOMOS INSEPARÁVEIS E NUNCA MAIS VAMOS NOS SEPARAR. MINHA HISTÓRIA CHEGOU AO FIM.</p>
---	--

Fonte: Imagem compartilhada pela avó de Anne e transcrita pela autora.

Após a leitura do texto, sua avó aproveitou para fazer um comentário nos explicando a que tempo histórico Anne estava se reportando, e que tratava-se de quando tinha 4 anos. De acordo com a sua avó:

*Então, nesse dia quando cheguei na casa dela, ela ainda morava com os pais dela. Era aniversário de 1 aninho do Gabriel, tinha muita gente, tinha o som, muito barulho, ela estava muito perturbada, então quando ela fala do barulho que estava entediada, ela estava mesmo. Ela grudou em mim que não me largava, e queria ir embora a todo o tempo, “vovó, vamos para sua casa, vamos para sua casa”. Ela só queria sair daquele ambiente. E foi isso, **não sabia que ela se lembrava disso tudo** (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de nov. 2020).*

Concordamos com Vigotski (2018, p. 9), quando ele afirma que:

Para a criança de pouca idade, pensar significa lembrar, isto é, reproduzir situações anteriores. Essa tendência do processo de recordação fica particularmente clara quando propomos a tarefa de definir um conceito, principalmente se ele for abstrato. Vemos que a criança, em vez de dar uma definição lógica, reproduz uma situação concreta de sua experiência prévia.

Já para o adolescente, lembrar significa pensar. O processo de recordação passa para o segundo plano e é substituído pela ordenação do pensamento.

Portanto, a mediação de sua aprendizagem possibilitada pelos encontros virtuais e pelo acompanhamento contínuo de sua avó, nos mostrou que estávamos no caminho certo. Anne demonstrou interesse pelas atividades e pelas produções textuais realizadas, sinalizando que as práticas não podem ficar restritas ao diagnóstico, às rotulações, e sim investir nas possibilidades que existem de aprendizado através da relação com o outro. Através das interações sociais intencionadas, foi possível perceber o crescimento da aluna com relação à produção textual e à leitura realizada.

Orrú (2012, p. 98), em seus estudos sobre o autismo, linguagem e comunicação em uma perspectiva histórico-cultural, tendo como referência as contribuições de Vigotski, afirma que,

O professor, em sua relação com o aluno, conduz a apreensão dos significados tomados, como também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. Ele atua como um agente de mediações entre o contato de seu aluno e cultura que é desenvolvida na relação com os outros, proporcionando aquisição de conhecimentos a partir de circunstâncias diversas que geram a compreensão significativa.

Assim sendo, a qualidade da mediação e o uso de caminhos indiretos de aprendizagem (VIGOTSKI, 2012) possibilitam ao docente e ao aluno construir novos saberes, considerando que é através das formas culturais singulares que são mobilizadas as forças compensatórias para a exploração de caminhos alternativos de desenvolvimento. Ao planejar o uso de recursos alternativos para os atendimentos *on-line* com Anne, constatamos, no decorrer dos encontros, indícios de que a aluna estava interagindo e participando da proposta como evidenciado no décimo encontro, onde inserimos o uso de um jogo educativo (leitura com dado) para a construção textual.

Na Figura 10 é apresentada uma tabela com palavras em colunas, com indicações de cores nas colunas e números nas linhas. Na tabela também é apresentado, na

figura, dois dados, um com cores e o outro com a representação dos números.

Figura 10 – Leitura com dado



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

De acordo com as regras do jogo anunciadas pela pesquisadora: para cada jogada, os dois dados seriam lançados, sendo direcionados uma cor e um número e, de acordo com a tabela, sinalizaria uma palavra. Foi sugerido que fizéssemos seis jogadas para cada tabela de palavras (duas sílabas e três sílabas), e que ao encontrar as palavras que Anne as anotasse em seu caderno.

No decorrer da atividade, sua avó observava auxiliando-a a anotar corretamente as palavras. Na tela do computador, a tabela com as palavras era apresentada e, como mediadora, eu jogava os dados falando em voz alta, como exemplo: três – amarelo. Trabalhamos com as regras do jogo, o jogar, a leitura das palavras, construção de frases, os significados das palavras e a proposta da produção de um texto entrelaçando as informações apresentadas no jogo.

*Quando chegou a palavra cinema, ela se direcionou para a sua avó e externou: **Vó, é o lugar que mais gosto.** Dessa forma, Anne foi interagindo. No entanto, ainda precisa de motivação para elaborar seus textos com autonomia. Na palavra futebol, ela comentou: **se meu avô estivesse aqui, ele iria adorar** (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).*

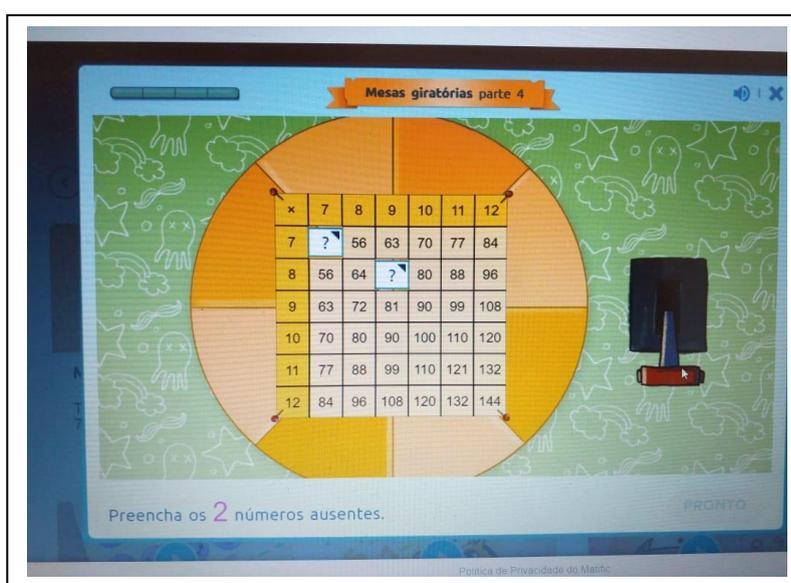
Ao associar a palavra “cinema” ao lugar que mais gosta e a palavra “futebol” ao seu

avô, trouxe, para o contexto da aula, informações relacionadas a sua compreensão dos significados das palavras e sua interpretação do uso em seu cotidiano. E como a comunicação estabelecida, em uma atividade escolar, pode favorecer o seu desenvolvimento social.

Smolka e Nogueira (2013, p. 177) sinalizam que “verbalizar, enunciar para o outro e para si é a parte do processo de internalização da linguagem, de organização e de expressão do próprio pensamento em sujeitos com desenvolvimento típico e, nesse contexto, dos processos de autorregulação”. Diante disso, compreendemos a importância de compartilhar experiências significativas na vida coletiva incluindo as crianças/adolescentes com autismo.

Utilizou-se também o Matific®⁴⁴ – software educativo que foi disponibilizado gratuitamente no período de pandemia, apresentado nas Figuras 11 e 12. Através da apresentação e compartilhamento de tela, disponibilizamos e apresentamos uma das possibilidades de utilização, observando que o software apresenta várias opções. Anne, com auxílio, participou da proposta sem evidenciar recusa, realizando os cálculos e informando-nos as respostas.

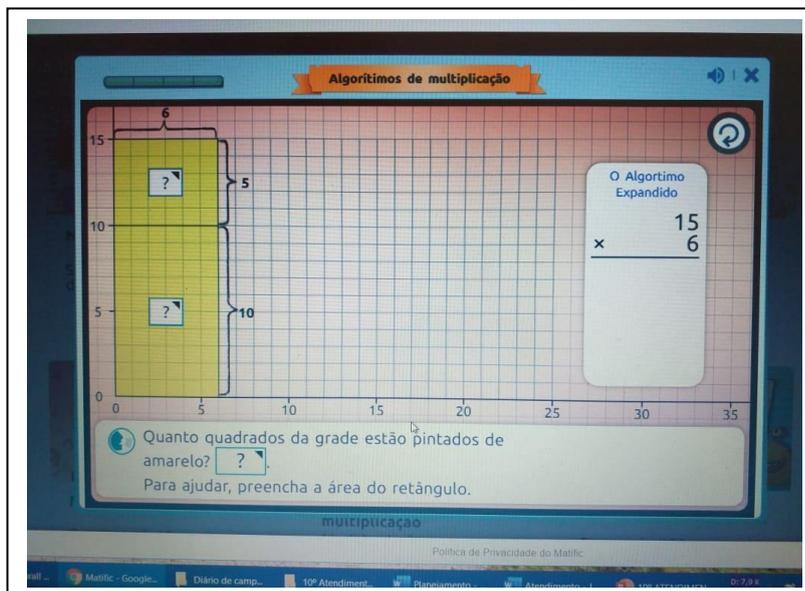
Figura 11 – Software educativo: Matfic – Mesa Giratória



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

⁴⁴ Disponível em <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/get-started/> Acesso em 08 de dez. 2020.

Figura 12 – Software educativo: Matific® – Algoritmo de Multiplicação



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

O software é imagético, em formato de jogo. Assim que a aluna acerta o cálculo, ele parabeniza-a e passa para a próxima jogada. Com esse jogo, realizamos algumas tarefas referentes à operação matemática de multiplicação. Anne interagiu muito bem com a proposta, nos apresentando que é possível fazer uso de diferentes recursos para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. O *como fazer* oportuniza novas experiências, seja pelo uso de jogos, das brincadeiras, das rodas de conversas, dos recursos alternativos. Enfim, para Vigotski (2010, p. 124),

Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação.

Dessa forma, a professora especialista, no decorrer dos encontros, também foi apresentando maior participação e envolvimento com a proposta de intervenção realizada com a aluna. No oitavo (01 de dez. 2020) e nono (08 de dez. 2020) encontros, Eloisa direcionou-os e realizou as atividades referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do “Caderno de atividades” que foram postados

no blog escolar⁴⁵ e entregues à família de Anne. Constatamos que através do recebimento com antecedência e a preparação das atividades, o professor se organiza melhor para mediar as atividades com as adequações e reorganizações necessárias ao aluno com autismo.

Nesse caderno, na disciplina de Língua Portuguesa, foi explorado o conceito de Verbos intransitivos e transitivos. A professora solicitou que a aluna continuasse com a leitura do texto, comparando com os exemplos os verbos intransitivos e transitivos. Utilizou também exemplos como: Anne gosta. E perguntou a aluna, a frase está completa? A aluna respondeu: Não. A professora completou: Anne gosta de desenhar, de comer. Anne gosta de alguma coisa. Dizendo que a frase precisa de um complemento. Seguindo assim para as atividades, interagindo com ela, através da leitura e da interpretação (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de dez. 2020).

Ao final dos encontros, perguntávamos à aluna se gostaria de comentar ou compartilhar algum assunto de seu interesse. Nos encontros anteriores, Anne dizia somente que não, entretanto, neste dia a aluna externou o desejo de compartilhar como havia sido o seu final de semana.

*Após as exemplificações, nos colocamos à disposição para a realização das outras atividades referentes ao caderno, aproveitei para perguntar se Anne gostaria de nos contar alguma coisa e ela falou: **Tia Daiana, aqui no domingo foi meu aniversário, foi muito bom, teve muita gente, eles gostaram muito, a gente cantou parabéns, né, vó? Foi toda a família junto.** Dialogamos sobre as datas importantes, perguntei quantos anos ela fez, ela respondeu: 15 anos. Parabenizei em especial a Anne e agradei a participação de todos. É tão bom observar como a Anne gosta de interagir, conversar, contar as novidades e que temos que continuar proporcionando momentos prazerosos como o de hoje (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de dez. 2020).*

Estando *on-line*, alguns caminhos foram sendo descobertos através da fala, do gesto, do olhar, da escrita, do desenho permitindo a interação de Anne com os conteúdos da aula e a possibilidade de novos aprendizados. Os recursos utilizados, no decorrer dos dez atendimentos, foram possibilidades concretas de mediação. Cada participante, na sua subjetividade, foi se constituindo, sendo atravessados pelas experiências oportunizadas em cada momento.

⁴⁵ O site foi atualizado, entretanto nas pastas referentes às escolas constam as atividades do ano escolar de 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/educacaoconectadanv/apnps-atividades-2021?authuser=0>. Acesso em 02 de jun. 2021.

Podemos dizer que as produções textuais realizadas por Anne consistiram-se em possibilidades compensatórias de seu desenvolvimento. Ao pensar nas possibilidades de escrita, de suas experiências e ao lembrar uma experiência vivida quando criança (quarta produção de texto), Anne lança mão de suas memórias e as coloca em evidência, no processo de sua escrita. A escrita torna-se, então, um recurso da produção textual, mas possibilita também a interação com o outro que se apresenta na escuta e na intervenção de seu texto. Com base nos estudos Vigotskianos, Anjos (2013, p. 62) descreve em seus estudos que:

[...] O conteúdo do pensamento é determinado pela estrutura lógica e pelas suas lembranças concretas, reais, vividas no cotidiano, não apresentando ainda o caráter abstrato. A internalização de conceitos é associada à operação interna, aliada a uma série de experiências envolvendo as relações humanas e a mediação simbólica, como algo que acontece por meio dos homens, da cultura e entre esses dois elementos.

Nessa perspectiva, compreendemos que as adequações curriculares precisam ser revistas, estudadas pelos professores, considerando que algumas concepções, acerca dos recursos, que já são utilizadas sem as reflexões adequadas, como exemplo, a oferta de atividades excludentes, que se configuram na busca por atividades sem objetivar o pensar do aluno e as construções coletivas em comum aos pares, mostram uma proposta pedagógica com base no impedimento dos aspectos biológicos, desconsiderando a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Contudo, a prática pedagógica precisa trilhar novos caminhos ao encontro de uma educação de qualidade para todos, em uma perspectiva inclusiva, desconstruindo as crenças que envolvem as impossibilidades e os impedimentos ocasionados pela deficiência, descobrindo que, por diferentes caminhos, as ações colaborativas e os fazeres pedagógicos podem potencializar o desenvolvimento de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de reflexão, identificamos que perpassamos por muitos caminhos, que nos levaram a conhecer, a refazer, a refletir e repensar os fazeres antes pensados, em uma perspectiva de movimentação de práticas pedagógicas dialogadas em pares, para serem desenvolvidas não somente pelo aluno com autismo, mas sim pelas crianças e adolescentes que compõe a coletividade da sala de aula.

Iniciamos as nossas reflexões nas aulas acadêmicas, partindo deste local de discussão para as escolhas do referencial teórico, inspirada pela professora orientadora e sua atenção especial aos estudos de Vigotski. Entendendo que as relações sociais de qualidade, incluindo os diferentes espaços de convívio do aluno, possibilitam um desenvolvimento mais amplo de sua constituição humana, sendo provocada a busca de saberes.

Dessa forma, adentramos ao espaço da pesquisa através de uma problematização e inquietação que teve como ponto de origem as observações realizadas no ambiente escolar, enquanto professora da Educação Especial, no contexto da Educação no Ensino Comum.

Portanto, ao dialogar com as pesquisas e contribuições já realizadas a respeito da escolarização das crianças e adolescentes com autismo, tentou-se desvendar como o aprendizado escolar ocorre levando-se em consideração as especificidades de desenvolvimento da pessoa com autismo, acreditando que esse estudo corrobora e acrescenta informações e contribuições aos próximos estudos.

Em uma perspectiva acadêmica, ensinar destina-se a ação pedagógica do docente, sendo os professores os responsáveis nesta interlocução, embora, no percurso das mediações, todos os envolvidos pudessem aprender algo, até mesmo o mediador. Sobre o ensinar, envolve discussões referentes às instruções, ao currículo, com enfoque nos componentes curriculares organizados para atenderem as especificidades da turma, sendo a mesma proposta para os alunos com autismo, levando em consideração a singularidade da criança ou adolescente no processo de

escolarização.

Entretanto, vivenciando através de práticas pedagógicas as experiências na escola de Davi e de Anne, percebemos que os professores especialistas e professores do ensino comum pouco assumem a responsabilidade de ensinar, não se esforçando para que o trabalho colaborativo aconteça de maneira qualitativa indo ao encontro da aprendizagem do aluno. As observações realizadas, no contexto do estudo, apontam a fragilidade com relação ao planejamento e estudos que potencialize os fazeres pedagógicos. Entretanto, os participantes reconhecem essa fragilidade e sinalizam a falta de formação e debate para concretizar as ações ainda não constituídas nas relações escolares.

Todavia, o estudo também nos direciona a fazer uso de caminhos alternativos e adequações pensadas em atender as necessidades educativas dos alunos, participantes da pesquisa, sinalizando que a colaboração envolve parceria entre os profissionais que atendem os alunos, desfragmentando as ações pedagógicas, confirmando que a colaboração envolve estudo, reflexão, conexão e planejamento intencionado para atender pedagogicamente aos alunos com autismo.

Acreditamos que pensar na singularidade do aluno com autismo sem afastá-lo das vivências escolares oportunizadas, no ambiente historicamente cultural e social, é ressignificar as práticas docentes, como também, impulsionar as transformações humanas, compreendendo a importância da mediação para o desenvolvimento de todas os alunos no processo de escolarização, incluindo os alunos com autismo.

Construímos junto às participantes da pesquisa saberes que serão levados para as futuras práticas docentes, considerando que as necessidades vivenciadas por elas também nos deram pistas para novas investigações, nos mostrando através da relação com o outro, a nossa fragilidade e potencialidade, enquanto professor pesquisador, constatando que as aprendizagens necessitam de um contínuo processo de novos saberes.

Constatamos, no primeiro momento do estudo com as experiências vivenciadas na escola de Davi, a necessidade de direcionarmos o nosso olhar para as narrativas dos participantes da pesquisa, o planejamento, dificuldades e possibilidades, as mediações das professoras especializadas, no contexto da sala de aula, o percurso do desenvolvimento da criança e a avaliação da aprendizagem, para assim compreender os entornos da realidade em que se encontrava Davi.

Inferimos, através das análises das narrativas a partir das entrevistas, dos dizeres e percepções escritas no diário de campo, bem como, dos diálogos e produções realizadas com cada participante, que o docente, para conhecer melhor as possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo, precisa lançar mão de dedicação e tempo para pensar individualmente e coletivamente nos fazeres pedagógicos, que atendam as especificidades das crianças ou adolescentes no contexto do ensino comum, e lançar mão de antecipação e planejamentos com intencionalidade para novas descobertas e pistas de novas propostas.

Dessa forma, compreendemos, através das experiências com o Davi, que é possível planejar uma aula pensada em atender a singularidade de uma criança, sem limitá-la ao espaço da sala de aula e com recursos que atendam seus interesses. Notamos os aspectos referentes à comunicação, através de diferentes recursos e uso da linguagem para manifestação de pensamento, evidenciando, mais uma vez, que as pesquisas relacionadas à escolarização da criança com autismo têm como pressuposto pensar e acreditar no desenvolvimento humano através de experiências significativas. É necessário compreender que a escola tem um papel fundamental nessa construção e que cabe a nós docentes nos apropriarmos dos saberes produzidos pelas buscas diárias de novos conhecimentos.

Portanto, constatamos que tanto o aluno quanto o professor precisam de maior tempo para assimilar um novo conceito, ou para se adaptar a um novo cenário, como vivenciado pela pandemia da Covid – 19, no ano de 2020.

Notamos, através das atividades e da interação ocasionadas pelos encontros *on-line*, condições possíveis de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de

Anne, observando as movimentações e as aprendizagens da aluna, desde o primeiro até o último encontro virtual. Ao iniciarem-se os atendimentos virtuais, a aluna apresentou pouca espontaneidade na fala, pouca fala comunicativa, frases gramaticais incorretas, dificuldade na compreensão de informação ou significados abstratos, pouca alteração na expressão emocional e poucas iniciativas para conversação. Contudo, os encontros objetivaram, por meio da interação social, trabalhar com essas dificuldades, considerando que “é na linguagem e na comunicação em que se concentra o maior obstáculo no autismo” (ORRÚ, 2012, p. 38).

Os estudos teóricos relacionados ao desenvolvimento humano nos impulsionam a trazer, para o cenário educacional, estratégias possíveis de serem realizadas, sem nos determos diante das supostas imposições de fatores biológicos.

Nada obstante, as dificuldades apresentadas configuram-se em indicadores que possibilitam maior planejamento das ações pedagógicas, principalmente nos aspectos relacionados à comunicação, envolvendo os alunos com autismo, nas relações estabelecidas na sala de aula, na relação com o outro, nas oportunidades de significar a presença de cada estudante, com ou sem deficiência, nesse espaço educativo e social que é a escola.

Compreedemos que o suporte pedagógico do professor especialista perpassa por movimentações que precisam ser analisadas nas configurações das políticas públicas, trazendo como referência a experiência do ensino comum para todos, legitimando os direitos à acessibilidade e às adequações necessárias para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Portanto, consideramos de grande importância o profissional, no contexto da sala de aula, no que estabelece a colaboração entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. de J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out/dez,2012.
- ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A. B., OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial inclusiva: conceituação, medicalização e políticas**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.166-175.
- ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ARAUJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A Historicidade de Educação Especial da década de 1960 até os dias atuais. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5., 2009, Londrina. **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2020.
- BAPTISTA, C. R. Educação especial e atendimento educacional especializado: para além do AEE. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Nova Almeida - ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE, 2011. v. 1. p. 1-16.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.
- BATISTA, C. A.M.; MONTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Intelectual**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- BELLI, R. **A borboleta que queria ser linda: um conto sobre vaidade**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2008.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 18 fev. 2021.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatr. [online]**. 2006, vol.28, suppl.1, São Paulo, mai.2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500007&lng=en&tlng=en. Acesso em 18 de maio. 2019.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. Autismo e educação **[recurso eletrônico]**: reflexões e proposta de intervenção / Cláudio Roberto Baptista. *et al.* – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. Autismo e Educação: atuais desafios. Autismo e educação **[recurso eletrônico]**: reflexões e proposta de intervenção / Cláudio Roberto Baptista. *et al.* – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 de mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CEB nº 01/99, de 29 de janeiro de 1999**. Relatório do parecer que propôs as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade Normal, em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em 23 de mar. 2020.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 11 de maio. 2020

BRASIL. Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em 10 de maio. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 12 de maio. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 01 de jun. 2020.

BRASIL. **Decreto no 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 09 de jun. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. de 21 de março de 2013. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CONFORTO, Debora. et al. Software educacional e objetos de aprendizagem: construindo instrumentos de mediação. In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi (org.). **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

CHIOTE, F. de A. B. **Mediação Pedagógica na Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo.** 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DALVI, D. A. de J. **Diário de campo.** Nova Venécia/ES, 2020.

DALLAR, D. de A. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada /** SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** Tradução: ARAÚJO, L. A. de. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

EFFGEN, A. P.S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. *In:* OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.

GONÇAVEZ, A. F. S. Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. *In:* JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de. **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência/** Agda Felipe Silva Gonçalves .et al. Vitória, ES: EDUFES, 2013

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista.** Tradução: CAVALCANTI, C. 10.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In:* JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R., VICTOR, S. L. **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória, ES: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2005, p. 203-218.

JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B. Observatório nacional de educação especial e a experiência do espírito santo: a pesquisa-formação e seus desdobramentos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 23-39, set. 2016. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25496>. Acesso em 10 jul. 2020.

JESUS, D. M. de; MESSINA, I. V.; MILANESI, J. B. Práticas Educacionais Inclusivas: Resgatando e tecendo uma história com novos fios. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de. **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência/** GONÇALVES, A. F. S. .et al. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR, 2011.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais**. Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

KASSAR, M. de C. M. **O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino.** **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out., 2015.

LAINS, L. B. A. D. **O desenvolvimento da atenção mediada na Educação Infantil e suas relações com as práticas pedagógicas.** Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/868>. Acesso em 18. maio. 2019.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** In: RAMAL, A. (Org.). Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A. B., OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial inclusiva: conceituação, medicalização e políticas.** Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.58-81.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOVA VENÉCIA. **Resolução CME/NV nº 01/2007.** Município de Nova Venécia-ES, 29 de junho de 2007.

NOVA VENÉCIA. **Resolução CME/NV nº 08/2007.** Regimento Comum das Escolas do Município de Nova Venécia-ES, 6 de dezembro de 2007.

NOVA VENÉCIA. **Resolução CME/NV nº 11/2009**. Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia-ES, 2 de julho de 2009.

NOVA VENÉCIA. **Resolução CME/NV nº 03/2014**. Altera a Resolução nº 11/2009, que institui as Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia-ES, 18 de dezembro de 2014.

NOVA VENÉCIA. Portaria nº 3532, de 14 de maio de 2020. **Institui a normativa de aplicação das atividades educacionais em caráter excepcional no período de suspensão das aulas durante a pandemia do Covid-19 no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.novavenecia.es.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/PORTARIA-N%C2%BA-3532-2020-EDUCA%C3%87%C3%83O-ATIVIDADE-N%C3%83O-PRESENCIAL.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2021.

OLIVEIRA, I. M. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A. B., OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial inclusiva: conceituação, medicalização e políticas**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.194-215.

OLIVEIRA, R. I. de. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. Revista Iberoamericana de Educación **[On-line]**, Madri: Centro de Altos Estudos Universitários. v 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógica na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção contemporânea).

PANTALEÃO, E. Política e Gestão da Educação Especial em foco. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012 (Coleção educação), p.11-29.

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Autor Institucional: Unesp; NEaD; Redefor Educação Especial e Inclusiva. Data da Publicação: 24 de Mar. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em 23 de mar. 2020.

SALLES, F. L. S. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo.** 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael:** estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, E. C. dos; OLIVEIRA, Ivone. M. de. **Meios auxiliares e caminhos alternativos:** o aluno com autismo e a prática pedagógica. Horizontes, v. 36, p. 121-133, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/692/309>. Acesso em 04 mar. 2021.

SANTOS, E. C. dos. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental:** movimentos de construção das práticas pedagógicas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. Não paginado. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Mundo-Singular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf>. Acesso em 08 mar. 2020.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 11-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em 31 de jul.2020.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Estudos na perspectiva de Vigotski:** gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. O trabalho em sala de aula: teorias para que? **Cadernos Ese**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 1993.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMOES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educ. Pesqui. [on-line]**. 2018, vol.44. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180213.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. (Introdução de A. A. Puzirei). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em 04 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo, 2.ed. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em 04 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria de Pena Villalobos, São Paulo, 12.ed., Ícone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>. Acesso em 01 jun. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Néelson Jahr Garcia. Ed Ridendo Castigat Mores Versão para eBook eBooksBrasil. Fonte Digital www.jahr.org. 1. Credenciais do autor. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 9 de julh.2020.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPAVA**

SÃO MATEUS, 23 DE MAIO 2019.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada **“Ressignificando o processo de escolarização da criança com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar”** de responsabilidade da pesquisadora **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.



Secretaria da Educação

Prefeitura Municipal de Nova Venécia/ ES

ARILSO TEIXEIRA MARIA
Secretario Municipal de Educação
Decreto nº 13.232/2017

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O (A) Senhor (A) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**, sob a responsabilidade de **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa surgiu a partir da necessidade de criarem mecanismos que discutam a qualidade da inclusão das crianças, público-alvo da Educação Especial na escola, desmistificando a ideia de que o responsável pela educação do aluno é somente o professor da sala de recursos. Dessa forma, se pretende, através deste estudo, intervir em uma determinada realidade e documentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, atentando-se para ações direcionadas às possibilidades de aprendizagem da criança com autismo no contexto escolar.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como se dá as especificidades de aprendizagem de uma criança com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com a professora especialista da sala de aula do ensino comum.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para a realização da pesquisa serão acompanhadas as práticas educativas da professora regente, da professora especialista da sala de aula e também da professora da sala de recursos de uma escola pública do município de Nova Venécia – ES, junto ao aluno com autismo. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula, assim como, as intervenções realizadas pela pesquisadora no planejamento das atividades com a professora especialista da sala de aula e no trabalho pedagógico realizado junto ao aluno com autismo. As observações e intervenções serão anotadas em diário de campo. Nos registros do diário de campo, serão registradas a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando apreender como participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da escolarização.

Será realizada também uma entrevista semiestruturada com os professores da pesquisa e com os responsáveis legais, a fim de compreender o histórico de vida e histórico escolar do aluno com autismo. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula e na sala de recursos, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que se necessite de assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se referem às concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com autismo.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, nos telefones (27) 9.9849-1982. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2019.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar”**, eu, **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2019.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor _____ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**, sob a responsabilidade de **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa surgiu a partir da necessidade de criarem mecanismos que discutam a qualidade da inclusão das crianças, público-alvo da Educação Especial na escola, desmistificando a ideia de que o responsável pela educação do aluno é somente o professor da sala de recursos. Dessa forma, se pretende, através deste estudo, intervir em uma determinada realidade e documentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, atentando-se para ações direcionadas às possibilidades de aprendizagem da criança com autismo no contexto escolar.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como se dá as especificidades de aprendizagem de uma criança autista, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com a professora especialista da sala de aula do ensino comum.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para a realização da pesquisa serão acompanhadas as práticas educativas da professora regente, da professora especialista da sala de aula e também da professora da sala de recursos de uma escola pública do município de Nova Venécia – ES, junto ao aluno com autismo. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula, assim como, as intervenções realizadas pela pesquisadora no planejamento das atividades com a professora especialista da sala de aula e no trabalho pedagógico realizado junto ao aluno com autismo. As observações e intervenções serão anotadas em diário de campo. Nos registros do diário de campo, serão registradas a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da escolarização.

Será realizada também uma entrevista semiestruturada com os professores, participantes da pesquisa e com os responsáveis legais a fim de compreender o

histórico de vida e histórico escolar do aluno com autismo. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula e na sala de recursos, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que se necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se referem às concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com autismo.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, nos telefones (27) 9.9849-1982. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/

comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2019.

ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**”, eu, Daiana Alves de Jesus Dalvi, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2019.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VOCÊ _____ ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA INTITULADA **RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, SOB A RESPONSABILIDADE DE **DAIANA ALVES DE JESUS DALVI**, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB (MESTRADO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS SÃO MATEUS.

A PESQUISA TEM COMO OBJETIVO COMPREENDER COMO SE DÁ AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO, A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ELABORADA PELA PESQUISADORA, JUNTAMENTE COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM.

PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA SERÃO ACOMPANHADAS AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PROFESSORA REGENTE, DA PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA E TAMBÉM DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA – ES JUNTO AO ALUNO COM AUTISMO. OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS SERÃO A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DAS RELAÇÕES DE ENSINO REALIZADAS NA SALA DE AULA, ASSIM COMO, AS INTERVENÇÕES REALIZADAS PELA PESQUISADORA NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA E NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO JUNTO AO ALUNO COM AUTISMO. AS OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES SERÃO ANOTADAS EM DIÁRIO DE CAMPO.

POR ENVOLVER A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS EM SALA DE AULA E NA SALA DE RECURSOS, PODE HAVER CONSTRANGIMENTO DOS ENVOLVIDOS NA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZADO E ALTERAR A DINÂMICA DAS RELAÇÕES DE ENSINO ALI INSTAURADAS. EM CASOS DE OCORRÊNCIA COM RELAÇÃO AOS RISCOS E DESCONFORTOS SERÁ DADA ASSISTÊNCIA IMEDIATA QUE SE CONFIGURA NA ASSISTÊNCIA EMERGENCIAL E SEM ÔNUS DE QUALQUER ESPÉCIE AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, EM SITUAÇÕES EM QUE SE NECESSITE E ASSISTÊNCIA INTEGRAL, QUE É AQUELA PRESTADA PARA ATENDER COMPLICAÇÕES E DANOS DECORRENTES, DIRETA OU INDIRETAMENTE, DA PESQUISA. TAMBÉM SERÁ GARANTIDA A INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS, ATRAVÉS DA COBERTURA MATERIAL PARA REPARAÇÃO AO DANO, CAUSADO PELA PESQUISA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA.

OS BENEFÍCIOS DESSA PESQUISA ESTÃO RELACIONADOS À CONTRIBUIÇÃO DA MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO QUE SE REFEREM ÀS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, INDO AO ENCONTRO DAS APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E CONTRIBUINDO PARA A QUALIDADE DO ENSINO A SER OFERECIDO.

É IMPORTANTE DIZER QUE OS DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SERÃO MANTIDOS EM SIGILO, DURANTE TODAS AS FASES DA PESQUISA, INCLUSIVE APÓS PUBLICAÇÃO. NESSE SENTIDO, OS NOMES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NA ESCRITA DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS SERÃO FICTÍCIOS.

OS DADOS DA PESQUISA SERÃO ANALISADOS À LUZ DA CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, DESENVOLVIDA POR VYGOTSKY E SERÃO ARMAZENADOS NUM PRAZO DE 05 ANOS. OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO UTILIZADOS NAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS MEDIAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS TANTO NAS SALAS DE RECURSOS QUANTO NA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM, CONTRIBUINDO PARA A DISCUSSÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZADO DE ALUNOS COM AUTISMO.

A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA É VOLUNTÁRIA E CASO VOCÊ OPTE POR NÃO PARTICIPAR, NÃO TERÁ NENHUM PREJUÍZO E VOCÊ NÃO MAIS SERÁ CONTATADO (A) PELA PESQUISADORA.

EM CASO DE DÚVIDAS SOBRE A PESQUISA OU PARA RELATAR ALGUM PROBLEMA, VOCÊ PODE CONTATAR A PESQUISADORA **DAIANA ALVES DE JESUS DALVI**, NOS TELEFONES (27) 9.9849-1982. VOCÊ TAMBÉM PODE CONTATAR O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CAMPUS DO CEUNES PELO TELEFONE (27) 3312-1519, E-MAIL: CEPCEUNES@GMAIL.COM/COMITEDEETICA.CEUNES@INSTITUCIONAL.UFES.BR, ENDEREÇO RODOVIA BR 101 NORTE, KM 60, BAIRRO LITORÂNEO, SÃO MATEUS, ES, CEP: 29.932-540.

NESSE SENTIDO, GOSTARIA DE CONTAR COM A SUA COLABORAÇÃO, ATRAVÉS DE SEU ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

OBS: ESSE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERÁ LIDO PARA O (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA NA PRESENÇA DE UMA TESTEMUNHA.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

EU FUI INFORMADO (A) PELA PESQUISADORA RESPONSÁVEL DO PRESENTE ESTUDO SOBRE OS DETALHES DESCRITOS NESTE DOCUMENTO. ENTENDO

QUE EU SOU LIVRE PARA ACEITAR OU RECUSAR, E QUE POSSO INTERROMPER A MINHA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR UMA RAZÃO. EU CONCORDO QUE OS DADOS COLETADOS PARA O ESTUDO SEJAM USADOS PARA O PROPÓSITO ACIMA DESCRITO.

EU ENTENDI A INFORMAÇÃO APRESENTADA NESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E TIVE A OPORTUNIDADE DE FAZER PERGUNTAS, ASSIM COMO, TODAS AS MINHAS PERGUNTAS FORAM RESPONDIDAS. EU RECEBI UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, DE IGUAL TEOR, ASSINADA PELA PESQUISADORA PRINCIPAL E RUBRICADA EM TODAS AS PÁGINAS.

NOVA VENÉCIA, ____ DE _____ DE 2019.

ASSINATURA DO (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DA TESTEMUNHA

NA QUALIDADE DE PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA **“RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR”**, EU, DAIANA ALVES DE JESUS DALVI, DECLARO TER CUMPRIDO AS EXIGÊNCIAS DO TERMO IV.3, DA RESOLUÇÃO CNS 466/12, A QUAL ESTABELECE DIRETRIZES E NORMAS REGULAMENTADORAS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS.

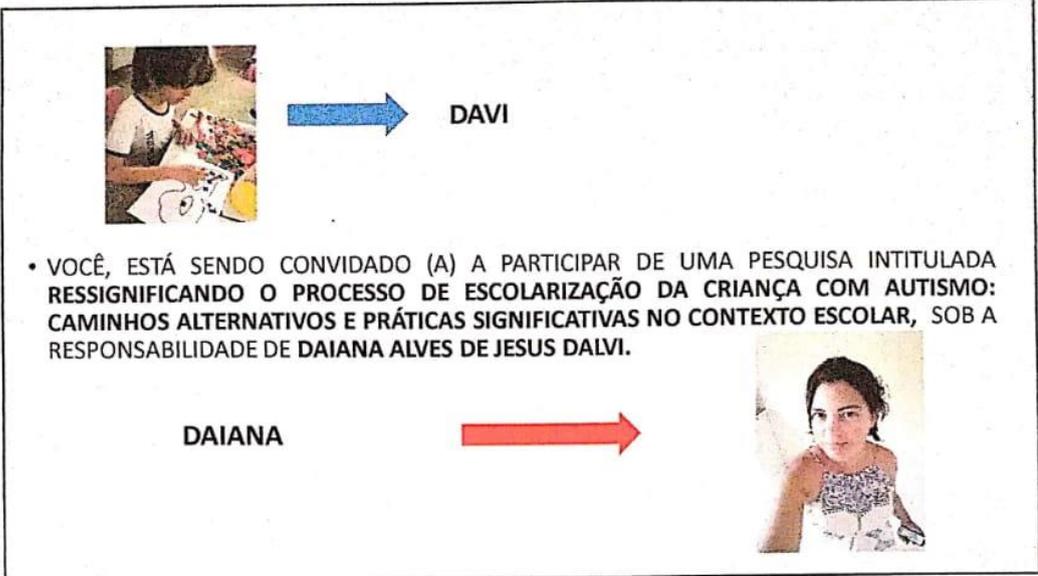
NOVA VENÉCIA, ____ DE _____ DE 2019.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

OBS: A ESCRITA DO TEXTO ESTÁ EM CAIXA ALTA PARA FACILITAR A LEITURA PELO ALUNO COM AUTISMO.

APÊNDICE E

SLIDES DE APRESENTAÇÃO COM O CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO AO ESTUDO – ADEQUAÇÃO PARA MELHOR COMUNICAÇÃO COM A CRIANÇA.



DAVI

- VOCÊ, ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA INTITULADA **RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, SOB A RESPONSABILIDADE DE **DAIANA ALVES DE JESUS DALVI**.

DAIANA

1

- A PESQUISA TEM COMO OBJETIVO COMPREENDER COMO SE DÁ AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA AUTISTA, A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ELABORADA PELA PESQUISADORA, JUNTAMENTE COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM.



O QUE DAVI SABE E O QUE AINDA PODERÁ APRENDER.

2

- PARA A REALIZAÇÃO DA MESMA SERÃO ACOMPANHADAS AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PROFESSORA REGENTE, DA PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA E TAMBÉM DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA – ES JUNTO AO ALUNO AUTISTA.



DAIANA FICARÁ EM ALGUNS MOMENTOS NA SALA COM O DAVI E A PROFESSORA LAURA.

3

DAVI, ACEITA O CONVITE?

→ SIM

→ NÃO

4

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES – ESCOLA DE ANNE

O (A) Senhor (a) _____
foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**, sob a responsabilidade de **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa surgiu a partir da necessidade de se criarem mecanismos que discutam a qualidade da inclusão dos estudantes, público-alvo da Educação Especial na escola, desmistificando a ideia de que o responsável pela educação do aluno é somente o professor da sala de recursos. Dessa forma, se pretende, através deste estudo, intervir em uma determinada realidade e documentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, atentando-se para ações direcionadas às possibilidades de aprendizagem da aluna com autismo no contexto escolar.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como se dá as especificidades de aprendizagem de uma aluna com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com a professora especialista da sala de aula do ensino comum.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para a realização da pesquisa serão acompanhadas as práticas educativas da professora regente, da professora especialista da sala de aula e também da professora da sala de recursos de uma escola pública do município de Nova Venécia – ES junto a aluna com autismo. Devido à pandemia causada pela Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional no ano letivo de 2020 e de acordo com as legislações vigentes considerar-se-á a prática de atividades não presenciais para a Educação Básica, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao contágio da Covid-19. Sendo assim, para a segunda etapa da pesquisa os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas em encontros online com a estudante, as intervenções realizadas pela pesquisadora no planejamento das atividades com a professora especialista da sala de aula e no trabalho pedagógico realizado junto à aluna com autismo. Os encontros, para a realização dos planejamentos juntamente com a professora especialista da sala de aula, acontecerão virtualmente, podendo para alguns momentos, se necessário, acontecerem presencialmente. As observações e intervenções serão anotadas em diário de campo. Nos registros do diário de campo, será dirigida a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e da aluna buscando nelas

apreender como participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da escolarização. Serão realizadas também entrevistas semiestruturadas com os professores, participantes da pesquisa e com os responsáveis legais a fim de compreender o histórico de vida e histórico escolar da aluna com autismo. As entrevistas realizar-se-ão virtualmente e serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula e na sala de recursos, mesmo no período das atividades pedagógicas não presenciais com uso da rede social e outros meios de comunicação virtual, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que se necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se referem às concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino, para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com autismo.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, nos telefones (27) 9.9849-1982. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2020.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar”**, eu, Daiana Alves de Jesus Dalvi, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2020.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor _____ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**, sob a responsabilidade de **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa surgiu a partir da necessidade de criarem mecanismos que discutam a qualidade da inclusão dos estudantes, público-alvo da Educação Especial na escola, desmistificando a ideia de que o responsável pela educação do aluno é somente o professor da sala de recursos. Dessa forma, se pretende através deste estudo intervir em uma determinada realidade e documentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, atentando-se para ações direcionadas às possibilidades de aprendizagem da aluna com autismo no contexto escolar.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como se dá as especificidades de aprendizagem de uma aluna com autismo, a partir de uma proposta de intervenção elaborada pela pesquisadora, juntamente com a professora especialista da sala de aula do ensino comum.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para a realização da pesquisa serão acompanhadas as práticas educativas da professora regente, da professora especialista da sala de aula e também da professora da sala de recursos de uma escola pública do município de Nova Venécia – ES junto à aluna com autismo. Devido à pandemia causada pela Covid-19, e a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional no ano letivo de 2020, e de acordo com as legislações vigentes considerar-se-á a prática de atividades não presenciais para a Educação Básica, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao contágio da COVID-19. Sendo assim, para a segunda etapa da pesquisa, os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas em encontros online com a estudante, as intervenções realizadas pela pesquisadora no planejamento das atividades com a professora especialista da sala de aula e no trabalho pedagógico realizado junto à aluna com autismo. Os encontros, para a realização dos planejamentos juntamente com a professora especialista da sala de aula, acontecerão virtualmente, podendo para alguns momentos, se necessário, acontecerem presencialmente. As observações e intervenções serão anotadas em diário de campo. Nos registros do diário de campo, será direcionada a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e da aluna buscando nelas apreender como participam das relações de ensino e quais os sentidos que são

produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da escolarização. Serão realizadas também entrevistas semiestruturadas com os professores, participantes da pesquisa e com os responsáveis legais a fim de compreender o histórico de vida e histórico escolar da aluna com autismo. As entrevistas realizar-se-ão virtualmente e serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula e na sala de recursos, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência, com relação aos riscos e desconfortos, será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que se necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se referem às concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com autismo.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, nos telefones (27) 9.9849-1982. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa –

Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2020.

ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**Ressignificando o Processo de Escolarização da Criança com Autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**”, eu, Daiana Alves de Jesus Dalvi, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2020.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE H

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VOCÊ _____ ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA INTITULADA **RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, SOB A RESPONSABILIDADE DE **DAIANA ALVES DE JESUS DALVI**, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB (MESTRADO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS SÃO MATEUS.

A PESQUISA TEM COMO OBJETIVO COMPREENDER COMO SE DÁ AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM AUTISMO, A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ELABORADA PELA PESQUISADORA, JUNTAMENTE COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM.

PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA SERÃO ACOMPANHADAS AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PROFESSORA REGENTE, DA PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA E TAMBÉM DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA, DO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA – ES, JUNTO À ALUNA COM AUTISMO. DEVIDO À PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19, E A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL, NO ANO LETIVO DE 2020, E DE ACORDO COM AS LEGISLAÇÕES VIGENTES CONSIDERAR-SE-Á A PRÁTICA DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, ENQUANTO PERMANECEREM AS MEDIDAS DE PREVENÇÃO AO CONTÁGIO DA COVID-19. SENDO ASSIM, PARA A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS SERÃO A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DAS RELAÇÕES DE ENSINO REALIZADAS EM ENCONTROS ONLINE COM A ESTUDANTE, AS INTERVENÇÕES REALIZADAS PELA PESQUISADORA NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA E NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO JUNTO À ALUNA COM AUTISMO. OS ENCONTROS, PARA A REALIZAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS JUNTAMENTE COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA, ACONTECERÃO VIRTUALMENTE, PODENDO PARA ALGUNS MOMENTOS, SE NECESSÁRIO, ACONTECEREM PRESENCIALMENTE. AS OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES SERÃO ANOTADAS EM DIÁRIO DE CAMPO. NOS REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO SERÁ DIRECIONADA A ATENÇÃO PARA GESTOS, FALAS E PRODUÇÃO GRÁFICA DE PROFESSORAS E DA ALUNA BUSCANDO NELAS APREENDER COMO PARTICIPAM DAS RELAÇÕES DE ENSINO E QUAIS OS SENTIDOS QUE SÃO PRODUZIDOS NA RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM BASE NAS QUESTÕES DA ESCOLARIZAÇÃO.

SERÃO REALIZADAS TAMBÉM ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES, PARTICIPANTES DA PESQUISA E COM OS RESPONSÁVEIS LEGAIS A FIM DE COMPREENDER O HISTÓRICO DE VIDA E HISTÓRICO ESCOLAR DA ALUNA COM AUTISMO. AS ENTREVISTAS REALIZAR-SE-ÃO VIRTUALMENTE E SERÃO GRAVADAS EM ÁUDIO E POSTERIORMENTE TRANSCRITAS.

TODA PESQUISA COM SERES HUMANOS ENVOLVE RISCOS EM TIPOS E GRAUS VARIADOS. POR ENVOLVER A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS EM SALA DE AULA E NA SALA DE RECURSOS, MESMO NO PERÍODO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS, COM USO DA REDE SOCIAL E OUTROS MEIOS DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL, PODE HAVER CONSTRANGIMENTO DOS ENVOLVIDOS NA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZADO E ALTERAR A DINÂMICA DAS RELAÇÕES DE ENSINO ALI INSTAURADAS. EM CASOS DE OCORRÊNCIA COM RELAÇÃO AOS RISCOS E DESCONFORTOS SERÁ DADA ASSISTÊNCIA IMEDIATA QUE SE CONFIGURA NA ASSISTÊNCIA EMERGENCIAL E SEM ÔNUS DE QUALQUER ESPÉCIE AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, EM SITUAÇÕES EM QUE SE NECESSITE E ASSISTÊNCIA INTEGRAL, QUE É AQUELA PRESTADA PARA ATENDER COMPLICAÇÕES E DANOS DECORRENTES, DIRETA OU INDIRETAMENTE, DA PESQUISA. TAMBÉM SERÁ GARANTIDA A INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS, ATRAVÉS DA COBERTURA MATERIAL PARA REPARAÇÃO AO DANO, CAUSADO PELA PESQUISA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA.

OS BENEFÍCIOS DESSA PESQUISA ESTÃO RELACIONADOS À CONTRIBUIÇÃO DA MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO QUE SE REFEREM ÀS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, INDO AO ENCONTRO DAS APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E CONTRIBUINDO PARA A QUALIDADE DO ENSINO A SER OFERECIDO.

É IMPORTANTE DIZER QUE OS DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SERÃO MANTIDOS EM SIGILO, DURANTE TODAS AS FASES DA PESQUISA, INCLUSIVE APÓS PUBLICAÇÃO. NESSE SENTIDO, OS NOMES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NA ESCRITA DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS SERÃO FICTÍCIOS.

OS DADOS DA PESQUISA SERÃO ANALISADOS À LUZ DA CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, DESENVOLVIDA POR VYGOTSKY E SERÃO ARMAZENADOS NUM PRAZO DE 05 ANOS. OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO UTILIZADOS NAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS MEDIAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS TANTO NAS SALAS DE RECURSOS QUANTO NA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM,

CONTRIBUINDO PARA A DISCUSSÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZADO DE ALUNOS COM AUTISMO.

A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA É VOLUNTÁRIA E CASO VOCÊ OPTE POR NÃO PARTICIPAR, NÃO TERÁ NENHUM PREJUÍZO E VOCÊ NÃO MAIS SERÁ CONTATADO (A) PELA PESQUISADORA.

EM CASO DE DÚVIDAS SOBRE A PESQUISA OU PARA RELATAR ALGUM PROBLEMA, VOCÊ PODE CONTATAR A PESQUISADORA **DAIANA ALVES DE JESUS DALVI**, NOS TELEFONES (27) 9.9849-1982. VOCÊ TAMBÉM PODE CONTATAR O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CAMPUS DO CEUNES PELO TELEFONE (27) 3312-1519, E-MAIL: CEPCEUNES@GMAIL.COM/COMITEDEETICA.CEUNES@INSTITUCIONAL.UFES.BR, ENDEREÇO RODOVIA BR 101 NORTE, KM 60, BAIRRO LITORÂNEO, SÃO MATEUS, ES, CEP: 29.932-540.

NESSE SENTIDO, GOSTARIA DE CONTAR COM A SUA COLABORAÇÃO, ATRAVÉS DE SEU ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

OBS: ESSE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERÁ LIDO PARA O (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA NA PRESENÇA DE UMA TESTEMUNHA.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

EU FUI INFORMADO (A) PELA PESQUISADORA RESPONSÁVEL DO PRESENTE ESTUDO SOBRE OS DETALHES DESCRITOS NESTE DOCUMENTO. ENTENDO QUE EU SOU LIVRE PARA ACEITAR OU RECUSAR, E QUE POSSO INTERROMPER A MINHA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR UMA RAZÃO. EU CONCORDO QUE OS DADOS COLETADOS PARA O ESTUDO SEJAM USADOS PARA O PROPÓSITO ACIMA DESCRITO.

EU ENTENDI A INFORMAÇÃO APRESENTADA NESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E TIVE A OPORTUNIDADE DE FAZER PERGUNTAS, ASSIM COMO, TODAS AS MINHAS PERGUNTAS FORAM RESPONDIDAS.

EU RECEBI UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, DE IGUAL TEOR, ASSINADA PELA PESQUISADORA PRINCIPAL E RUBRICADA EM TODAS AS PÁGINAS.

NOVA VENÉCIA, ____ DE _____ DE 2020.

ASSINATURA DO (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DA TESTEMUNHA

NA QUALIDADE DE PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA “**RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CAMINHOS ALTERNATIVOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**”, EU, DAIANA ALVES DE JESUS DALVI, DECLARO TER CUMPRIDO AS EXIGÊNCIAS DO TERMO IV.3, DA RESOLUÇÃO CNS 466/12, A QUAL ESTABELECE DIRETRIZES E NORMAS REGULAMENTADORAS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS.

NOVA VENÉCIA, ____ DE _____ DE 2020.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

OBS: A ESCRITA DO TEXTO ESTÁ EM CAIXA ALTA PARA FACILITAR A LEITURA PELA ALUNA COM AUTISMO.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM

- 01) Descreva a sua experiência profissional e formação acadêmica.
- 02) No decorrer da sua carreira profissional, quais as experiências ou vivências você teve com alunos público-alvo da Educação Especial?
- 03) Em sua trajetória profissional, sentiu necessidade de formação específica na área de Educação Especial? Considera importante?
- 04) Considerando a turma que leciona atualmente, as aulas são planejadas para serem acessíveis a todos os alunos?
- 05) Os alunos aprendem de forma cooperativa?
- 06) Descreva como ocorre a colaboração das práticas de ensino-aprendizagem com a criança com autismo que é acompanhada pela professora especialista da sala de aula.
- 07) O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos?
- 08) Compreende as necessidades específicas do aluno com TEA?
- 09) Como se dá a comunicação com a criança com TEA?
- 10) Como é a relação do aluno com autismo com as outras crianças e adolescentes?
- 11) Como ocorre a mediação do ensino e a aprendizagem da criança com autismo?
- 12) É percebido o desenvolvimento do aluno com autismo no contexto da mediação escolar?
- 13) Como você descreveria o aluno em questão, quais as habilidades e dificuldades observadas?
- 14) Para o aprendizado do aluno acontecer, você faz uso de quais recursos?
- 15) Como se dá o processo de avaliação?

APÊNDICE J

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA ESPECIALISTA DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM

- 01) Descreva a sua experiência profissional e formação acadêmica.
- 02) No decorrer da sua carreira profissional, quais as experiências ou vivências você teve com alunos, público-alvo da Educação Especial?
- 03) Considerando as especificidades dos alunos para os quais leciona atualmente, as aulas são planejadas para serem acessíveis aos mesmos?
- 04) Os alunos aprendem de forma cooperativa?
- 05) Descreva como ocorre a colaboração das práticas de ensino-aprendizagem com a criança com autismo na sala de aula junto à professora do ensino comum.
- 06) O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos?
- 07) Compreende as necessidades específicas do aluno com TEA?
- 08) Como se dá a comunicação com a criança com TEA?
- 09) Como é a relação do aluno com autismo com as outras crianças e adolescentes?
- 10) Como ocorre a mediação do ensino e a aprendizagem do aluno com autismo?
- 11) É percebido o desenvolvimento do aluno com autismo no contexto da mediação escolar?
- 12) Como você descreveria o aluno em questão, quais as habilidades e dificuldades observadas?
- 13) Para o aprendizado do aluno acontecer, você faz uso de quais recursos?
- 14) Como se dá o processo de avaliação?

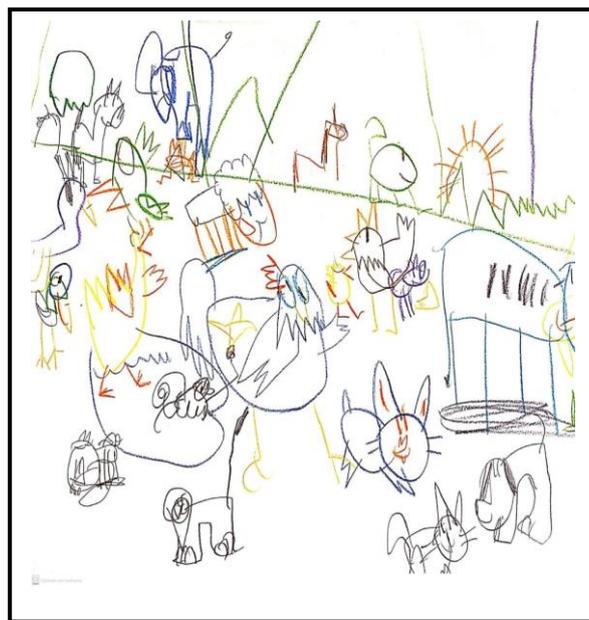
APÊNDICE K

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS PELA ALUNA COM AUTISMO

- 01) Como descobriu o autismo de sua neta?
- 02) Brevemente, descreva Anne (perfil).
- 03) Como se dá a relação de Anne com a família?
- 04) Como se efetiva a comunicação dela no ambiente familiar?
 - Impressões dos pais e/ou responsáveis com o(a) filho(a).
 - A habilidade de Anne para entender o que se fala nas relações familiares.
 - A habilidade de Anne para entender o que se fala nas relações familiares com pessoas que não residem na mesma casa.
 - São identificadas eventuais expressões descontextualizadas.
- 05) Quais os recursos que a família utiliza para estabelecer uma melhor comunicação?
- 06) Como é a vida escolar de Anne?
- 07) E como lida com as dificuldades na escola?
- 08) Anne faz uso de algum medicamento?
- 09) Possui algum hábito ou tique?
- 10) Qual a sua maior preocupação em relação a sua neta?
- 11) Quais os gostos e interesses de Anne?
- 12) Quais as possibilidades de aprendizagem cotidiana que você enxerga em Anne?
- 13) Na sua opinião, quais as dificuldades e barreiras que podemos encontrar no contexto social?

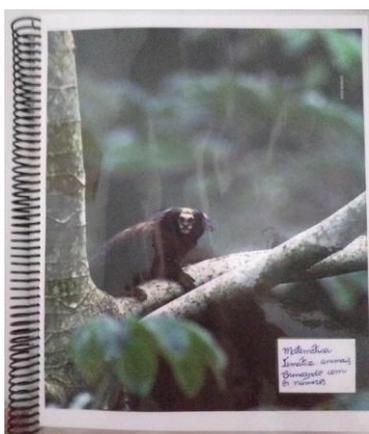
APÊNDICE L

INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DA ILUSTRAÇÃO
REALIZADO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO
CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS



APÊNDICE M

RECURSOS PEDAGÓGICOS INSERIDOS COM INTENCIONALIDADE NOS PLANEJAMENTOS DAS AULAS/ENCONTROS COM DAVI E ANNE



Apostila temática - Animais: plastificada e encadernada

- Para a confecção da capa reutilizou-se revistas.
- Utilizou-se papel A4.
- Em todas as páginas: bordas de página.



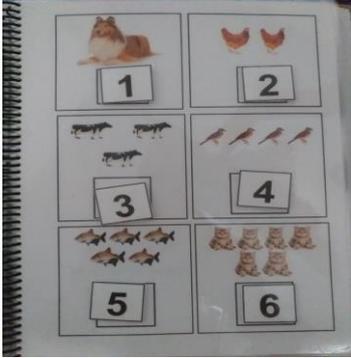
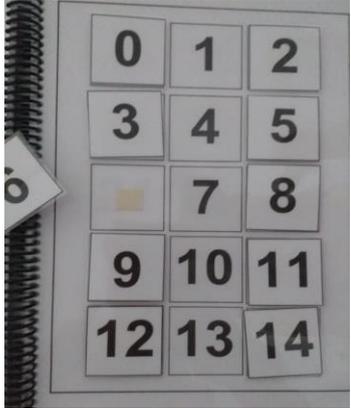
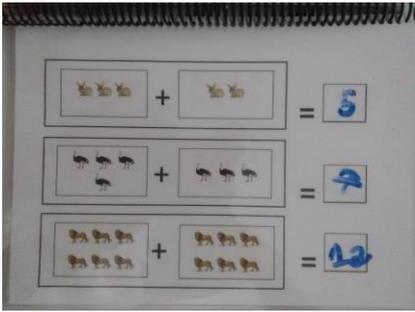
Quebra-cabeça: Gato

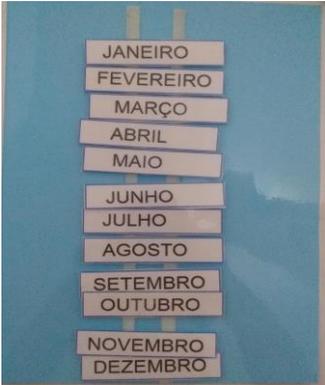
- Reutilizou-se revista.
- Sequência numérica de 0 a 20: cada peça tem aproximadamente 3/14 cm.
- Cada peça é identificada com um número.
- A imagem foi plastificada antes do corte das peças.
- Utilizou-se velcro com adesivo.

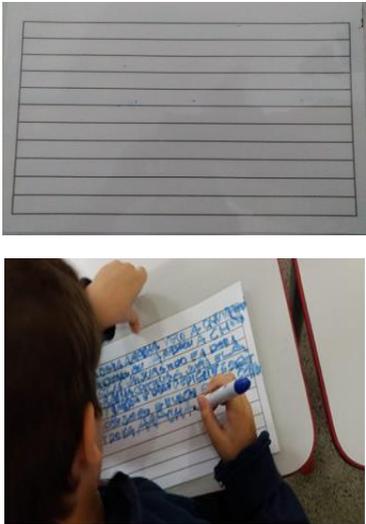
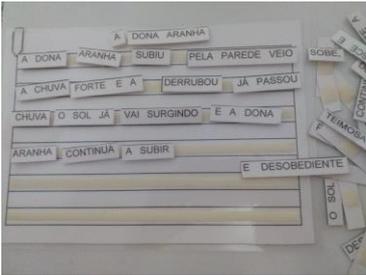


Igual e diferente

- As imagens foram selecionadas da internet.
- Optou-se por trabalhar imagens em pares.
- Cada ficha tem 4/7 cm.
- Utilizou-se velcro com adesivo.

	<p style="text-align: center;">Grande e pequeno</p> <ul style="list-style-type: none"> → As imagens foram selecionadas da internet. → As imagens foram recortadas e plastificadas em fichas de 4/7 cm. → Velcro com adesivo.
	<p style="text-align: center;">Números de 1 a 20 e quantidades</p> <ul style="list-style-type: none"> → As imagens foram selecionadas da internet. → Quadrados de 8/8 cm (4 páginas). → Quadrados com os números referentes a quantidade de animais: 3/3 cm. → Velcro com adesivo.
	<p>Sequência numérica (0 a 20): antecessor e sucessor</p> <ul style="list-style-type: none"> → Fichas de números: 4,5/4,5 cm. → Velcro com adesivo.
	<p style="text-align: center;">Adição</p> <ul style="list-style-type: none"> → Retângulo maior: 5/18 cm. → Retângulo menos: 7/3,5 cm. → Quadrado (resultado): 3/3 cm. → Utilizou-se pincel para lousa branca na cor azul.

Calendário	
	<ul style="list-style-type: none"> → Papel A4. → Utilizou-se um retângulo de 20/15 cm com bordas vermelhas. → Para descrição do que se pede ao aluno, utilizaram-se caixas de texto retangulares, podendo nos locais de respostas direcionar com cores diferentes. → Fichas com as respostas: dia – 2,5/3 cm; mês – 8,5/1,5; ano – 2,5/3 cm. <p>Obs.: Faz-se necessário verificar a especificidade da criança para direcionar o que precisa ser trabalhado nos aspectos da aprendizagem).</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ficha com imagens do clima: 4/5 cm.
	<ul style="list-style-type: none"> → Papel A4 na cor azul plastificado. → Fichas com 8/2 cm com os nomes dos meses. → Velcro com adesivo. → Material de apoio para a realização do calendário, podendo ser trabalhado a sequência dos meses, aniversariantes do mês, entre outros.
	<ul style="list-style-type: none"> → Apoio para organização das ações realizadas com intencionalidade. → Papel A4 na cor azul plastificado. → Imagens de ações: 6/6 cm. → Velcro com adesivo.

Pranchas: leitura e escrita	
	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> → Papel A4 branco com pauta ampliada com 1,5 cm e plastificada. → Utilizou-se pincel para lousa branca.
	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> → Texto fatiado → Papel A4 branco com pauta ampliada com 1,5 cm. → Velcro com adesivo. → Texto em caixa alta: Arial/26.
Jogo: leitura com dados	
	<ul style="list-style-type: none"> → Dado com números. → Cubo de 6/6 cm feito com papel cartão (cor preta). → Números confeccionados com EVA (cor branca). → Utilizou-se o estilete para o corte dos números.
	<ul style="list-style-type: none"> → Dado de cores. → Cubo de 6/6 cm feito com papel cartão (cor preta). → Circulos em EVA nas cores: azul, amarelo, rosa, vermelho, verde e laranja.

LETRAS COM DADO						
1	CAMELO	BELEZA	CABELO	CADERNO	DOMINE	DÍVIDA
2	GAVIÃO	CERTEZA	FAXINA	CINEMA	RÁPIDO	SUELI
3	CANELA	FUTEBOL	FÁTIMA	GAVETA	MONITOR	ISABEL
4	NOVELA	PETECA	COMETA	LIMPEZA	JANELA	DÚVIDA
5	CANETA	FIVELA	SABUGO	TAPETE	PANELA	PÁGINA
6	TABELA	DEZENA	FIRMEZA	SOLADO	SAPECA	DORACI

→ Papel A4.

→ Tabela com 7 colunas:

- ✓ 1 coluna com números de 1 a 6 (2,5/2 cm);
- ✓ 6 colunas: 1ª linha contendo os círculos com as cores (4/3 cm); 6 linhas contendo as palavras (4,5/2,5 cm).

Obs: A tabela foi plastificada.

Fonte: Elaborado pela autora.