



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

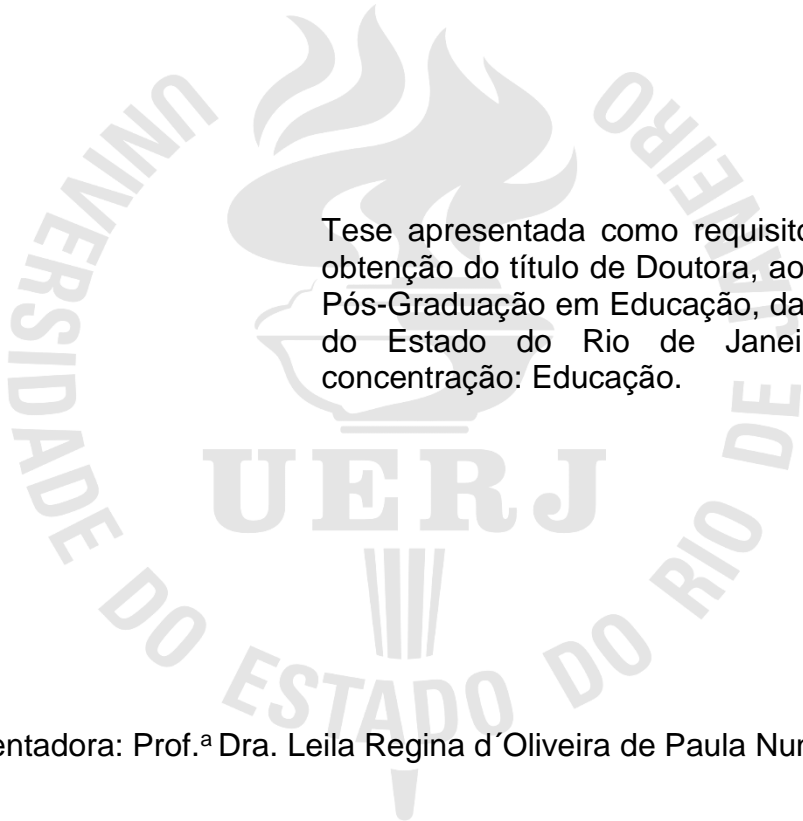
Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo

Rio de Janeiro
2016

Francisca Maria Gomes Cabral Soares

**Efeitos de um Programa Colaborativo nas Práticas Pedagógicas de
Professoras de Alunos com Autismo**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S676 Soares, Francisca Maria Gomes Cabral.
Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo / Francisca Maria Gomes Cabral Soares. – 2016.
218 f.

Orientador: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Inclusão escolar – Teses. 3. Autismo – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37:159.97

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Francisca Maria Gomes Cabral Soares

**Efeitos de um Programa Colaborativo nas Práticas Pedagógicas de
Professoras de Alunos com Autismo**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 02 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^o Júlio Ribeiro Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr^a. Luzia Guacira dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Às crianças, familiares e agentes educacionais participantes deste estudo que apostam na inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela grandiosidade de seu poder e a graça do seu cuidado.

Ao meu esposo Kleber pela dedicação e investimentos comigo neste projeto de estudo, compreendendo, assumindo muitas das minhas tarefas, cuidando dos nossos filhos.

À Daniel, André e Sofia, que compreendendo minhas ausências, também sacrificaram tempo, lazer e atenção materna.

Aos meus pais, Luís e Francisca, aos meus irmãos Adriano, Francisco, Rosineide, Jacira, Chagas pela apreciação que demonstram por mim e o encorajamento para meus empreendimentos pessoais e profissionais.

A professora Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, minha orientadora, pela preciosidade de suas interlocuções comigo, compreendendo meus anseios, limitações e necessidades, apoiando-me e, de forma potencialmente competente, facilitando a elaboração deste trabalho.

Aos irmãos de fé pelas orações, apoio e descontrações, amenizando a jornada.

Aos professores do Proped - UERJ, Vera Vasconcelos, Luís Senna e Cátia Walter pelas indicações precisas de leituras no início do doutorado em suas disciplinas.

À direção, equipe de apoio e técnico-pedagógica da Escola Municipal onde realizamos este estudo, pela receptividade calorosa e permissão para que eu participasse de seus afazeres profissionais.

Às crianças e agentes educacionais participantes desta tese, pela disponibilidade de interação comigo e compartilhamento de seus instrumentos pessoais de estudo e de trabalho.

Aos colegas de Departamento de Educação da UERN que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Ao grupo LATECA, que mesmo à distância, socializava os acontecimentos acadêmicos e os dilemas pessoais, assim humanizando essa mania estranha e esquisita que é pesquisar, uma ação permeada por ganhos e perdas que nos dá prazer.

Quando a escrita torna-se um projeto pessoal para as crianças, os professores não necessitam adular, pressionar, seduzir [...]. O ato de ensinar se transforma. Com um leve toque, podemos guiar e estender o crescimento das crianças e de sua escrita. Além disso, nosso ensino torna-se mais pessoal e essa é a maior diferença.

Calkins

RESUMO

SOARES, F. M. G. C. Efeitos de um Programa Colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Nos cenários nacional e internacional cresce o debate sobre a inclusão das minorias sociais, entre elas as pessoas com deficiência. No Brasil, há crescente matrícula de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de ensino, fato que demanda uma revisão das práticas pedagógicas e mobiliza pesquisadores para produzirem conhecimentos acerca da inclusão escolar. Contudo, ainda é insuficiente a literatura científica sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos acadêmicos aos alunos com o TEA. Esta Tese decorre de uma pesquisa quali-quantitativa, que pretendeu desvelar os efeitos de um programa de formação continuada nas práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos de professoras, que lidam com alunos com autismo na sala regular, com vistas ao estímulo e alargamento das capacidades cognitivas e sociais da pessoa com TEA. Para fundamentar o Planejamento, implementação e avaliação do Programa utilizou-se: estudo bibliográfico, protocolo de observação, videografia, entrevista e diário de campo. A inserção no campo empírico foi de abril de 2014 a junho de 2016, numa escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. Participaram da investigação professoras, auxiliares e alunos dos 1º e 5º anos. Os achados informam escassez de estudos sobre a inclusão escolar, em sala regular, de alunos com TEA e a carência de flexibilização curricular com adaptações curriculares adequadas. No que se refere aos estudos empíricos as agentes educacionais revelam ser complexo lidar com a inclusão escolar de alunos com o TEA, sentem-se solitárias, com a árdua tarefa de desenvolver rotinas de ensino sem apoio pedagógico eficiente. Percebeu-se pouco conhecimento sobre as características de pessoas com o TEA, comunicação alternativa (CA), bem como, a necessidade de habilidades acadêmicas serem ensinadas como são as habilidades funcionais, com práticas pedagógicas que atendam às particularidades das crianças com o TEA. O papel da professora regente tem sido orientar a auxiliar para assumir o aluno com necessidades educacionais especiais. Os alunos com necessidades educacionais especiais, por sua vez, são receptivos ao ensino, quando as adaptações são implementadas, adequadamente. Impõe ser necessária a formação no ambiente escolar com dispositivos didáticos que evoquem a descoberta, aperfeiçoamento e acesso ao conhecimento acadêmico para alunos com o TEA, porque professores apoiados poderão ser mais receptivos à inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Flexibilização curricular. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

SOARES, F. M. G. C. **Effects of a Collaborative Program in the pedagogical practices of teachers of students with autism**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

In the national and international scene grows the debate on the inclusion of social minorities, including people with disabilities. In Brazil, there's growing enrollment of students with autism spectrum disorder (ASD) in public schools, a fact that demands a revision of the pedagogical practices and mobilizes researchers to produce knowledge of school inclusion. However, it is still insufficient scientific literature on teaching modes of teaching academic content to students with the TEA. This thesis stems from a quantitative research, aimed at unveiling the effects of a program of continuing education in the pedagogical practices capable to potentialize the academic content of learning, teachers dealing with students with autism in regular room, with views to the stimulus and extension of cognitive abilities and social person with TEA. To support the planning, implementation and evaluation of the program used: bibliographical study, observation Protocol, videography, interview and field journal. The insertion in the empirical field was April 2014 to June 2016, elementary school of Municipal de Ensino de Mossoró-RN. Participated in the research teachers, assistants and students of 1 and 5 years. The findings report shortage of studies on school inclusion in regular room, with TEA and a lack of flexibility with curriculum adaptations appropriate curriculum. With regard to empirical studies the educational agents reveal be complex deal with the school inclusion of students with the TEA, they feel lonely, with the arduous task of developing teaching routines without pedagogical support efficient. It was a little knowledge about the characteristics of people with TEA, alternative communication (CA), as well as the need for academic skills be taught how are functional skills, pedagogical practices that meet the particularities of the children with the TEA. The role of teacher Regent has been guiding the helper to take the particular student. Special students, in turn, are receptive to teaching, when the changes are implemented properly. Enforces training is required in the school environment with didactic devices that evoke the discovery, development and access to academic knowledge to students with the TEA, because teachers supported may be more receptive to school inclusion.

Keywords: School inclusion. Curriculum flexibility. Pedagogical mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades adaptadas “a” por Ana com recorte e colagem.....	68
Figura 2 - Atividades adaptadas “b” por Ana com recorte e colagem.....	68
Figura 3 - Representação simbólica de Daniel.....	69
Figura 4 - Produção textual de Daniel.....	70
Figura 5 - Daniel jogando livremente durante a linha de base.....	71
Figura 6 - Atividade adaptada do livro didático de matemática.....	72
Figura 7 - Atividade realizada para trabalhar resolução de problemas na fase de linha de base.....	73
Figura 8 - Tiras de humor para produção textual e resolução de problemas.....	77
Figura 9 - Atividade com problema matemático envolvendo o sistema monetário.....	80
Figura 10 - Colocar números na sequência.....	123
Figura 11 - Luana apresenta as formas geométricas no celular indicando diferenciação de cores.....	134
Figura 12 - Luana avalia quais sílabas João conhece usando letras de EVA e coloca um jogo em grupo associando números às quantidades.....	135
Figura 13 - Rotina visual confeccionada pela pesquisadora para a sala regular....	135
Figura 15 - João brinca com jogo elaborado por Luana e escreve no notebook....	136
Figura 16 - Prancha temática “comidas típicas” elaborada pela pesquisadora.....	137
Figura 17 - Pranchas de alta tecnologia confeccionadas em encontro de formação.....	138
Figura 18 - Mensagens “a” socializadas entre agentes educacionais, mãe e pesquisadora.....	138
Figura 19 - Mensagens “b” socializadas entre agentes educacionais, mãe e pesquisadora.....	139
Figura 20 - Sala do 5º ano em aula.....	147
Figura 21 - Sala do 1º ano em aula.....	147
Figura 22 - Modelo de atividade do 5º ano na linha de base.....	149
Figura 23 - Prancha construída com a auxiliar para criança não oralizada.....	163
Figura 24 - Escrita do próprio punho de Luana, sobre atividades da pesquisa.....	164
Figura 25 - Ciclo da formação continuada em serviço.....	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de utilização de recursos didáticos com desenho e jogos	67
Gráfico 2 - Tempo de ocorrência de linguagem escrita e linguagem gestual na atividade acadêmica.....	74
Gráfico 3 - Tempo de ocorrência do uso de linguagem oral e suportes visuais.....	78
Gráfico 4 - Tempo de utilização de recursos didáticos com a linguagem numérica e musical.	79
Gráfico 5 - Duração dos comportamentos mediadores: afetividade e Interação verbal	83
Gráfico 6 - Tempo de comportamento mediador na organização de grupos, incentivo a autonomia e proposta de atividade diversificada	86
Gráfico 7 - Duração do comportamento de Daniel no decorrer da atividade acadêmica.....	87
Gráfico 8 - Duração de tempo na atividade acadêmica e interação com seus pares	88
Gráfico 9 - Escores de Intencionalidade e Significação da auxiliar Luana em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção	116
Gráfico 10 - Médias de Intencionalidade e Significação da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	117
Gráfico 11 - Médias de Transcendência e Atenção partilhada da auxiliar Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	118
Gráfico 12 - Médias de Transcendência e Atenção partilhada da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	120
Gráfico 13 - Médias de Regulação na tarefa e Diferenciação psicológica da auxiliar Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	122
Gráfico 14 - Médias de Regulação na tarefa e Diferenciação psicológica da Prof ^a . Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção	124

Gráfico 15 - Médias de Elogiar/fornecer feedback e Envolvimento afetivo de Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	125
Gráfico 16 - Médias de Elogiar e fornecer feedback e Envolvimento afetivo da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção	126
Gráfico 17 - Médias dos comportamentos mediadores da auxiliar e da professora por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Proposta de estudo com as professoras do 5º ano.....	62
Quadro 2 -	Panorama geral dos episódios observacionais na escola.....	65
Quadro 3 -	Proposta de estudo com as professoras do 1º ano.....	106
Quadro 4 -	História social confeccionada com o aluno	109
Quadro 5 -	Planejamento bimestral da sala do primeiro ano	153
Quadro 6 -	Mapeamento de uma unidade de ensino- Ciências da Natureza - 5º ano	154
Quadro 7 -	Esboço da aula	155
Quadro 8 -	Texto da aula Cadeia alimentar	156

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Autoscopia / Formação	54
Fluxograma 2 – Mapa conceitual sobre os comportamentos mediadores das agentes educacionais	103
Fluxograma 3 – Mapa conceitual do esboço do estudo sobre a implementação da formação	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CA	Comunicação Alternativa
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial infantil
CFN	Currículo Funcional Natural
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPAD	Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PEI	Plano de Estudos Individualizados
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCALA	Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Criança com Autismo
SEM	Sala de recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	22
1.1	O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	23
1.2	Inclusão escolar, infância e desenvolvimento social e acadêmico ...	27
1.3	Formação docente e flexibilização curricular	40
2	ROTINAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	50
2.1	Objetivos:	50
2.2	Método	51
2.2.1	<u>Participantes</u>	51
2.2.2	<u>Local</u>	52
2.2.3	<u>Materiais</u>	53
2.2.4	<u>Instrumentos</u>	53
2.2.5	<u>Procedimentos gerais da pesquisa</u>	54
2.2.6	<u>Procedimentos específicos da pesquisa</u>	54
2.2.6.1	Pré - linha de base:	55
2.2.6.2	Linha de base	58
2.2.6.3	Intervenção	60
2.2.6.3.1	Duas palestras com toda a escola	60
2.2.6.3.2	Estudo com as professoras (titular e auxiliar)	62
2.3	Resultados e Discussões	90
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): QUAL MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA?	94
3.1	Objetivo	94
3.2	Método	94
3.2.1	<u>Participantes</u>	94
3.2.2	<u>Local</u>	97
3.2.3	<u>Materiais</u>	97

3.2.4	<u>Instrumentos</u>	97
3.3	Delineamento do estudo	98
3.3.1	<u>Procedimentos gerais da pesquisa</u>	99
3.3.2	<u>Procedimentos específicos da pesquisa</u>	100
3.3.2.1	Fase de pré - linha de base:.....	100
3.3.2.1.1	Acordos Institucionais.....	100
3.3.2.1.2	Preenchimento de Protocolos	100
3.3.2.1.3	Formação da assistente de pesquisa	101
3.3.2.1.4	O percurso teórico-metodológico da análise	101
3.3.2.1.5	Linha de Base (LB).....	103
3.3.2.1.6	Intervenção.....	104
3.3.2.1.7	A fidedignidade da pesquisa	112
3.4	Resultados e discussões	112
4	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PROPOSTA E APOSTA	143
4.1	Flexibilização curricular e rotina pedagógica	144
4.2	O Plano de Estudos Individualizados (PEI) mobilizando linguagens, comunicação alternativa e favorecendo a aprendizagem mediada	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .	183
	APÊNDICE B – Atividade sobre cadeia alimentar	185
	APÊNDICE C – Atividade sobre Sistema Monetário	186
	APÊNDICE D - Protocolos de observação	188
	APÊNDICE D - Protocolos de observação	190
	APÊNDICE E – Cálculo de fidedignidade	191
	APÊNDICE F – Centros de interesse do aluno	192
	APÊNDICE G – Slides de artigo publicado em parceria com as agentes educacionais.	194
	APÊNDICE H – Caderno de atividades que confirma validade social	197
	ANEXO A – Diagnóstico de autismo do aluno do 5º ano	203
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	204
	ANEXO C – Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação .	206
	ANEXO D – Plano de estudos individualizado do AEE de Daniel	207

ANEXO E – Diagnóstico de baixa visão de Daniel.....	209
ANEXO F – Matriz de Referências Curriculares do 1º ano	210

INTRODUÇÃO

A literatura científica revela a escassez de pesquisas sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos acadêmicos aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com efeito, os professores parecem desconhecer recursos favoráveis ao ensino para essas pessoas e passam a focalizar somente o desenvolvimento da socialização. Ainda expressam, com frequência, sentimento de impotência profissional, declarando-se “despreparados” para o trabalho pedagógico com os TEA e parecem conceber como impossível ou com poucas possibilidades de acontecer/efetivar-se o aprendizado desses alunos.

Sobre isso, indagamos: Quais adaptações curriculares são favoráveis ao ensino de conteúdos acadêmicos e podem contribuir para a inclusão escolar de crianças com o TEA? Essa questão enseja a necessidade de conhecermos com maior profundidade o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para fins de norteamento do planejamento de ações e implementação de práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, com vistas ao estímulo e alargamento das capacidades cognitivas e sociais da pessoa com TEA.

O interesse para o estudo da temática foi motivado a partir da nossa coordenação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) quando acompanhávamos um grupo de graduandas do curso de Pedagogia em duas escolas estudando as práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental I. Nesse processo, nos engajamos em práticas que eram exercidas numa Sala de Recurso Multifuncional (SRM), na referida sala havia uma criança com autismo e foi o caso que demandou maior necessidade de pesquisa para entendermos o que era o TEA e podermos realizar com essa criança, atividades didáticas.

Somente na condição de insatisfação com a situação exposta é que se move a curiosidade para a busca de outros conhecimentos. Assim, foi nesse contexto que o grupo para além das tarefas cotidianas já traçadas nos objetivos do Programa foi motivado para adentrar a causa da inclusão. Nesse percurso, orientamos uma monografia de graduação com foco em quem é a pessoa que está no TEA e como lidar com o desafio de ensiná-la. Essa vivência profissional nos estimulou para a pesquisa em tela, em busca de maiores conhecimentos de como trabalhar a inclusão escolar de pessoas com o TEA.

O DSM V (2013) que é um documento da Associação Mundial de Psiquiatria Americana, define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que poderá afetar três áreas do desenvolvimento humano: interação social, comunicação e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, com interesses e atividades manifestadas por estereotípias motores ou verbais, com ausência de fala ou apresentando-a de forma não funcional. A literatura ainda não sinaliza uma cura e aponta o transtorno como uma condição clínica, caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa que compromete a pessoa com o TEA ao longo da vida.

No Brasil, a legislação além de evidenciar as características de pessoas que estão com TEA também passou a garantir o direito à matrícula escolar, que cresce de forma significativa nos últimos anos (LAZERRI, 2010; NUNES, 2012). Em 2007, eram 64.781 alunos com TEA matriculados, em 2008 o número sobe para 93.900. No que se refere à matrícula geral de pessoas com deficiência em 2014, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), extraídos do Censo Escolar, o crescimento é significativo, são 698.768 estudantes especiais matriculados em classes comuns¹. Essa demanda inquieta os professores, pois requer que suas práticas pedagógicas sejam ressignificadas à luz da inclusão escolar como uma questão de direito do aluno. Em periódicos e portais das universidades brasileiras encontram-se trabalhos acadêmicos que sinalizam a necessidade de maior conhecimento sobre como qualificar o ensino para as pessoas com o TEA, indicar suportes pedagógicos e apoiar práticas educativas escolares inclusivas.

Nesse direcionamento, apresentamos o objetivo principal desta tese que é compreender os efeitos de um programa de formação continuada em serviço, visando fortalecer as práticas pedagógicas de professoras e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas em crianças com autismo. Em outras palavras, o estudo visa potencializar os domínios pedagógicos dos professores para a adaptação curricular de conteúdos acadêmicos e a aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos escolares.

Inicialmente, realizamos em 2014 um estudo piloto, com o objetivo específico de planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de ensino, com adaptações curriculares, elaborado com uma professora auxiliar, de uma sala de

¹ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>.

aula regular do 5º ano que acompanhava um aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No segundo estudo, em 2015 traçamos como objetivo específico o planejamento, a implementação e a avaliação de efeitos da implementação de um Plano de Estudos Individualizados (PEI), visando alfabetizar/letrar uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nessa empreitada, foi utilizada a Escala de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 2003) como instrumento de avaliação dos comportamentos mediadores de uma professora e de uma auxiliar do 1º ano.

Nesse percurso, nos interessou reconhecer os elementos fortalecedores das ações escolares inclusivas e descortinar as fragilidades do processo de inclusão escolar de pessoas com o TEA.

O aporte teórico desta tese está na área da Psicologia do desenvolvimento, mais, especificamente, na abordagem histórico-cultural que trata de aprendizagem mediada. Assim, procuramos aprofundar o estudo sobre os elementos impactantes da prática pedagógica, visando contribuir com a permanência e a progressão do aluno com TEA na escola. Além disso, vislumbramos o fortalecimento da prática pedagógica das professoras, buscando ampliar dentro da escola o debate da inclusão escolar e a consolidação do apoio pedagógico entre as profissionais envolvidas, a fim de que possam desencadear em seus pares, outros atores sociais, uma cultura escolar de inclusão.

Diante do exposto, ensejamos investigar ações pedagógicas interventivas focando as ações de uma criança com as outras crianças e com professores, na perspectiva de sinalizar atitudes inclusivas mais efetivas, que venham contribuir para um olhar com foco nas potencialidades interativas dos alunos. Dessa forma, ampliando o conhecimento, promovendo atitudes reflexivas e problematizando situações da vivência pedagógica, com o intuito de interpretar ideias, incorporando-as às práticas pedagógicas, empoeirando os professores.

Este texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma revisão descritiva da literatura, intitulada *Inclusão escolar de crianças com autismo e flexibilização curricular: uma revisão de literatura*. Essa é uma abordagem que descreve o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os conceitos de inclusão escolar, infância e desenvolvimento social e acadêmico e ainda define formação docente e flexibilização curricular.

O segundo capítulo trata das *Rotinas pedagógicas na sala de aula inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Neste, apresentamos

um estudo piloto, realizado de abril de 2014 a abril de 2015, descrevendo a metodologia, os resultados e discussões. Este estudo com delineamento de pesquisa intrassujeito foi combinado com uma análise qualitativa.

Seguindo o mesmo princípio metodológico do estudo piloto, organizamos o terceiro capítulo, nele exibimos o segundo estudo empírico, *Alfabetizar/letrar crianças com transtorno do Espectro do Autismo (TEA): a dimensão da prática pedagógica*. Apresentamos o objetivo específico do estudo, a metodologia, os procedimentos gerais e específicos, os resultados e discussões com base na avaliação dos níveis de mediação das agentes educacionais por meio do uso da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 2003).

Com a intenção acadêmico-científica de apresentar uma convergência teórico-metodológica da proposta da tese, elaboramos o quarto capítulo, *Formação continuada em serviço: proposta e aposta*. Na tessitura desse capítulo, confrontamos a vivência na pesquisa com os referenciais elencados no percurso literário sobre as práticas pedagógicas, as bases conceituais da flexibilização curricular e da rotina pedagógica, a configuração do Plano de Estudos Individualizados (PEI) e as formas de mobilização de linguagens e comunicação alternativa, evocadas por esse instrumento de planejamento individualizado em busca do favorecimento da aprendizagem mediada.

1 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Neste capítulo, apresentamos os achados científicos sobre o ensino de conteúdos acadêmicos para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais especificamente, a intenção foi identificar na literatura, nos últimos 10 anos, 2006 a 2015, pesquisas que apresentassem as características de pessoas com o TEA e estratégias pedagógicas favoráveis ao ensino de conteúdos acadêmicos às crianças com esse transtorno do neurodesenvolvimento. Nosso intuito foi realizar uma revisão descritiva da literatura e assim identificarmos os objetivos, procedimentos metodológicos e resultados dos estudos consultados.

Com vistas ao refinamento da nossa discussão selecionamos 51 textos, dos 96 textos inicialmente localizados, com os seguintes descritores: inclusão escolar, autismo, infância, estratégias de ensino, sala regular e incluímos 6 documentos da legislação brasileira que tratam dos processos de inclusão de pessoas com deficiência. Os descritores elencados nos direcionaram para a literatura nacional e internacional. Agrupamos textos por gênero acadêmico (artigos, teses, dissertações e capítulos de livros) e ano de produção, pontuamos mais precisamente aqueles que discutiam estratégias de ensino elaboradas para pessoas com o TEA em sala de aula regular. Como critério de exclusão foi estabelecido que os textos que não tratassem de recursos ou estratégias de ensino para alunos com o TEA seriam eliminados. As fontes consultadas foram o portal de tese e dissertações da CAPES, as bases de dados Scielo, Bireme e portais de algumas universidades brasileiras².

Elencamos estudos que versassem sobre procedimentos de intervenção educacional para pessoas com o TEA, expondo os objetivos, as questões metodológicas e respectivos resultados. Destacamos alguns autores e suas contribuições sobre o ensino efetivo de conteúdos acadêmicos para crianças com o TEA, temática privilegiada por nós em nossa tese.

Nosso intuito é percebermos as convergências teóricas acerca das possibilidades de inclusão escolar de pessoas com autismo na escola regular,

² UFRN, UERJ, UFRJ, UNESP, UFJF, UFSM, UFRGS, UFSCAR.

modos adequados de ensino de conteúdos acadêmicos, desenvolvimento curricular e programas já instituídos para ensinar pessoas com autismo.

Este capítulo está organizado em três seções, na primeira apresentamos as características de pessoas com o TEA, na segunda o que está definido sobre “Inclusão escolar, infância e desenvolvimento social e acadêmico”, procurando estratégias de ensino que favorecem alfabetizar/letrar crianças na sala regular. Na terceira, expomos referenciais relacionados com “Formação docente e flexibilização curricular”. Nesse direcionamento, nos encaminhamos para a discussão inicial da primeira sessão.

1.1 O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

A literatura consultada evidencia a relevância do conhecimento sobre como funciona a percepção da pessoa com o TEA, pois isso favorece o planejamento de ações e implementação de práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

O DSM-V registra como característica do TEA o comprometimento em três áreas do desenvolvimento: comunicação, interação social e comportamentos repetitivos e com estereotípias motoras e vocais, sendo considerado um transtorno do neurodesenvolvimento com sinais que podem se manifestar antes dos três primeiros anos de idade (APA, 2013). Mais especificamente, a pessoa com TEA manifesta alterações sociocomunicativas e interesses restritos e repetitivos em diferentes situações, sendo a linguagem também afetada. O comprometimento com a linguagem também varia muito, podendo a pessoa comprometida exibir ou não fala funcional, ecolalias vocálicas, fazer representação simbólica pelo desenho e/ou rejeitar essa forma de comunicação (WALTER; CORREA NETTO; NUNES, 2013).

Pessoas com TEA apresentam comprometimento diversos, como: restrições alimentares, sendo possível não querer variar os alimentos, repugnância por texturas, rejeição por toques e sensibilidade extrema ao som (barulho) e ainda coordenação ampla e motora fina afetadas. Essas particularidades, quando avaliadas, permitem a classificação em níveis de funcionalidade denominados autismo leve, moderado ou severo. Assim, no nível 1 estão aqueles que necessitam

de algum suporte, no 2 os que requerem grande suporte e no 3 os que exigem máximo suporte (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2013). O transtorno é complexo, mais presente em homens do que em mulheres e a ciência ainda não sinalizou uma cura. Mas, há diferentes teorias com explicações de prováveis causas genéticas, ambientais e que confirmam a possibilidade da pessoa com TEA exibir outras deficiências.

Por ser um espectro, uma criança com TEA, como toda pessoa, não manifestará exatamente as mesmas características que outras, nem a mesma intensidade dos sinais de risco quando bebê, as manifestações comportamentais da pessoa, à medida que for crescendo, também poderão ser diferentes. Os comportamentos poderão aparecer de forma acentuada em determinado momento e em outro estar ausentes ou quase ausentes.

A literatura expõe quatro grandes teorias que procuram explicar o autismo: a) teorias psicanalíticas com uma descrição do funcionamento mental, dos estados afetivos e do modo com essas crianças se relacionam com outras pessoas; b) teorias afetivas, dizendo ser uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, com uma falha no reconhecimento de estados mentais e prejuízo para abstrair e simbolizar c) teorias da mente, que significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função dessas atribuições”. d) teorias neuropsicológicas e de processamento da informação que se desdobram em duas abordagens que tratam da função executiva e coerência central (BOSA; CALLIAS, 2000).

Todas as teorias acima referenciadas são advindas da área da saúde. Diagnósticos e avaliações, quase em sua totalidade, são sempre realizados por instrumentos referenciados por profissionais que trabalham com saúde mental. É importante afirmar que a educação especial no Brasil historicamente sempre teve viés mais clínico do que educacional. Assim, não é de se estranhar que a Educação, como área, ainda não tenha elaborado um corpus teórico-prático nesse campo do conhecimento e se empenhe em fazer isso agora por conta da imposição de demandas educacionais, acadêmicas, políticas, sociais e culturais.

Com efeito, no cenário nacional é notória a vasta legislação que trata da temática da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, e destacando legislação

específica acerca da inclusão escolar da pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A Organização das Nações Unidas (ONU- 1948) proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, prevendo que todas as nações cumpram suas determinações necessárias para uma cidadania digna para todas as pessoas. A Declaração de Salamanca (1990) assegura o acesso das pessoas com deficiência à educação no sistema regular. O tratado da Tailândia (1990) publicou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, destacando ser preciso melhorar a qualidade e diminuir as desigualdades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4.024/61) estabelece como “preferencialmente” a educação de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. O termo “preferencialmente” serviu de brecha para convencimento de que nem todos devem ser recebidos no sistema regular de ensino; sua retificação veio com a Lei de 1971 quando estabeleceu que as pessoas com necessidades especiais, teriam que ter “tratamento especial”, então passou-se a compreender que a educação especial deveria acontecer em escolas/salas especiais³.

Em 1990, no Brasil, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que obriga os pais a matricularem seus filhos na rede regular de ensino. Posteriormente, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pensadas juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, publicada em 2002 através da Resolução CNE/CP nº 1/2002, prevendo que as instituições de formação de professores devem oferecer o ensino visando o aprendizado do aluno e o acolhimento à diversidade.

No percurso das demandas sociais de inclusão, o Ministério da Educação e da Cultura instituiu o Programa Educação Inclusiva (BRASIL, MEC, 2003). Ao ser lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmou-se a necessidade de implantação de salas de recursos multifuncionais, de formação de professores para a educação especial e de mudanças na estrutura física das escolas (BRASIL, 2007).

³http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

No ano de 2008, inaugurou-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assegurando que alunos com deficiência sejam incluídos na rede regular de ensino com Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

O AEE é uma modalidade de atendimento que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas do AEE devem se diferenciar daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2008).

Em busca de atendimento as especificidades das pessoas que estão no TEA, temos a Lei Berenice Piano, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que registra ser a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela com síndrome clínica caracterizada como uma deficiência da comunicação e das interações sociais, com padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

A referida Lei reafirma o incentivo à formação de profissionais especializados, assim como dos pais e responsáveis, enfoca o estímulo à pesquisa científica, assegura inclusão em sala regular de ensino com acompanhante especializado e prevê punição para o profissional que rejeitar matrícula, com multa de três a vinte salários mínimos.

Em 2015 entra em vigor a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, reafirmando os direitos já adquiridos por essa população e cobrando com força de lei que os currículos sejam inclusivos e tratem da especificidade de cada deficiência. Como já mencionado nos referenciais consultados, ainda há uma grande distância entre o que está prescrito e o que de fato acontece nas instituições escolares.

Diante do exposto, é notável que as características presentes em pessoas com o TEA demandam a necessidade de que os professores elaborem atividades didáticas com atributos que estejam para além da oralidade e escrita, tão comum em suas salas de aula. Além disso, trabalhem com adaptações pedagógicas favoráveis à participação de seus alunos com o TEA considerando as possibilidades de interação conforme suas peculiaridades.

1.2 Inclusão escolar, infância e desenvolvimento social e acadêmico

Nas últimas três décadas, estudos acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular têm sido publicados mais frequentemente. Em consequência, as demandas sociais, culturais, políticas e acadêmicas têm reivindicado o espaço escolar como um direito.

Em um estado da arte elaborado para discussão da inclusão escolar de alunos com o TEA no Brasil, Oliveira e De Paula (2012) afirmam ser um desafio incluir crianças com o TEA na escola regular. As referidas autoras traçaram como objetivos descrever como tem sido estruturado legalmente o processo de inclusão escolar dos alunos com o TEA no Brasil e investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão das pessoas com a referida deficiência.

Oliveira e de Paula (2012) analisaram textos que subsidiaram a implantação da proposta brasileira de Educação Especial e alguns estudos nacionais referentes à escolarização dos alunos com o TEA. As autoras afirmaram que a despeito da existência de documentos legais preconizando que esses alunos deveriam frequentar escolas regulares de qualidade e receber atendimento educacional especializado, somente em cinco estudos foram discutidos dados empíricos sobre inclusão escolar de alunos com TEA. As cinco investigações apontaram dificuldades na oferta de escolarização de qualidade. Como conclusão, as referidas autoras realçaram a carência de estudos empíricos no Brasil sobre a situação atual de inclusão escolar de alunos que estão no TEA.

Nunes, Azevedo e Schmdit (2013) publicaram artigo que teve por objetivo identificar o que as produções científicas nacionais, publicadas entre 2008 e 2013, têm revelado sobre a inclusão de pessoas com TEA no Brasil. Numa revisão de literatura os referidos autores mostram um contraste entre o direito de matrícula na escola comum como determinação da legislação brasileira e a crescente matrícula de alunos com o TEA na escola comum, pois as pesquisas enfatizam os benefícios da inclusão escolar dos alunos com o TEA e acentuada controvérsia no que se refere ao atendimento adequado às necessidades de crianças com TEA. Os autores demonstram em seus achados que a presença desses educandos, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após o novo paradigma da inclusão, mas,

o desconhecimento sobre o transtorno e a carência de estratégias pedagógicas específicas, podem acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população.

As abordagens teóricas educacionais com vistas à inclusão escolar têm sido ancoradas em duas perspectivas teóricas da psicologia: desenvolvimentista e comportamental. Sobre a abordagem desenvolvimentista está dito que “[...] desenvolvimento individual e aprendizagem são processos complexos e dinâmicos que ocorrem dentro de um contexto social” (GREENSPAN; WIEDER, 1997 apud ARAÚJO, 2012).

O modelo teórico desenvolvimentista dá ênfase à plasticidade cerebral. Nessa visão, intercâmbios sociais são intercâmbios comunicativos. E Lampreia (2007, p. 03) indaga “O que mais poderiam ser”? Assim, a referida autora afirma que as características comportamentais dos TEA precisam ser avaliadas num contexto social, pois, os diferentes quadros clínicos de diferentes crianças com TEA podem ser vistos como “[...] consequência da conjunção de diferentes etiologias e diferentes histórias de relacionamento social” (LAMPREIA, 2007, p. 121). Logo, estereótipias poderão estar presentes em algumas circunstâncias provocadoras de ansiedade e ausentes em outras. Nesse direcionamento, a autora expõe que apenas iniciou uma reflexão sobre a importância de clarificar o enfoque teórico adotado e suas implicações para uma intervenção adequada. Isso demanda, segundo ela, uma reflexão com maior aprofundamento.

A outra abordagem mais frequente em intervenções educacionais tem aporte na teoria comportamental de Watson e Skinner (1984, apud STRAPASSON, 2012), com ênfase em comandos para corrigir comportamentos inadequados e treinar ações de aprendizagens acadêmicas, funcionais e sociais. O modelo é considerado favorável para instituir repertórios socialmente adequados e diminuir os que são problemáticos (BRAGA- KENYON; KENYON; MIGUEL, 2002 apud LAMPREIA, 2007).

A literatura consultada sinaliza que em educação as abordagens teóricas são mistas e os modelos são acionados conforme a atividade acadêmica e social proposta. Assim, a teoria é assumida como ferramenta, na tentativa de potencializar a aprendizagem da pessoa com o TEA.

No que se refere aos dados de pesquisa sobre inclusão escolar de pessoas com o TEA, as abordagens situam-se mais em como e com quais recursos se realizam intervenções pedagógicas em contextos escolares. Entretanto, são

procedimentos implementados pelos autores das dissertações e teses, e não análises de práticas pedagógicas já instituídas na escola para ensinar pessoas com o TEA.

Nessa perspectiva, Bez (2010) lançou como meta, ações mediadoras com o uso de recursos e estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em prol do desenvolvimento da comunicação de pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)⁴. Os participantes foram duas crianças com TGD, não oralizadas, observadas em sala de aula e em casa, visando proceder a uma avaliação para implementar um plano de ação com a CAA. Bez (2010) fundamentou-se na teoria sócio histórica e empregou a metodologia de estudo de caso. Seus achados apresentaram o uso da CAA com sujeitos com TGD, como plausível, uma vez que ao final da investigação, os dois expandiram suas formas de comunicação exibindo intencionalidade em sua comunicação na maioria das interações estabelecidas.

Gomes (2011) avaliou os efeitos de um programa de intervenção a partir de interações comunicativas de um aluno com TEA, 10 anos de idade, não verbal, e sua professora no contexto da sala de aula comum, em uma escola particular de Natal-RN. Em um delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e intervenção), a professora foi habilitada para utilizar táticas do Ensino Naturalístico e da CAA, visando a ampliação de interações em três momentos: hora da entrada, lanche e atividade pedagógica. Os resultados tornaram perceptível que a capacitação provocou alterações nas interações sociais, com um aumento tanto quantitativo, quanto qualitativo. A professora participante considerou positiva a capacitação que como efeito ampliou o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (GOMES, 2011).

Macêdo (2015) com o objetivo de ampliar os achados de estudos interventivos com foco no desempenho acadêmico de crianças com o TEA, elaborou dissertação para avaliar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (Lidz, 2003) e mapear o desempenho social e acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4^o ano do ensino fundamental de uma escola pública. O estudo, de cunho colaborativo, foi realizado na cidade de Parnamirim, no Rio Grande do Norte em 2014. Teve como participante

⁴ Essa nomenclatura, utilizada por Bez (2010), precedeu o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

uma professora titular e seu aluno de 9 anos com o TEA. A metodologia foi um delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento) para avaliar o comportamento da docente. Foram observadas três rotinas escolares do educando, com foco nas práticas pedagógicas e comportamentos mediadores da professora. Desenvolveu-se um programa de capacitação com a docente. As rotinas foram observadas antes e depois da formação. Houve mudanças qualitativas e quantitativas nos níveis de mediação da professora e no comportamento social do educando com avanços acadêmicos.

Morgado (2011) interveio numa turma do 1º ano, na qual estudava um aluno com o TEA, numa Escola Básica do 1º ciclo. Como ação implementou atividades específicas para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas para o aluno e sua turma, organizando pares e pequenos grupos, na dinâmica das aulas. Ao longo da intervenção, foram observados comportamentos mais interativos, maior socialização e autonomia e desenvolvimento de competências acadêmicas do aluno. A autora afirma que a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular implica mudanças das atitudes e práticas pedagógicas de todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem, e na organização e gestão da sala de aula e da própria instituição escolar (MORGADO, 2011).

Brilha (2012) abordou em sua dissertação de mestrado uma intervenção com Histórias Sociais, recurso que pode ser confeccionado com gravuras ou fotografias ilustrativas, historiando situações do cotidiano da pessoa com o TEA. A perspectiva é minimizar o estresse, promover oportunidades de interação, aprendizagem e modos adequados de participação nos eventos sociais. O estudo buscou o contributo das histórias sociais na promoção de comportamentos de interação, num grupo de seis alunos com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA) de uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) de Lisboa (PT). Nesse estudo de caso, Brilha (2012) problematizou as inúmeras dificuldades de participação dos alunos com TEA nos diversos momentos e contextos da vida escolar, inerentes à sua condição, evidentes na biblioteca escolar, na hora do conto de histórias. A questão de partida foi: “Haverá mais oportunidades de interação quando se usam histórias sociais”? A autora concluiu que comportamentos de interação como a hora do conto constitui, por si só, um momento propício ao desenvolvimento de interações. Com o uso de histórias sociais aumentaram os comportamentos comunicativos e apesar dos

participantes serem não-verbais, a expressão verbal (fala) refletiu ganhos significativos (BRILHA, 2012).

Hagiwara e Smith Myles (1999) num artigo intitulado *A Multimedia Social Story Intervention: Teaching Skills to Children with Autism*, objetivaram investigar os efeitos de uma intervenção de história social multimídia desenvolvida especificamente para o estudo proposto. Foram realizadas três intervenções com pessoas com autismo, usando histórias sociais elaboradas com símbolos visuais e instrução computadorizada. O estudo revelou que utilizar tecnologia avançada para criação de histórias sociais com a população com autismo sinaliza um caminho viável para os profissionais da educação desenvolverem intervenções visando ensinar crianças e jovens com autismo.

Ozdemira (2010, p. 1.828) define História Social como “[...] uma narrativa concisa sobre uma situação, conceito, comportamento ou habilidade social que é escrita e implementada de acordo com diretrizes específicas”. Propôs como objetivo em seu estudo “[...] fornecer informações sobre como escrever e implementar Histórias Sociais como uma técnica de intervenção e examinar o contexto teórico da intervenção”. O efeito mostrou que História Social ameniza comportamentos de crianças com autismo e aumenta os seu comportamentos adaptativos. Além disso, a autora sugere que pesquisas empíricas adicionais poderão colaborar para o desenvolvimento dessa promissora intervenção no campo do autismo, como mais uma peça para lidar com a complexidade social e comportamental na educação dessas crianças.

Camargo e Bosa (2009) numa ampla revisão crítica da literatura acerca dos conceitos de competência social, autismo e inclusão escolar comprovam que estudos que versam sobre esses temas ainda são poucos e apresentam acentuadas limitações metodológicas. Constatou-se que o desenvolvimento dos aspectos sociais e comunicativos são necessidades das crianças com TEA, assim como das demais crianças e potencialmente relacionados com o desenvolvimento cognitivo. Sobre a necessidade de inclusão escolar desde a educação infantil, as referidas autoras sugerem ser a escola um lugar por excelência favorável às trocas, por ser bastante heterogênea. Acrescentam ainda que os professores precisam criar e favorecer essas trocas. A fundamentação teórica que defende o desenvolvimento social é plausível ao considerar a interação social como base para o desenvolvimento individual e coletivo (CAMARGO; BOSA, 2009; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV,

1998). As autoras declaram ainda que o processo de socialização favorece a construção do EU e por isso uma escola inclusiva precisa investir em recursos humanos e materiais que auxiliem os alunos com autismo.

Subsidiadas por vasta literatura, Camargo e Bosa (2009) informam que há relacionamentos complementares marcados por pessoas com maior poder social ou conhecimento (pais, professores, irmãos mais velhos) e os relacionamentos horizontais marcados por pares igualitários (colegas da mesma idade) com cooperação, competição e intimidade, aspectos só vivenciados nesse tipo de relação social.

Compreendemos assim, ser a escola um lugar propício para oportunizar os relacionamentos horizontais, marcadamente, necessário para o desenvolvimento social como preconizam as autoras. Assim, entendemos que os dois tipos de relacionamento são exercidos com funções diferentes, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas e o autoconhecimento. Conviver com pares permite estabelecer relações imprescindíveis, num contexto específico que influencia o desenvolvimento social de qualquer criança (CAMARGO; BOSA, 2009). As autoras estabelecem ainda a diferença entre habilidade social e competência social. A primeira possui um caráter descritivo e auxilia a performance a ser instituída pelo sujeito em sentido amplo. Competência social permite a aquisição de elementos para instituição de um desempenho individual em situação propícia. Logo, as autoras afirmam quanto mais habilidades sociais reúne um sujeito, mais competência social ele terá.

É pertinente dizer que em ambientes com arranjos propícios como o da escola regular as interações sociais podem ser potencializadas. Nesse sentido, cabe afirmar a importância da inclusão escolar de crianças com autismo na sala regular, aspecto que também traz ganhos para as demais crianças que passam a construir uma postura de convivência com o diferente (CAMARGO; BOSA, 2009).

O estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) destaca a importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares. O objetivo foi verificar a participação das crianças com autismo e a mediação realizada pelas professoras e demais crianças. A investigação buscou compreender como os comportamentos das crianças que estão no espectro autista podem ser influenciados em espaços e contextos interativos na escola. Foram observadas duas professoras e duas crianças com autismo numa sala de educação infantil. O referido estudo também procurou as

particularidades de cada criança e as relações interacionais, considerando tempo e frequência. Os resultados evidenciaram que as estratégias didáticas são, quase sempre baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados.

Conforme Farias, Maranhão e Cunha (2008) há poucas experiências de sucesso educacional para crianças com o TEA e precariedade dos serviços educacionais para essa população. Inferimos ser esse um aspecto que fragiliza o processo de escolarização e torna os professores pouco receptivos para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas. A premissa teórica, conforme as referidas autoras, é que a aquisição de funções cognitivas se dá tanto em situações de ação direta com o objeto de conhecimento como pela participação em eventos de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (FEUERSTEIN, 1991). Assim, as interações constantes, durante toda a vida são potencialmente influenciadoras do desenvolvimento em ambientes sociais organizados para promovê-las.

Scott, Peters, Benner e Hopf (2007) discutiram como escolas baseadas em intervenções e habilidades sociais podem influenciar aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas das crianças e adolescentes com TEA. Nesse propósito, apresentaram uma meta-análise de 55 projetos. Este estudo de cunho internacional apresenta meta-análise e corrobora com os achados de Camargo e Bosa (2009) acerca da importância do trabalho com as habilidades sociais como impulso para a cognição. A deficiência no funcionamento social é uma característica central do TEA e isso tem sido bem documentado na literatura (ATTWOOD, 1998; MYLES et al., 2005; ROGERS, 2000, HUME; BELLINI; PRATT, 2005 apud SCOTH et al., 2007). As fontes científicas também informam serem poucas as crianças que recebem programas de habilidades sociais adequados, uma realidade problemática, pois habilidades sociais são condições essenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo bem sucedidos. Processos sociais e comunicativos são essenciais para a inclusão escolar de alunos com deficiência (QUITÉRIO; NUNES, 2013).

Simpson (2003) buscou numa meta-análise estudar a intervenção, manutenção e efeitos de generalização de aprendizagens por meio de habilidades sociais. Os resultados, neste estudo, em contraposição ao de Scoth (2003) evidenciaram que intervenções em habilidades sociais têm sido minimamente eficazes para crianças com TEA. Em outro estudo, Simpson et al., (2003b) e equipe

enfatazaram a necessidade do planejamento individualizado quando se visa potencializar a aprendizagem acadêmica de aluno com autismo. Além disso, chamaram a atenção para que essa população seja incluída em classes regulares. Sobre isso, destacaram a notoriedade de debates acerca da provisão de “ambientes menos restritivos” para maior contato com pares típicos e esclarecem sobre a carência da criação de modelos e procedimentos efetivos que garantam o aprendizado. Assim, consideraram ser um grande desafio para pais e professores e demais profissionais, elaborarem programas com orientações claras e procedimentos precisos.

Simpson, Boer-Ott, Smith-Myles (2003b) discutiram um modelo que privilegia o contato do estudante com TEA com seus pares típicos considerando-o benéfico para o convívio social. Realçaram que professores apoiados aceitariam com maior satisfação a população com TEA em suas turmas, pois estariam instrumentalizados e com recursos apropriados para subsidiar seu programa de ensino. A colaboração nessa perspectiva é coluna de sustentação de um modelo de ensino que privilegia a ação compartilhada entre dois educadores realizando o co-ensino, apoiando-se mutuamente nas ações docentes. Uma questão bastante relevante, destacada nesse estudo é a necessidade de educadores que trabalham com autistas conhecerem as características específicas de pessoas com TEA, saber lidar com seus modos próprios de comunicar-se e conhecer procedimentos acadêmicos que potencializem o desenvolvimento da linguagem, aprendizagens e habilidades sociais. Além disso, o papel do para-educador, que na nossa realidade é o auxiliar ou mediador, é definido como o profissional que provê apoio ao trabalho do professor.

Simpson e colaboradores (2003b) consideraram inadequado um mediador ser nomeado para assistir especificamente um aluno, pois o aluno é do professor. Nesse modelo o planejamento é considerado elemento essencial para facilitar a colaboração e individualizar o ensino, adequando metodologias que aproximem o aluno de seus pares e não seu isolamento.

Os autores também destacaram como importante a criação de um verdadeiro ambiente inclusivo e sinalizaram que atitudes positivas de inclusão devem ser critério para seleção de equipe que vai atender a população de pessoas com autismo. A avaliação também é descrita como “elemento chave” para qualquer programa que vise ampliar as aprendizagens de um estudante. Sendo assim,

entendemos que a sistematização de um programa de ensino requer traçar metas e objetivos que após sua aplicação e mesmo durante o seu processo de desenvolvimento precisam ser reavaliados, a fim de se compreender o ponto de partida do aluno e os aspectos adquiridos por ele em seu processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, perceber se alunos e professores da educação geral tratam o aluno com o TEA como integrante “legítimo” da turma ganha relevância. Atitudes como observar e avaliar os ganhos acadêmicos e sociais é importante, assim como verificar a participação nas atividades da turma e uso efetivo das habilidades sociais no ambiente (SIMPSON; BOER-OTT; SMITH-MYLES, 2003b).

Simpson e colaboradores (2003b) sinalizam ainda como muito importante o princípio da cooperação, vital entre casa-escola. Assim, um programa não pode ser pensado sem a parceria com a família, mas, isso exige incluir ações de envolvimento para que as famílias consigam efetivamente participar. Nesse estudo há a descrição do Modelo de colaboração na inclusão do transtorno do espectro do autismo, esclarecendo que quando trabalhada “efetivamente e eficientemente” a inclusão de tais alunos poderá ser um “importante empreendimento”.

Evidencia-se, assim, a importância de uma cultura pedagógica com metodologias instrucionais e o estabelecimento da diferença entre **consulta** e **colaboração**. Na primeira o especialista exerce o papel de oferecer consultoria para os professores, no qual sobrepõe-se o saber especializado, no segundo os profissionais são integrantes de uma mesma equipe, num posicionamento igual, compartilhando informações e trocando saberes, oferecendo consultoria um ao outro, a fim de resolver o problema (SIMPSON; BOER-OTT; SMITH-MYLES, 2003b).

Gomes e Mendes (2010) por meio de questionários semiestruturados e *Childhood Autism Rating Scale (CARS)* com o objetivo de descrever a escolarização de alunos com autismo matriculados em escolas regulares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no ano de 2008, a partir da perspectiva de seus professores, constataram que a criança com autismo participa pouco das atividades escolares, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos acadêmicos é limitada.

Pereira (2014) em estudo recente, realizado com uma criança com autismo, estudante da Educação Infantil e sua professora, na rede privada de ensino de Natal-RN, implementou um Plano de estudos Individualizados (PEI), como

instrumento favorecedor da inclusão acadêmica da criança e obteve resultado expressivo na flexibilização curricular do programa de ensino da sala de aula. O trabalho também destaca o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa, a autora fez uso de delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento), assim como procedimentos qualitativos de análise. O estudo foi realizado em três etapas: caracterização, linha de base e intervenção. Os resultados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante nas tarefas funcionais e acadêmicas de letramento que integravam o currículo da Educação Infantil. Após o programa de intervenção, o sujeito do estudo passou a alimentar-se de forma mais independente e participar das atividades pedagógicas realizadas com toda a turma. As profissionais, professora e auxiliar, avaliaram como positiva a intervenção (PEREIRA, 2014).

Gomes (2007) realizou intervenção com procedimentos adaptados com base em descrições sobre o quadro do autismo. A autora utilizou princípios da aprendizagem da análise experimental do comportamento, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante. Foi observada uma adolescente com autismo leve moderado, classe econômica alta, estudante da 5ª série de uma escola da rede privada, estudando multiplicação e divisão, quando ainda não dominava adição e subtração. A referida autora afirma que as características e dificuldades do aluno com autismo precisam ser conhecidas por seus professores para que possam atender às suas particularidades. Esclarece que entender como alunos com autismo respondem aos estímulos do ambiente e saber propor tarefas antecipando vivências, amenizam o estresse e favorecem a inclusão escolar. O relato de pesquisa de Gomes (2007), acerca do aprendizado acadêmico de conteúdos de matemática, indicou a eficácia de estratégia sistematizada de ensino para garantir a aprendizagem de “conteúdos mais complexos”. Estratégia considerada por ela um procedimento “óbvio” que a escola não fez.

Nessa compreensão de alinhamento curricular de uma determinada área do conhecimento acadêmico, Knight, Smith, Spooner e Browder (2012) declararam que estudantes com autismo necessitam de instrução explícita para apropriar-se de conteúdos acadêmicos do currículo de ciências. A viabilidade desse modo de ensino, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades, é considerada muito importante, por facilitar a compreensão de questões para a própria segurança, como por exemplo participar de experimento para diferenciar quente/frio.

Os autores justificam que a referida investigação pautou-se na necessidade política de uma nação “cientificamente alfabetizada até o ano de 2061”, conforme iniciativa, em 1985, da Associação Americana para a Ciência Avançada (AAAS). A escassez da abordagem curricular sobre o ensino de ciências direcionado para pessoas com deficiência, também é evidenciada na justificativa, e fica compreendido que para aprender Ciências é necessário ancorar o conteúdo num conhecimento prévio, considerar a construção do aprendiz, privilegiando suas habilidades. Além disso, o ensino aos estudantes deve ultrapassar a memorização de fatos de ciência e focar a instrução para fazer perguntas, observar o fenômeno e esboçar conclusões.

Ainda, para os autores a eficácia da instrução explícita para o ensino de conceitos acadêmicos do currículo de ciências é muito importante. Como procedimento apresentaram os objetos de estudos curriculares da área de ciências um por vez, usaram gráficos para expor o domínio do primeiro objeto antes da introdução do segundo objeto e examinaram a generalização de figuras de novos objetos, dentro de uma lição de investigação de ciência. Esclareceram que a experimentação ajuda a compreender o entorno e favorece a participação ativa do aluno. Ainda realçaram a necessidade de habilidades acadêmicas serem ensinadas como habilidades funcionais, com vistas à construção de um repertório individual. Destacaram que a descoberta, aperfeiçoamento e socialização do conhecimento para a população de pessoas com autismo baseados em evidências é um campo que ainda carece de muito estudo.

Cafiero (2009) propôs para sujeitos com TEA o uso de símbolos visuais para interação e ampliação da linguagem. A investigação empregou um delineamento quase experimental intrassujeitos - linha de base e intervenção. Foi empregado um quadro com símbolos ilustrativos no ambiente de um menino de 13 anos com autismo. Considerou-se o vocabulário de uso nos ambientes frequentados pelo estudante: sala de aula e espaços de transição entre casa e escola. A ação resultou em maior desempenho interativo, simbólico e desenvolvimento dos aspectos funcionais da comunicação para iniciar, questionar, responder, comentar. A autora ainda acrescenta ser pertinente vincular a leitura de histórias para facilitar a interação entre criança e adultos (CAFIERO, 2009).

Hume, Plavnick e Odom (2012) reforçam que estudantes com TEA sempre têm pontos fortes específicos que podem incrementar a precisão de suas respostas

por meio de estratégias instrucionais bem implantadas. Estes pontos fortes incluem: (1) processamento visual-espacial, (2) consciência aguda de detalhe visual e/ou cognitivo, (3) memorização, e (4) ligação à rotina que possa facilmente ser cultivada para ensinar sequências de habilidades significativas. Assim, indivíduos com autismo são mais suscetíveis a desempenhar tarefas, com precisão, quando a instrução é projetada deliberadamente com esses pontos fortes.

Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri e Elia (2009) expuseram uma abordagem psicoeducacional, ensejando a funcionalidade da pessoa e a sua interação dinâmica com o mundo. A equipe de pesquisadores abordou não só habilidades sociais, mas também conteúdos acadêmicos. A opção foi pela aplicação de um programa educacional denominado Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH).

Os referidos autores apresentaram as demandas atuais sobre o autismo e ênfase nos aspectos sociais e fatores ambientais. Sobre o conceito de educação inclusiva, destacaram que independentemente pontos fortes ou fracos, todo estudante torna-se parte integrante da comunidade escolar. Os autores realizaram uma investigação que durou 3 anos, na qual compararam a eficácia de três abordagens educacionais diferentes direcionadas para crianças com autismo e retardo mental severo. Sobre as abordagens a primeira foi um programa de tratamento e educação de crianças autistas relacionado com a deficiência em comunicação (TEACCH) implantado em um centro residencial; a segunda foi um programa TEACCH implantado em casa e em escolas de anos finais, após um treinamento psicoeducacional específico dos pais; a terceira abordagem se refere à educação em dos últimos anos escolares, nas quais uma abordagem não específica foi implantada.

A referida equipe informou que em escolas italianas os pais escolhem a escola para atendimento das suas crianças com deficiência e após o primeiro período de inclusão, a criança passa a possuir um Plano Educacional Individualizado (IEP) e seus professores e apoiadores são assistidos por equipes multidisciplinares disponibilizadas pelo serviço de saúde mais próximo. Quanto aos resultados afirmaram que o TEACCH, já implantado em vários países, com eficácia comprovada, não é visto como um programa inclusivo. Sobre isso discordam e afirmam que se as adaptações forem adequadas o TEACCH poderá ser um programa de contribuição à inclusão, porque considera as características do

transtorno e minimiza as dificuldades com intervenções estruturadas e contínuas, adaptações ambientais e comunicação alternativa. Ainda enfatizaram o TEACCH como eficaz tanto em estimulação verbal como em autogestão do comportamento devido seus recursos ambientais adaptativos e sugerem sua incorporação à escola inclusiva.

Nesse direcionamento, a equipe referencia a Lei de inclusão Italiana como muito boa e eficaz. Entretanto, não percebem a inclusão de crianças com TEA potencializada nessa lei, e declaram serem as escolas de anos finais mais carentes de ensino estruturado, flexibilidade curricular e condições apropriadas para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Os autores já citados Knight e colaboradores (2012), Panerai e colaboradores (2009), Camargo e Bosa (2009) e Gomes (2007), sinalizam a importância da inclusão escolar de pessoas com autismo. Destacam como muito importante criar ambientes nos quais as trocas possam ser efetivas e sistematizar o ensino com recursos que acionem habilidades visuais e apoiem a simbolização por meio de materiais concretos favorecendo a experimentação. Os autores garantem haver ganhos sociais de aprendizagem para todos os envolvidos no processo e garantem que se o ensino for bem planejado e executado a pessoa com autismo independente de sua dificuldade aprende.

Na configuração do entendimento do processo de intervenção psicoeducacional constatamos que são vários os documentos e programas utilizados; dentre os quais temos: o Programa de Intervenção Psicoeducacional ABA (Análise Aplicada do Comportamento), o Sistema de Comunicação Alternativa, como o PECS (Sistema de Comunicação Através de Figuras) e o PECS- Adaptado, de autoria da pesquisadora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter⁵. São abordagens que dão ênfase ao desenvolvimento das aprendizagens sociais, cognitivas e potencializam o uso da linguagem. Por isso atendem às necessidades psicoeducacionais de pessoas com autismo (BOSA, 2006; WALTER; TOGASHI, 2013; NUNES, 2013).

Entretanto, os pesquisadores são enfáticos em afirmar que é difícil eleger quais são as melhores práticas de intervenção educacional, sendo necessário considerar as fases de vida da pessoa e suas necessidades e desejos. Logo, o que

⁵ *In*: Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional em pessoas com autismo (Walter, 2000).

é pertinente aos três anos, não será aos 12 e o que é adequado aos 12 poderá não ser aos 20 anos. (BOSA, 2006; 2009; NUNES, 2009).

Nesse desfecho, elaborado em decorrência de nossas leituras, é importante sinalizar que programas educacionais para alunos com autismo devem priorizar em todas as áreas do conhecimento o trabalho com a compreensão de conceitos, ensinados em situações experimentais, com possibilidades funcionais na vida social dos aprendizes como deve ser feito para qualquer aluno.

As leituras nos permitiram conhecer investigações com rigorosos procedimentos metodológicos e influenciaram a nossa problematização das situações apresentadas com inferências conceituais. A Psicologia e a Educação são as áreas que mais investigam a inclusão escolar de crianças com o TEA.

Mas, os estudos sobre TEA trazem quase sempre como foco principal as concepções de pais e professores, sendo realizados por meio de estudos de caso e com análise de conteúdo de entrevistas. Há, nacionalmente, ainda, escassez de investigações do comportamento social na escola e modos pedagógicos de ensino dos conteúdos acadêmicos. Assim, evidencia-se que os estudos acerca da inclusão escolar de crianças com autismo ainda são raros (CAMARGO; BOSA, 2009; NUNES, 2012).

Referenciada a raridade de produção acadêmica com dados empíricos que mostrem como promover a inclusão escolar, entendida como promoção de aprendizagem acadêmica de alunos com o TEA, ensejamos promover o debate e para tanto discutiremos três questões: Quais estratégias poderão promover as ações das crianças com o TEA com outras crianças e com seus professores? Como aumentar dentro da escola atitudes inclusivas mais efetivas? Quais comportamentos do professor são favoráveis às interações e aprendizagem acadêmica de alunos com o TEA? Essas são questões essenciais para serem contempladas na formação docente, impulsionar a discussão e fomentar as práticas pedagógicas direcionadas para a inclusão de pessoas com o TEA favorecendo sua inclusão escolar.

1.3 Formação docente e flexibilização curricular

A inclusão escolar em classes do ensino regular demanda princípios formativos colaborativos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Nesse modo de

atuação pedagógica, o professor reflete sobre os problemas da sua sala de aula com uma equipe que se dispõe a buscar estratégias de resolução. Assim, a formação em cursos de curta duração é vista como inadequada, dada a distância dos problemas do dia a dia e ganha força o compartilhamento de responsabilidades e ações.

No estudo de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) conduzido em São Carlos, município do interior paulista, investigou-se as possibilidades de trabalho colaborativo em dois momentos, na formação dos estudantes na universidade e na formação continuada de professores de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A proposta foi uma intervenção no modelo de “consultoria colaborativa” de estudantes universitários com professores do ensino regular que atendiam alunos com NEE. Os resultados revelam que os efeitos observados foram positivos nos seguintes domínios: socialização (24 crianças ou 58%), habilidades acadêmicas (23 ou 56%) e linguagem (22 ou 54%). Os participantes sugeriram a continuidade do projeto que se tornou parceria de extensão da Universidade Federal de São Carlos com a prefeitura do município.

Marroco (2012) elaborou uma dissertação de mestrado com o objetivo de compreender os modos de interação de sujeitos com autismo a partir de uma perspectiva autopoietica. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino regular de Porto Alegre/RS, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. Por meio de observações e entrevistas sobre a escolarização de sujeitos com autismo, a referida autora indicou ser a relação e comunicação ponto de tensão na atividade do professor. Ela aponta quatro núcleos: tempo, encontro, atenção e expressão como uma possibilidade de desenho para a formação docente com vistas à consolidação de um movimento de inclusão escolar no qual a interação possa ser vista como condição humana.

Alexandre (2010) em estudo de mestrado realizado em Lisboa, mas que teve como local de empiria uma creche na cidade de Santarém (Região Norte/Brasil), implementou um plano de intervenção com foco na comunicação. A metodologia foi da pesquisa-ação, em sala de educação infantil, a agente de intervenção era a pesquisadora que também era a educadora do grupo de cinco crianças, entre elas uma menina com autismo que foi considerada a participante-alvo da intervenção. O instrumento de intervenção foi um plano elaborado pela pesquisadora com recursos que estimulariam a fala, como entregar/receber objetos, atender ao chamado do

nome, apontar partes do corpo, etc. Foram definidos metas e objetivos alinhados com o currículo da creche. Os resultados mostraram que o efeito da intervenção com práticas inclusivas influenciou o desenvolvimento da criança-alvo e de todo o grupo de referência.

Oliveira (2013) mapeou a situação e a dinâmica de inclusão escolar de alunos com o TEA na perspectiva dos pais, no município de Barueri/SP. As 44 mães, principais responsáveis pelos alunos do 1º ao 9º ano com TEA matriculados na rede municipal, responderam questionário no qual esboçaram insatisfação, principalmente com a falta de formação dos professores para trabalhar com as particularidades dos alunos. A pesquisadora também registrou depoimentos de mães que afirmaram que boa parte dos alunos com TEA ficavam menos tempo na escola do que o estabelecido pela secretaria de educação e que a qualidade educacional dos serviços era baixa.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de alunos com autismo em duas escolas públicas de dois municípios da Baixada Fluminense, Serra (2008), por meio de revisão de literatura sobre autismo e de análise de documentos oficiais sobre inclusão educacional e exclusão social e trabalho de campo, com entrevistas com professores e diretores, agentes educacionais de alunos com autismo em sala regular, concluiu que : as práticas de inclusão escolar ainda estão distante de serem efetivas e a necessidade de formação profissional é um caminho para melhorar o desempenho do papel docente.

Gomide (2009) desenvolveu investigação com análise dos aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno com TEA e a relação desses aspectos com a promoção do desenvolvimento global deles, a partir de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. O local das observações foi a sala de aula, rotulada na pesquisa como principal e mais significativo ambiente imediato escolar relacionado às possibilidades de desenvolvimento do aluno. No contexto da teoria de análise, a sala é um microsistema, associado com seus três elementos primordiais: atividade, interação e o papel do professor. Os achados da pesquisadora informam ser imprescindível repensar as atividades pedagógicas, os modos de interação professor/aluno e aluno/aluno e refletir acerca do papel assumido pelo professor frente ao aluno com TEA no que se refere às suas possibilidades de sucesso escolar (GOMIDE, 2009).

Corrêa Netto (2012) utilizou uma abordagem clínica-terapêutica-educacional, em um estabelecimento especializado e uma instituição escolar comum. Nos três estudos foram empregados o delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (estudo I) e A-B-C (estudo II e III) e a análise qualitativa dos resultados. Os achados apontaram para alterações nos comportamentos dos profissionais e das crianças e revelaram a revisão de crenças e ações profissionais. A CAA colaborou para a comunicação, a autorregulação e a aprendizagem mais significativa das crianças participantes e os procedimentos de ensino e consultoria colaborativos foram percebidos como prósperos para a formação continuada.

A tese de Vieira (2008) destaca a importância da metodologia de pesquisa usada, uma associação entre a mediação semiótica e as representações sociais, uma proposta defendida por Fávero (2001; 2005a; 2007) que articula as grandes teorias da Psicologia do desenvolvimento. Nesse modo de fazer pesquisa a proposta adequa-se tanto à pesquisa de intervenção como à prática psicopedagógica. O referido estudo pautou-se em duas proposições, numa buscou-se saber se seria possível as professoras tomarem consciência das representações compartilhadas sobre o autismo, o aluno com autismo e seu atendimento educacional.

Na segunda proposta, o autor procurou verificar se as professoras poderiam conscientizarem-se das implicações do paradigma pessoal para a prática profissional e verificar as possibilidades de (re)elaboração de seus fazeres profissionais. Vieira (2008) utilizou o grupo focal como instrumento de intervenção. A análise dos atos da fala entre os pares e a mediação semiótica evidenciou a tomada de consciência dos sujeitos da pesquisa.

A autora supracitada registra que a partir dessa pesquisa, observou-se alterações entre os participantes, alguns migraram de um modelo médico-pedagógico para outros esquemas conceituais de acordo com suas áreas de atuação profissionais, instituindo uma prática pedagógica para além do diagnóstico, situando o autista como sujeito ativo e co-participativo na construção do próprio conhecimento, por meio da atividade mediada.

Vasques (2008), com o intuito de cooperar para a constituição de um novo olhar acerca das pessoas com autismo e psicose infantil, focou nas potencialidades subjetivas e educacionais de pessoas com autismo. Como metodologia do estudo realizou um inventário enciclopédico do conhecimento acadêmico-científico no Brasil, registrado em teses e dissertações defendidas entre 1978 e 2006. Os

achados demonstraram que o profissional da educação e a escola, ao conceberem tais pessoas, adotam um procedimento ético ao invés de um método ou técnica. Isso se dá em razão da impossibilidade de confiança nas diversas teorias que se tem sobre esse público, ou à falta de clareza e interesse por investigar com maior profundidade as teorias.

Giardinetto (2009), em duas cidades do interior paulista realizou seu estudo com o objetivo de fazer uma análise enunciada na experiência escolar inclusiva de alunos com TEA e identificar a ajuda do programa Currículo Funcional Natural (CFN) para a participação desses estudantes na sala de aula comum no interior paulista.

A metodologia foi o uso de entrevistas semiestruturadas com os professores e observações diretas por meio de filmagens de atividades escolares nas escolas regulares, onde os alunos com autismo estavam matriculados.

Participaram da pesquisa um professor especialista de uma escola especial que aplicava o Currículo Funcional Natural (CFN) e quatro professoras de escolas públicas e privadas responsáveis por classes comuns e seus alunos com autismo. Dois alunos estavam na educação infantil em escola pública e um terceiro estava nesse mesmo nível em escola privada. Um aluno com 12 anos estudava no quinto ano de uma escola privada. Todos também frequentavam escola de educação especial e dois, um com seis anos e outro com 12 anos de idade, tinham como proposta educacional, na escola de educação especial, o CFN. Giardinetto (2009) concluiu que para os professores, o programa é viável, muito semelhante ao que já se faz na educação infantil. Eles declararam maior necessidade do CFN ser disseminado nos anos iniciais do ensino fundamental, por ser lá a cobrança maior de conteúdos mais pontuais e pouco funcionais. Os professores se mostraram positivos quanto à inclusão escolar de alunos com TEA.

Braga (2009) optou por desenvolver uma pesquisa qualitativa com aportes teóricos da epistemologia genética, do behaviorismo e da perspectiva histórico-cultural. Aponta no estudo os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano de cada uma dessas teorias. À luz do subsídio teórico acima informado, a autora analisou o discurso de quinze professores, confrontando seus dizeres sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Também realizou observação em ambiente de aprendizagem de instituição especializada. Percebeu que os professores, de modo geral, defendiam concepções histórico-culturais com ênfase em aspectos dialógicos e interacionais priorizando a livre expressão dos

alunos, mas suas práticas diárias eram fundamentalmente comportamentalista, centradas em comandos.

Cruz (2009) verificou a qualidade das práticas educativas escolares de dois estudantes com autismo. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas entrevistas e observações das interações de dois alunos, seus colegas e o professor. Os achados apontam que os professores assumem sua falta de preparo e afirmam que os alunos com TEA não se apropriam do conteúdo acadêmico. Além disso, a presença deles para os professores desorganiza a estrutura escolar, pois não sabem o que fazer com eles. Para Cruz (2009) o paradigma da inclusão ainda não conseguiu garantir a aceitação do diferente, especificamente da pessoa com TEA na escola, uma vez que em seu atendimento persistem práticas inconsistentes e excludentes.

Lazerri (2010) desenvolveu um estudo de natureza qualitativa por meio de entrevistas, questionários e diários de campo. O objetivo foi investigar como está organizado o sistema da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS para crianças com autismo e psicose. A análise de conteúdo fundeou a apreciação dos dados, a conclusão aponta que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) extinguiu as salas especiais no município, porém criou uma realidade difícil na região, pois por um lado alguns alunos não se habituaram a tais mudanças, e por outro, os professores passaram a encarar obstáculos para dar aulas.

Santos (2012) buscaram compreender a lógica interna de teorias populares e mapear os saberes que as apoiam e as imagens que as concretizam. Para isso, fizeram o mapeamento dos saberes dos professores. Com âncora na teoria das representações sociais e uso de entrevistas semiestruturadas constataram que os professores apresentam incerteza e fluidez quanto a considerar o autismo uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; e a acreditar que essas crianças apresentam inteligência acima da média ou deficiência intelectual. Os professores demonstraram concepções diversificadas, mais enfaticamente presentes na psicanálise e nas neurociências e sabem pouco sobre como ensinar alunos com o TEA.

As concepções e as práticas de professores também foram estudadas por Martins (2007), numa perspectiva de apreender o que pensam sobre inclusão escolar de alunos com autismo, as características e dificuldades dessa população e

suas próprias dificuldades como regente de sala regular inclusiva. Os resultados indicaram que mesmo com formação acadêmica os docentes têm concepções restritivas sobre autismo, com discurso hegemônico de que autista vive num mundo à parte. Os dados ainda revelaram ser necessário a educação terapêutica como reestruturação psíquica do autista e a criação de espaços de interlocução e escuta das angústias, dúvidas e incertezas dos profissionais que regem classes escolares com alunos com autismo.

Passerino, Bez e Vicari (2013) publicaram artigo com o objetivo de apresentar os resultados do projeto SCALA (2009-2013) que trata da formação de professores para utilização da Comunicação Alternativa (CA) em sujeitos com TEA. Ao situarem nas políticas públicas a criação do Comitê de Ajudas técnicas, das Salas de Recurso Multifuncional (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as autoras atribuem a essas ações governamentais maior popularidade de ações inclusivas com pessoas com o TEA por meio do uso de CA. Não apenas como suporte/apoio à comunicação dessa população, mas como recurso favorável à reorganização das relações do sujeito com o mundo, e não apenas na ampliação, complementação ou suplementação das funcionalidades de comunicação do sujeito com TEA não oralizado.

Nesse contexto, relatam que a CA se vinculava, antes dessas diretrizes formativas, mais com as áreas da saúde e da reabilitação. Dentro do grupo de pesquisa Tecnologia na Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (TEIAS) da UFRGS no âmbito do projeto SCALA, as autoras, discutiram a CA em espaços educacionais e se propuseram a analisar duas propostas de formação sintetizadas em três movimentos inter-relacionados: problematização do fazer enquanto ação pedagógica, pensamento em ação e análise crítica como ação reflexiva.

Olmedo e Walter (2015) pesquisaram como desenvolver, implementar e avaliar um programa de capacitação de professores e mediadores da educação infantil, no uso da Comunicação Alternativa (CA), especificamente o PECS-Adaptado, por meio de uma consultoria colaborativa. O estudo de Olmedo (2015) empregou um delineamento quase experimental intrassujeitos do tipo ABC, composto por Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*. Os dados analisados mostraram haver pouco conhecimento sobre o TEA e CA e dificuldades dos profissionais em compreender e interagir dialogicamente com esses alunos.

Lago (2007) com o propósito de analisar ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular e objetivando evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno realizou dois estudos de caso na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Os procedimentos adotados pelo autor incluíram observações da sala de aula e entrevistas com as professoras. Os resultados revelam que as professoras constituem estratégias de trabalho a partir da relação com os alunos, flexibilizam o planejamento e a execução das atividades, focam os interesses e facilidades da criança, buscando incentivar a participação e interação em sala de aula.

Afonso (2014) investigou professoras do ensino fundamental, procurando os conhecimentos que as profissionais reuniam em três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar dos alunos com autismo e as ações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula com eles. Seus achados indicam que o conhecimento teórico deve estar aliado com a experiência prática, sendo favorável ao rompimento de alguns mitos relacionados à pessoa com autismo. Enfatiza a importância de se repensar a prática pedagógica, buscando atender as individualidades do aluno para que haja maiores possibilidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que, em sua totalidade, os trabalhos revisados destacam a necessidade de maior investigação sobre como promover o desenvolvimento acadêmico da pessoa com TEA. As leituras realizadas nos fizeram perceber a escassez de estudos que versam sobre a inclusão escolar, em sala regular de alunos com autismo (GIARDINETTO, 2009; GOMES; MENDES, 2010; NUNES, 2012, PEREIRA, 2014, ARAÚJO, 2015) e a carência de trabalho pedagógico que apresente modos de realizar adaptações curriculares para as crianças com o TEA.

A literatura consultada sinaliza que o enfoque teórico adotado implica nos modelos de intervenção adequados (LAMPREIA, 2007). Assim compreendido, os achados dessa revisão tornam notória a necessidade de que para incluir alunos com o TEA se faz necessário utilizar recursos que promovam interações sociais, comunicação e amenizem os desconfortos sensoriais inerentes à condição do aluno que está no TEA. Diante de tal constatação a qualificação profissional do professor para inclusão enseja o conhecimento da condição singular do aluno e dos recursos estimuladores do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Assim, é importante destacar que os autores referenciados convergem no que se refere ao fortalecimento do ato de incluir quando há mudança de atitude de todos que lidam com a inclusão e com as práticas pedagógicas. Os recursos como História Social, Sistemas de Comunicação, Programas de Ensino com ambientes provedores de recursos visuais e interações sociais, são relevantes para instituir intervenções promissoras. Ainda convergem quando sinalizam que professores apoiados serão mais receptivos à inclusão e desenvolverão práticas pedagógicas favoráveis a um maior rendimento acadêmico e expressão de comportamentos adaptativos ao ambiente escolar.

Ainda há nos estudos revistos informação de que em sua maioria eles constituem estudos de casos e/ou revisão de literatura, os quais embora tenham relevância, não permitem avaliar adequadamente políticas de sistemas educacionais em maior escala para a escolarização de crianças e jovens com autismo, havendo grande necessidade de estudos empíricos sobre essa realidade (GOMES; MENDES, 2010; NUNES; OLIVEIRA; DE PAULA, 2012; AZEVEDO; SCHIMIT, 2013).

Podemos corroborar com Vasques (2008) e Giardinetto (2009) sobre quão importante é a discussão dos aspectos formativos com vistas ao desenvolvimento conceitual das professoras sobre o TEA, a percepção dos profissionais e da escola acerca das possibilidades de aprendizagem de pessoas com o TEA e a viabilidade do Currículo Funcional Natural (VASQUES, 2008; GIARDINETTO, 2009). Logo, confirmamos que as intervenções quando adequadas podem favorecer o processo de inclusão escolar dos alunos com o TEA.

Além disso, os estudos consultados registram que há professores ansiosos e aflitos na lida com o diferente e que agem algumas vezes por intuição por meio de estratégias de ação inibidoras e não potencializadoras (CAMARGO; BOSA, 2009).

As constatações nesta revisão de literatura são mobilizadoras da nossa intenção de pesquisa: elaborar, implementar, avaliar um programa de formação dentro da escola que possa empoderar o professor para alfabetizar/letrar crianças com o TEA. Além disso, consideramos pertinente, num primeiro momento, observarmos as estratégias pedagógicas desenvolvidas na escola para o ensino da leitura, escrita e conceituação numérica de crianças com o TEA, proposta curricular do programa de alfabetização e letramento para os estudantes dos primeiros anos em escolas regulares (BRASIL, PNAIC, 2013).

Esse nosso procedimento inicial indica a direção de elaboração de um programa de formação docente continuada em serviço para professoras de alunos com o TEA, por meio da problematização, diálogo e negociação, a fim de instituímos um processo de consultoria colaborativa, estudando com os professores modos pedagógicos mais efetivos, favoráveis à apropriação de conteúdos acadêmicos.

2 ROTINAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Neste capítulo, abordamos os caminhos percorridos no estudo 1, realizado no decorrer do ano de 2014. O período compreendeu a nossa entrada no campo, a fim de realizarmos um estudo piloto numa escola da rede municipal de ensino de Mossoró-RN.

2.1 Objetivos:

- **Objetivo geral:**

Planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de ensino, com adaptações curriculares, elaborado com professoras do 5º ano de uma sala de aula regular que trabalham com alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

- **Objetivos específicos:**

- a) Identificar os recursos utilizados na rotina pedagógica organizada pelas professoras que ensinam crianças com o TEA;
- b) Descrever a rotina pedagógica que é realizada com as crianças como o TEA na sala regular;
- c) Selecionar com as professoras recursos que atendam as particularidades dos seus alunos;
- d) Avaliar, com as professoras, os efeitos do programa implementado no decorrer de uma formação continuada em serviço, analisando os efeitos da prática pedagógica no desempenho acadêmico do aluno.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

São participantes deste estudo: Maria e Ana, respectivamente professoras titular e auxiliar dos alunos da sala regular do 5º ano. Daniel, aluno que está no TEA e estuda na referida sala; Nivea, assistente de pesquisa, Francisca a pesquisadora e agente de intervenção.

Apresentamos, o perfil profissional, caracterizando os participantes desta investigação. O perfil profissional das professoras é bastante semelhante, as duas foram contratadas na rede como celetistas, depois do ano de 1988 efetivadas pela lei constitucional, já somam um tempo longo de docência, cada uma com mais de vinte e três anos de experiência profissional.

- Maria (titular)

Maria é graduada em Pedagogia, cursou especialização, em seu estudo monográfico discutiu “O ensino de Ciências nos anos iniciais”, trabalha somente um turno, tem 53 anos e 30 anos de docência, está no aguardo de sua aposentadoria. Sua formação acadêmica foi acontecendo junto com o exercício da docência. Iniciou com ensino médio (curso normal), cursou Pedagogia em programa para formação de professor em serviço e sua especialização foi motivada por aumento salarial na rede. Sua aposentadoria efetivou-se em 2015. Relatou que considera já ter dado sua contribuição à educação e assume que atualmente precisa descansar.

- Ana (auxiliar)

Ana é a professora auxiliar, cursou Pedagogia, em seguida especialização em Educação, a temática da sua monografia foi “A importância da leitura”. Acompanhava três alunos, dois com o TEA e um com deficiência intelectual (DI), está com 48 anos de idade e 25 de profissão. Sua inserção como professora auxiliar na turma do 5º ano, deu-se por meio de contratação provisória, hora extra, em turno oposto ao de sua atuação numa sala de Educação Infantil no turno matutino.

- Nívea (assistente de pesquisa)

Nívea, a assistente de pesquisa, é graduada em pedagogia, com experiência em ensino para crianças, e estudos de especialização já concluído. A referida profissional escreveu monografia sobre a formação docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da leitura e da escrita.

- Francisca (pesquisadora e agente de intervenção)

Pedagoga, cursou mestrado em Educação, escreveu dissertação sobre “A qualidade do processo de alfabetização e letramento na infância: nas entrelinhas da prática docente”, professora formadora no curso de Pedagogia, 47 anos, 26 anos de docência.

- Daniel

Daniel⁶ tem 14 anos, possui diagnóstico de autismo infantil⁷ e ceratocone central (nipple) uma deficiência visual, usa a fala, mesmo sendo em alguns momentos não funcional, consegue expressar desejos e intencionalidades relacionados com suas necessidades em sala de aula, brinca no recreio, participa de danças com os colegas, apresenta trabalhos indo à frente da sala espontaneamente, assiste apresentações assumindo comportamento de plateia.

2.2.2 Local

Este estudo foi realizado numa sala de aula regular do 5º ano do Ensino Fundamental, que funciona na Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN e que atende três alunos especiais, um com Deficiência Intelectual (DI) e dois com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os alunos estão na demanda para frequentarem a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e receberem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso frisar que, esse serviço só foi realizado

⁶ Neste texto, visando preservar a identidade dos participantes, todos receberam nomes fictícios com exceção da pesquisadora.

⁷ Anexo neste estudo.

com eles no primeiro semestre do ano de 2014, num trabalho itinerante pela professora do AEE.

2.2.3 Materiais

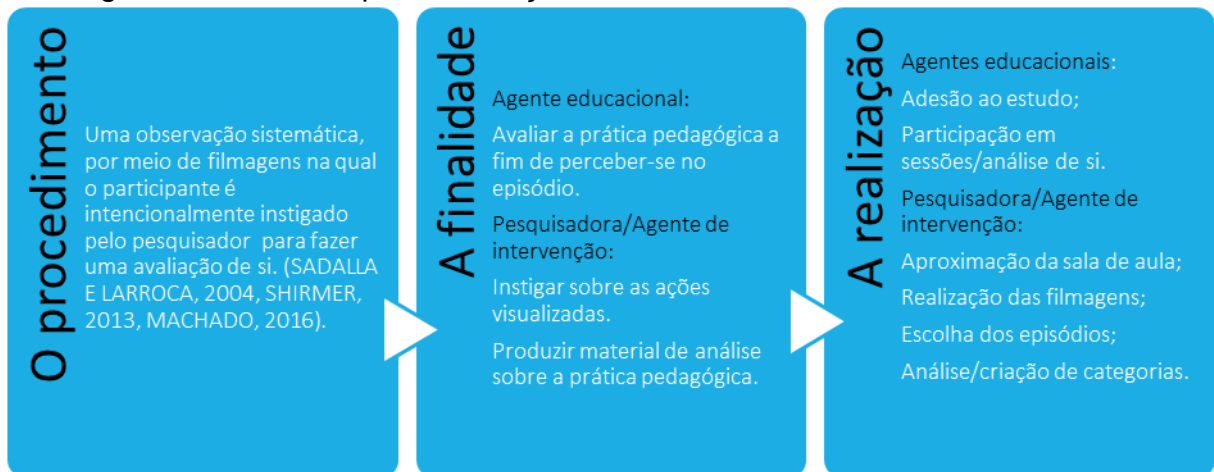
Os materiais utilizados foram: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; o vídeo “História de Carly: autismo severo”; filmadora, *tablet*, celular, caderno padronizado para registro, computador (*notebook*), materiais pedagógicos (papel, cola, tinta guache, cadernos, lápis, jogos, livros de literatura, brinquedos, aplicativos).

2.2.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: **diário de campo** para registro dos aspectos observados e apreensão da dinâmica do trabalho com conteúdos acadêmicos na sala regular; **protocolo de observação** com foco na rotina pedagógica para avaliação dos efeitos do planejamento de ensino com adaptações curriculares (conferir o apêndice A); **entrevista recorrente** foi realizada para conferir a validade social da pesquisa; **documentos videografados** foram utilizados para identificação do comportamento mediador da auxiliar e percepção dos recursos didáticos mobilizados para o ensino de conteúdos acadêmicos, avaliados por meio da técnica de autoscopia num processo de formação continuada em serviço, interagindo professora auxiliar e pesquisadora.

O fluxograma 1 representa o procedimento de análise de episódios das atividades acadêmicas, denominado de autoscopia, como está sintetizado a seguir:

Fluxograma 1 - Autoscopia / Formação



Fonte: elaborado pela autora.

2.2.5 Procedimentos gerais da pesquisa

O projeto inicial desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN: CAAE: 43183015.0.0000.5294 (parecer nº 1.108.627). Também foi submetido à Gerência Executiva de Educação do Município de Mossoró-RN e obteve parecer favorável para sua execução pela Secretária de Educação⁸.

A proposta foi igualmente apresentada às professoras da turma regular e para os demais professores e funcionários em reunião de estudo realizada na escola pela pesquisadora coordenadora desta pesquisa. Todos os alunos da turma do 5º ano conheceram esta proposta e os pais das crianças com TEA também, sendo que eles e as professoras que trabalham diretamente com as crianças incluídas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. (Ver apêndice A).

2.2.6 Procedimentos específicos da pesquisa

As fases da pesquisa:

⁸ Ver anexa a cópia da carta de anuência assinada pela secretária de educação de Mossoró-RN.

Configuramos nossa investigação em três fases: pré-linha de base, linha de base e intervenção. Na primeira, buscamos as informações acerca da organização do sistema de ensino realizado na escola, mais especificamente com os alunos especiais, na segunda realizamos observação das atividades acadêmicas sem intervir nas ações da profissional, na terceira continuamos as filmagens, mas em processo interventivo.

A metodologia da investigação foi um delineamento quase experimental intrassujeito (A-B) com linha de base e intervenção.

2.2.6.1 Pré - linha de base:

A proposta de estudo piloto, aqui esboçada, visou o ajustamento dos parâmetros metodológicos da nossa tese. Inicialmente, organizamos quatro momentos: contato inicial com as profissionais, palestras na escola, entrevistas e observações *in loco*. Nesse modo de estruturação para as primeiras aproximações com o campo, fizemos o primeiro contato com a professora do AEE e equipe pedagógica da escola e com as professoras da sala regular do 5º ano; realizamos duas palestras com todos os profissionais da escola; uma entrevista com cada uma das professoras da sala regular e o último momento dessa fase constituiu-se de quatro (4) observações *in loco*, registradas em diário de campo, sendo uma na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ministrada pela professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, com o aluno participante deste estudo.

A professora da SRM apresentou a sala e os materiais disponíveis, diagnóstico clínico dos alunos entregue pelos pais, o Plano de Atendimento Individualizado⁹, restrito ao AEE itinerante que ela fazia no primeiro semestre de 2014. Nesse modelo de atendimento, específico para o AEE, projeta-se um trabalho para cinco meses, sendo uma vez por semana, durante 1 hora e 30 minutos, podendo ser individual ou coletivo. Essa situação era um arranjo para a participação

⁹ Ver anexo o Plano de atendimento de Daniel em 2013.2. Destacamos esse por ser do aluno com o qual trabalhamos no decorrer e todo o estudo.

dos três alunos do 5º ano no AEE, já que os pais justificavam não os levar no AEE no contraturno, devido à problema com tempo e transporte.

Assim, reunimos informações acerca da organização realizada pela rede de ensino no que se refere ao AEE nas escolas da educação básica. Essa organização é feita conforme distribuição das escolas por polo de atendimento. Uma SRM, numa escola com uma professora que faz o AEE, geralmente atende os alunos especiais de cinco escolas mais próximas.

Após visitarmos a SRM acompanhamos um atendimento itinerante, na escola onde iríamos realizar este estudo, essa foi nossa primeira entrada no *locus* da pesquisa. Nesse dia, conhecemos a sala do 5º ano, fomos apresentadas aos alunos e falamos para a equipe pedagógica e as professoras sobre o nosso desejo de trabalhar com elas, sentimos de imediato a receptividade.

Acompanhamos, em abril de 2014 o atendimento itinerante que seria uma contação de história para os três alunos, atividade planejada para o tempo de uma hora e trinta minutos, fora da sala regular, que não aconteceu devido o aluno com deficiência intelectual (DI) está muito agitado. Em maio, num outro atendimento, a atividade não foi possível porque tinha chegado uma graduanda do curso de pedagogia para ser auxiliar de uma aluna com baixa visão do primeiro ano e o tempo foi dedicado para orientá-la.

Na semana seguinte, já era a terceira semana de maio e no dia da itinerância na escola, aqui referenciada, a professora do AEE foi chamada às pressas para se dirigir a outra escola de seu polo que estava com um problema sério com pais de uma turma que haviam acionado o conselho tutelar para resolverem a situação de uma criança especial que batia em todos da sua sala de aula.

Diante de tais acontecimentos não chegamos a ver o trabalho da professora do AEE diretamente com os alunos, e no final do semestre em junho de 2014, ela foi aprovada em concurso público para atuar em sala regular e saiu do AEE, onde era contratada provisoriamente.

Vimos também a proposta de trabalho da escola em seu Projeto Pedagógico (PP), nesse documento, não identificamos prescrição de práticas inclusivas escolares no trabalho docente, no apoio pedagógico, nas atitudes da comunidade escolar e nem referência às particularidades de aprendizagem dos alunos com o TEA, foco deste estudo. O documento é bastante genérico mostrando as expectativas em relação às aprendizagens de cada ano para aprovação dos alunos.

Ao conversarmos com a equipe pedagógica sobre essa lacuna do Projeto Pedagógico, nos sugeriram fazer palestras tratando do tema da inclusão escolar com todos os profissionais da escola, e ainda nos indicaram duas datas para essa atividade.

Na Pré-linha de base realizamos entrevista semiestruturada, individual, uma com a professora titular e outra com a auxiliar, em maio de 2014. A professora titular, quando questionada por nós sobre expressar seu ponto de vista acerca dos modos de fazer inclusão escolar, respondeu tendo como referência o ano em que trabalhou com um aluno com o TEA sozinha, sem auxiliar. Declarou que trazia seu *notebook* e deixava o aluno usando a tarde toda, e que nesse ano ele ficava na sala de aula e não na sala de informática como estava atualmente.

Na entrevista semiestruturada, quando perguntamos à professora titular, Maria: “Como a criança com autismo aprende a ler?”, ela foi pontual e disse: “Através do trabalho do professor”. E ao ser questionada sobre o que deve ser feito na fase seguinte, após a alfabetização inicial, ela continuou na pergunta anterior, falando:

– Autista parece ter até mais inteligência do que os ditos normais, às vezes eu estava ensinando e achava que ele não prestava atenção, mas quando ia olhar a resposta dele era certa. Autista concentra-se muito no que faz, gosta da mesmice, quando aprende a ler gosta, e habitua-se na atividade. Daniel, quando chegou não falava, hoje fala, mas o nosso outro aluno nós não conseguimos que ele falasse.

Vimos que a professora titular analisava as situações, mas não se envolvia com a aprendizagem dos seus alunos com necessidade educacionais especiais (NEE). Como não havia interação entre a referida professora com esses alunos, optamos por focar na prática da professora auxiliar, que de fato era a responsável por acompanhar as crianças com NEE da sala.

Na entrevista semiestruturada, realizada em maio de 2014, Ana, a professora auxiliar, ao ser solicitada para fazer relato da experiência sobre como se alfabetiza crianças com autismo, nos disse que uma de suas crianças aprendeu a ler e elas só perceberam, porque um dia o aluno a escutou dizendo que estava com vontade de comer uma coisa boa, então ele escreveu no computador “doce de leite”, e ela pulou de alegria. Depois disso, a comunicação escrita com esse aluno passou a ser constante por meio de mensagens no celular e escrita no computador.

Daniel, segundo Ana, chegou e demonstrou “[...] conhecimento das letras, depois que passou a usar óculos ele envolveu-se mais, cessou a irritabilidade, centrou-se e começou a ler palavras. Aprendeu por meio de recursos variados”.

Acerca dos recursos falou que a rotina deve incluir dinâmicas, jogos diferenciados e que a escola tem mesas digitais¹⁰, mas eles não se interessaram e em sua visão seria ótimo principalmente para os alunos que tem a coordenação motora fina prejudicada. Sobre procedimentos didáticos para motivar a autonomia e a comunicação, nos disse ser essa uma grande dificuldade e Ana expressou: “Não consigo mudar a rotina de Paulo, fui tentar acessar com ele um *site* e ele quase quebra o computador. Preciso de muita ajuda, tem coisas que realmente não sei”. Ana, sobre a motivação para a autonomia, manifestou outra grande dificuldade e disse: “Se eu saio de perto de Daniel e não der direcionamento, quando volto ele não fez nada da atividade, mesmo lendo-a. Já o outro TEA é muito isolado”. A professora também disse do desgaste no final do dia, devido à rotina estressante com os três alunos. Ainda relatou que em alguns momentos não ver saída e nessas horas fica com dúvida sobre o que está usando.

Sobre as características de pessoas com o TEA as professoras revelaram na entrevista conhecer de forma intuitiva o que iam observando no comportamento dos alunos. Por exemplo, Ana nos disse que Daniel repetia palavras e fazia inversão pronominal. Sua declaração nos permitiu constatar que na lida diária com o aluno ela percebia que os modos de comunicação dos TEA são diferenciados, mas, ficou claro que não há conhecimento teórico que ilumine a compreensão de quais recursos podem auxiliar o trabalho com pessoas que apresentam comportamentos atípicos, com prejuízos nos aspectos funcionais como em comunicação, interação social e estereotípias motoras e vocais.

2.2.6.2 Linha de base

Nessa fase começamos as filmagens na sala de aula, focando a rotina pedagógica com a atividade acadêmica. Elegemos para análise e interpretação três

¹⁰ Vimos as mesas digitais, indicadas para a Educação Infantil, com jogos que não pareciam motivantes para pré-adolescentes (10-12 anos), ao toque dos dedos apresentavam sons e cores e um passeio por figuras tridimensionais do corpo humano.

filmagens realizadas com Daniel, destacando as ações da professora auxiliar que interagiu diretamente com ele. No primeiro momento em sala de aula, explicamos para os alunos o porquê das filmagens e o motivo da nossa frequência na sala de aula, duas vezes por semana, nas quintas e sextas-feiras.

Quando começamos a filmar logo vimos a dificuldade de uma única professora auxiliar para atender duas crianças com o TEA e uma com DI. Além da ausência de conhecimentos sobre as características específicas dos alunos, o repertório restrito de estratégias didáticas e de planejamento colaborativo, havia a dispersão dos três alunos em ambientes diferentes, um na sala de aula, outro no corredor e outro na sala de informática. Somava-se a essa realidade a falta de parceria entre as duas professoras.

A linha de base foi um pouco que fundida com a pré-linha de base, pois enquanto estabelecíamos os contatos iniciais já observávamos o *locus* com um olhar de direcionamento para nossa questão. As filmagens e a nossa presença, foram naturalizadas muito rapidamente. As crianças foram receptivas, a câmera não incomodou as crianças, elas rapidamente incorporaram essa nossa ação à rotina da sala e até pediam para filmar também, algumas vezes faziam brincadeiras com o gesto de legal. Os alunos nos tratavam com simpatia e até diziam que a pesquisadora deveria ser a professora deles também, passamos a fazer parte da turma.

Numa aula, ministrada por Maria, na qual a dinâmica era toda turma escutar poesias, declamar e escrevê-las, Ana ficou com Daniel no canto de sempre trabalhando Sistema de numeração decimal com material dourado, dando aula de matemática e não o envolveu no trabalho coletivo com a oralidade, tão propícia naquele momento.

Num segundo episódio, no qual a aula era sobre pronome pessoal, toda turma estava trabalhando com leitura e interpretação de texto e substituindo o nome pelo pronome /ele/. Essa também era uma oportunidade para envolvimento de Daniel com um conteúdo acadêmico propício e mais uma vez Ana ficou no canto da sala trabalhando resolução de problemas com gráficos na área de matemática.

O terceiro episódio selecionado para linha de base foi uma aula de ciências, os alunos combinavam as apresentações das maquetes e Daniel usava um jogo de associação de figuras com palavras e Ana fazia uma prova com o aluno com deficiência intelectual (DI).

Até aqui, apresentamos informações acerca da atuação das três professoras e os três alunos com NEE da sala. Na intervenção, focaremos dados somente gerados com o aluno Daniel (TEA) e a professora Ana (auxiliar). Os motivos que nos levaram a essa decisão não corresponderam à nossa vontade, mas consequência de questões relacionadas com o próprio trâmite profissional e institucional, pois a professora itinerante saiu do AEE, a professora titular não interagiu com os alunos, o outro aluno com TEA era muito ausente e quase não participava das atividades acadêmicas e o aluno com DI não era foco para nosso estudo sobre os TEA.

2.2.6.3 Intervenção

Após observarmos as filmagens da linha de base e analisarmos os vídeos das entrevistas semiestruturadas, individuais, realizadas com a professora titular e a auxiliar, pontuamos questões relacionadas com as necessidades¹¹ das profissionais sobre como lidar com alunos com o TEA. A partir dessa análise apresentamos as temáticas para as palestras a serem proferidas na escola.

2.2.6.3.1 Duas palestras com toda a escola

Quando apresentamos a proposta de estudo com as professoras, fomos surpreendidas pela sugestão da equipe pedagógica para que a participação fosse de todas as professoras, já que era uma oportunidade de tratar de uma realidade da escola. A coordenadora pedagógica apoiou a ideia e argumentou: “Hoje só o quinto ano tem autista. Mas, no próximo ano outras turmas poderão ter”. De fato, no ano de 2015 a escola recebeu mais dois alunos com o TEA um em cada turno.

Então, foi acordado que as palestras envolveriam todos os profissionais. Uma das palestras foi num sábado, intitulada: “Por uma cultura escolar de inclusão”, um

¹¹ As necessidades/dificuldades das professoras foram relacionadas e a partir delas traçamos estratégias de formação visando atender, por meio das adaptações curriculares, as particularidades dos alunos com o TEA.

momento significativo, estreitamos os laços. Os textos para leitura foram “A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades” (SUPLINO, 2013), o outro foi “A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo” (WALTER, CORRÊA NETTO e NUNES, 2013). Os textos foram entregues com antecedência e percebemos que foram lidos pelo nível de participação na discussão. Uma das profissionais que tem um filho com paralisia cerebral (PC), já adulto, expor um depoimento acerca da dificuldade para ele estudar, pois algumas vezes era convencida pela direção a tirá-lo da escola. Outra professora falou das mudanças atuais e de como sua sobrinha com sete anos com deficiência intelectual e baixa visão, sente-se bem em frequentar a escola, na qual estávamos pesquisando.

A segunda palestra aconteceu no final de um expediente “As características de pessoas com o TEA e as dificuldades que elas enfrentam: como o professor pode ajudá-las”. Nesse dia, as professoras do turno da manhã vieram para o estudo no final da tarde. A discussão foi desencadeada a partir da visualização do vídeo “História de Carly, autismo severo¹²”, em que as professoras relacionaram o comportamento observado ao de um aluno com o TEA, por ele ser não verbal e ter rotina fixa na sala de informática, comunicando-se somente pela escrita. Ficaram muito sensibilizadas com a declaração de Carly no vídeo, sobre o desconforto de não se comunicar e não poder controlar seu corpo, dizendo haver um fogo nele. Esses dois momentos coletivos foram muito produtivos, no que se refere à socialização de conhecimentos acerca das características de uma pessoa com autismo.

Após, as palestras realizamos um estudo com as duas professoras, titular e auxiliar, sobre “A contribuição para a aprendizagem de cada uma das crianças com o TEA da sala do 5º ano”. O formato desse estudo foi encaminhar leituras e discutirmos após o final do horário, os textos e vídeos indicados e socializar materiais que pudessem contribuir para aprendizagem de conteúdos acadêmicos e comunicação, como: pranchas, material concreto e fotografias.

Em três encontros, no sábado, de planejamento e estudo da escola traçamos o Planejamento de Ensino com as adaptações que foi aplicado pela professora auxiliar em colaboração com a pesquisadora. Entre orientação de leituras,

¹² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5MuuG-WQRk>

discussões e interação direta com as professoras e os demais profissionais da escola, contabilizamos 40 horas de formação.

2.2.6.3.2 Estudo com as professoras (titular e auxiliar)

Considerando a nossa questão inicial, organizamos o estudo tendo como parâmetro para seleção de conteúdos a entrevista semiestruturada, realizada na pré-linha de base, e as observações da linha de base. De acordo com Vianna (2003, p. 61), “A transformação das observações em dados começa no decorrer da atividade de campo e é um processo contínuo que influencia outras observações subsequentes”.

A entrevista foi um diálogo rico, fértil para verificarmos o que as professoras já sabiam sobre o TEA e o que precisava ser problematizado, discutido. Com as informações da pré-linha de base e linha de base, traçamos os temas de estudo que estão dispostos no quadro a seguir, sinalizando uma alternativa para implementarmos na sala de aula atividades com adaptações que fossem mais próximas das necessidades do aluno com TEA, favorecendo o alinhamento curricular com a turma.

Quadro 1 - Proposta de estudo com as professoras do 5º ano

Aspectos a serem discutidos (observados na linha de base)	OBJETIVOS	Eixo de discussão/Ação formativa /referências bibliográficas
<p>1º encontro 15/08/14 (2 sessões de 30 min., sendo uma com cada professora). As características e dificuldades que enfrentam pessoas com autismo e como o professor pode ajudá-las. (As professoras conhecem pouco sobre autismo).</p>	<p>Sensibilizar para a necessidade de ampliar conhecimentos e estabelecer parceria com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica e avanço acadêmico dos alunos.</p>	<p>Diálogo sobre docência/inclusão, privilegiando a fala das professoras. Leitura indicada: Discussão sobre a tríade do autismo e as possibilidades de trabalho pedagógico.</p>
<p>2º encontro – 29/08/14 O TEA e sua complexidade. (As professoras desconheciam as características do transtorno do neurodesenvolvimento (DSM V)).</p>	<p>Identificar as características de pessoas que estão no TEA.</p>	<p>Discussão sobre a tríade do autismo e as possibilidades de trabalho pedagógico.</p>

3º encontro – 06/09/15 Tema: Recursos da Comunicação Alternativa (CA) e adaptações pedagógicas direcionadas para pessoas com autismo.	Conhecer/visualizar modelos de pranchas e adaptá-las para as crianças com as quais trabalham.	A Comunicação Alternativa e a adaptação de materiais didáticos no processo de inclusão escolar de alunos com autismo. Confecção de uma prancha de comunicação para cada aluno.
12/09/14 - 4º encontro Individualizar o ensino para atender as particularidades do aluno. (A adaptação curricular era sempre com recortes de livro, sobre conteúdo diferente, colados no caderno).	Elaborar PEI para organização da rotina com os alunos.	Planejamento de um PEI para cada aluno tendo como referência o conteúdo do ano em curso (5º ano).
26/09/2014 - 5º encontro Como individualizar e incluir, favorecendo o alinhamento curricular.	Analisar as adaptações curriculares implementadas.	Organização de um quadro pontuando aspectos positivos e negativos do trabalho com a adaptações curriculares das atividades.
03 e 24/10/2014 - 6º e 7º encontros O planejamento como ferramenta de empoderamento do professor. (Pouca reflexão sobre as ações docentes desenvolvidas com todas as crianças da sala regular).	Analisar os efeitos de atividades planejadas para a aprendizagem de todas as crianças.	Visualizar as filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuar os ganhos do planejamento antecipado, compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados.
14 e 28/11/2014 - 9º e 10º encontros	Registrar as ações de intervenções que mais contribuíram para a aprendizagem de toda a turma.	Visualizar as filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuar os ganhos do planejamento antecipado, compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora em junho de 2014.

Inicialmente, nossa proposta incluía trabalhar com os conteúdos acadêmicos por meio da elaboração do Plano de Estudos Individualizados (PEI). Elaboramos a proposta de estudo e logo selecionamos textos, vídeos, modelos de pranchas, pesquisa de *sites* e aplicativos, modelo de PEI, a proposta foi considerada boa pela equipe pedagógica, entretanto, as professoras mostraram-se pouco disponíveis para participação.

A proposta visava ser elaborada em 10 encontros, com uma hora cada um, alguns no final do expediente, 17 às 18 horas, e outros aos sábados de extra regência, pela manhã. As condições contratuais das professoras participantes, as

questões relacionais entre elas e os entraves operacionais de jornada intensa de trabalho, segunda a sexta, o dia todo, sábado até meio dia, nos fizeram modificar nossas intenções iniciais de pesquisa e mudar de rota.

Então, vimos como inviável o trabalho com o PEI no contexto deste estudo, por conta da ausência de adesão das pessoas envolvidas e pouca disposição para investir na implementação de um instrumento caracterizado com atributos potencialmente participativo entre os agentes educacionais, já que “[...] é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum” (PLETSCH e GLAT, 2013, p. 32). A professora titular externou dificuldades por estar com os projetos de sala de aula e as sequências didáticas elaboradas para dar conta do exame externo “Prova Brasil”. Assim, optamos por buscar potencializar instrumentos de ensino, em parte, já nos domínios das professoras, investimos na implementação de recursos para além dos recortes de livros que Ana já fazia e na possibilidade de planejamento compartilhado do conteúdo curricular entre as professoras, antes da aula, para que houvesse maturação da atividade.

Assim, intervir implicou traçar um plano de ação a fim de aprofundarmos e fortalecermos a prática pedagógica das professoras. As adaptações curriculares foram pensadas com vistas a desenvolver as habilidades acadêmicas do aluno com o TEA, aproximá-lo dos conteúdos curriculares do seu curso e instrumentalizar a professora auxiliar para avançar não simplificando o conteúdo, mas criando suportes, apoio pedagógico, com vistas à acessibilidade aos conteúdos do currículo escolar.

Nos momentos individualizados com a professora Ana, fomos de forma muito sutil dialogando sobre a intimidade dos seus afazeres profissionais. Em algumas situações isso tornava-se incômodo, para nós pesquisadoras. Mesmo diante de tal situação, conseguimos conversar e acessar informações que nos ajudaram a trabalhar com a proposta curricular do 5º ano. Nesse nível, conforme documento normativo intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998) os alunos devem ter leitura fluente, ler, interpretar e produzir textos, domínios gramaticais contextualizados, resolver problemas, interpretar informações numéricas e compreender conteúdo das diversas ciências.

No decorrer do estudo observacional fizemos 15 filmagens, mas optamos por trabalhar com seis desses episódios, que apresentavam momentos da atividade

acadêmica, três para a linha de base e três para a intervenção. Como critério de inclusão para os seis episódios consideramos relevante observarmos situações nas quais o aluno estivesse engajado em atividades acadêmicas e conteúdos curriculares estivessem sendo explorados. O critério de exclusão, dos demais vídeos, se deu por conta da padronização do tempo de filmagem para as análises, estabelecemos que cada vídeo deveria ter no mínimo dez minutos, ininterruptos, mesmo que tivesse mais tempo ao iniciarmos a análise teríamos que parar quando completasse os dez minutos, sendo esse critério uma forma de equiparar tempo e possibilidades de manifestação do comportamento mediador da professora. No quadro a seguir apresentamos os episódios selecionados para análise qualitativa e quantitativa dos episódios:

Quadro 2 - Panorama geral dos episódios observacionais na escola

LINHA DE BASE (3 vídeos)	INTERVENÇÃO (3 vídeos)
Aula de poesia (turma regular) - Sistema de numeração decimal (aluno com TEA) – 15 min.	Escrita e produção textual (Todos os alunos) – 10 min.
Aula com pronomes pessoais (turma regular) - leitura de gráficos (aluno com TEA) – 11 min.	Sistema monetário (aluno com TEA) - Confecção de lembranças natalinas (turma regular) – 11 min.
Paisagens (Turma regular) - Uso de jogo com figuras e símbolos (Aluno com TEA) – 10 min.	Sistema monetário (aluno com TEA) - (Continuação da aula anterior) – exercícios para a prova Brasil (toda a turma) – 13 min.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

No processo de formação continuada em serviço, realizado com Ana, fomos fazendo a implementação do programa de ensino com adaptações pedagógicas a fim de desenvolver habilidades acadêmicas em Daniel e promover o alinhamento curricular dos seus estudos com o conteúdo ofertado na turma. A análise contemplou a visualização dos três vídeos da linha de base e três da intervenção, pontuando a ocorrência ou não, do uso de recursos pedagógicos e de comportamentos mediadores de Ana. Foram quantificadas todas as ocorrências, nos seis vídeos selecionados, em intervalos de tempo de dois minutos. Além disso, todos os vídeos foram transcritos, descrevendo o episódio em cena e destacando os fatos considerados mais relevantes.

Dispomos nas páginas a seguir os gráficos que exibem os dados resultantes das duas fases, linha de base e intervenção para avaliar seu desempenho docente.

Assim, subsidiadas pelo material vídeografado, elaboramos as categorias recursos didáticos e comportamento mediador da professora auxiliar e considerando o processo de interação entre a professora auxiliar e seu aluno e criamos uma categoria denominada comportamento do aluno.

Na primeira categoria, recursos didáticos, empreendemos esforços para detalhar como é o trabalho pedagógico com a linguagem e como são utilizados alguns materiais didáticos na sala de aula. Destacamos como subcategorias os seguintes recursos didáticos: desenho, jogos, escrita, gesto, número, música, oralidade e suporte visual. À medida que fomos apresentando os gráficos, faremos menção à situação na qual os dados foram produzidos, discutindo cada recurso de forma situada na ação investigada.

Desenhar é uma atividade muito presente na sala de aula, como linguagem gráfica na escolarização de crianças. Por ser o desenho um recurso que representa o pensamento da criança, seus desejos, formas de perceber as coisas, e que necessariamente evoca a atividade simbólica, ele é constante em situações de ensino, com ou sem intencionalidade pedagógica.

Os jogos são inerentes à infância, mas, na escola seu lugar nem sempre é preservado. Quando se trata de jogo para aprender é ainda mais escasso, como lazer, é mais frequente no recreio, momento de entretenimento para extravasar energias contidas nas duas horas que antecedem esse momento da rotina escolar. Atualmente, os jogos digitais ampliaram as opções das crianças e diante disso os educadores tentam adequar-se a esses novos tempos.

De acordo com a literatura, os jogos são essenciais na vida da criança e por isso indispensáveis à prática educativa. Constam de uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e atendem a diferentes necessidades das etapas do desenvolvimento humano (PIAGET, 1978; RIBEIRO, 2005; BRASIL, PCN's, 1997).

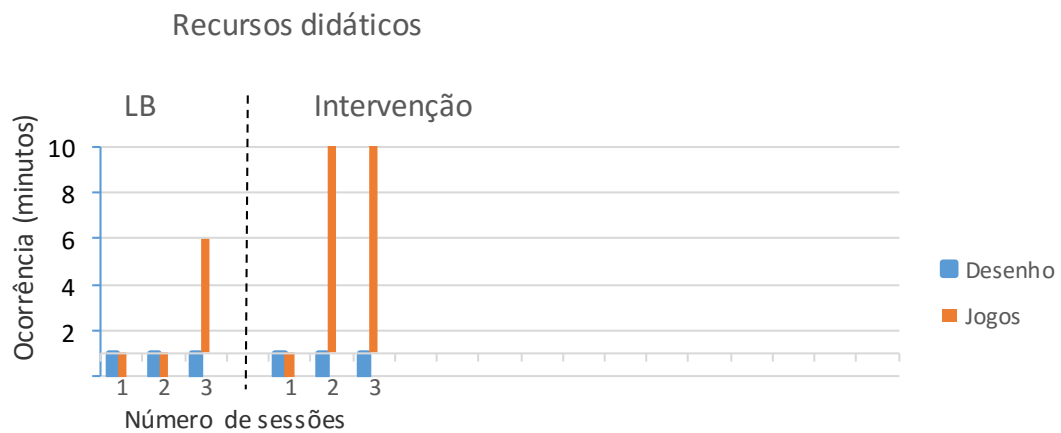
Com base na importância desses recursos como mobilizadores da aprendizagem e por estarem referenciados no programa de ensino do 5º ano, elencamos na implementação do programa de ensino de Ana o desenho e o jogo.

A seguir dispomos a avaliação no gráfico 1, seguida de discussão, do tempo de uso dos recursos desenho e jogos.

O fato do gráfico não apresentar o uso do desenho, nem na linha de base e nem na intervenção, não significa que ele não foi trabalhado, deu-se em função de

neste estudo piloto, momento de ajustes da metodologia, não termos um registro em vídeo com o desenho que contemplasse os dez minutos estabelecidos como critério para quantificação do dado em intervalo de tempo e por isso iremos descrever um episódio no qual esse recurso foi trabalhado. Por esse motivo, triangulamos as informações com o diário de campo, fotografias dos momentos de atividade acadêmica e falas da professora em sessões reflexivas.

Gráfico 1 – Tempo de utilização de recursos didáticos com desenho e jogos



Ao longo deste capítulo sempre que a complementariedade for necessária, iremos inseri-la para clarificar os dados. Aqui, nesta descrição falaremos primeiro sobre a vivência com o desenho e depois com os jogos¹³.

Na linha de base não percebemos nenhuma atividade com desenho, prevaleciam os recortes em livros didáticos colados no caderno do aluno como apoio para contagem e escrita de símbolos matemáticos (+/-/=) e números. Esse fato nos chamou a atenção e perguntamos se o aluno rejeitava desenhar, cantar, jogar e dançar. Ana falou que às vezes sim, e no 5º ano as atividades priorizadas eram as produções escritas e operações matemáticas.

Constatamos ser a escrita, restrita às cópias e às operações matemáticas e aos exercícios de resoluções de problemas que eram recortados em livros didáticos. Documentamos esse fato em fotografias digitais.

¹³ Esclarecemos que para não carregarmos o texto com figuras, agrupamos as variáveis em duplas, sem comprometer a visualização dos dados, porque se fossem apresentadas sozinhas iríamos ter o dobro de Gráficos.

As adaptações com os recortes, vistas na linha de base, garantiam que o caderno de Daniel fosse apresentado aos seus pais como prova de que ele participava das atividades em sala de aula. Entretanto, essa participação se dava sem alinhamento curricular e com pouca exploração do que realmente o aluno podia alcançar em sua aprendizagem.

Figura 1 - Atividades adaptadas “a” por Ana com recorte e colagem

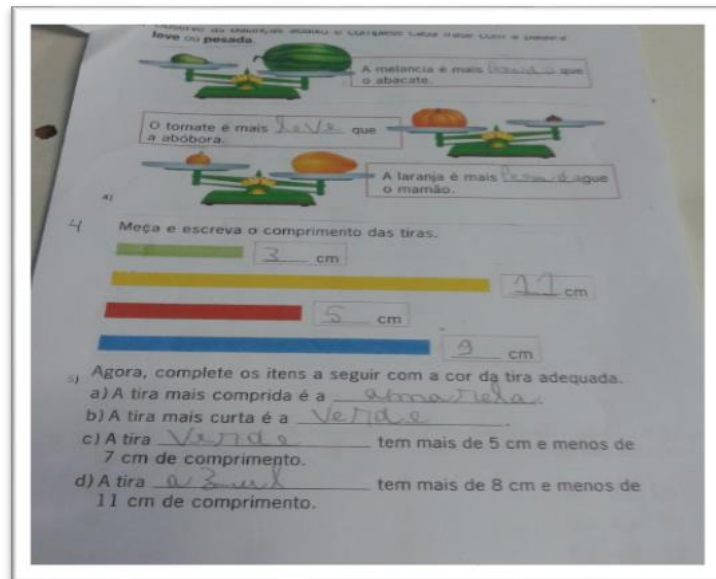
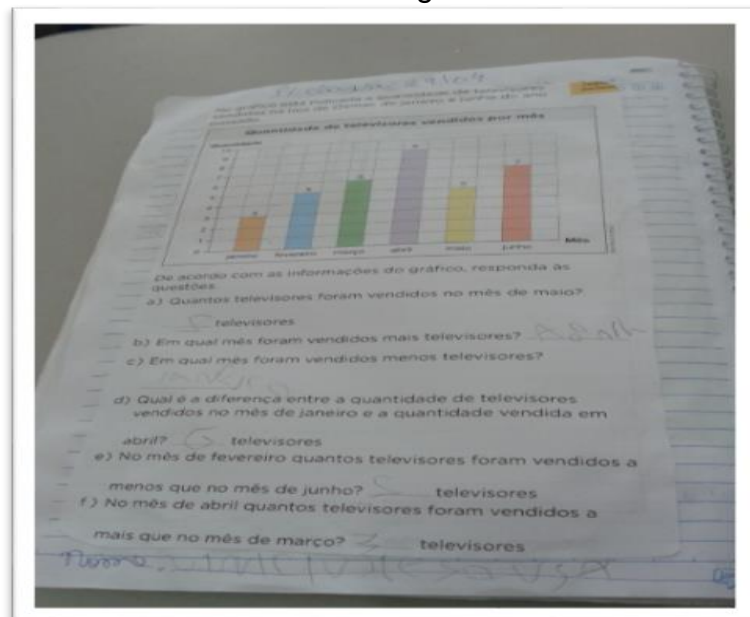


Figura 2 - Atividades adaptadas “b” por Ana com recorte e colagem

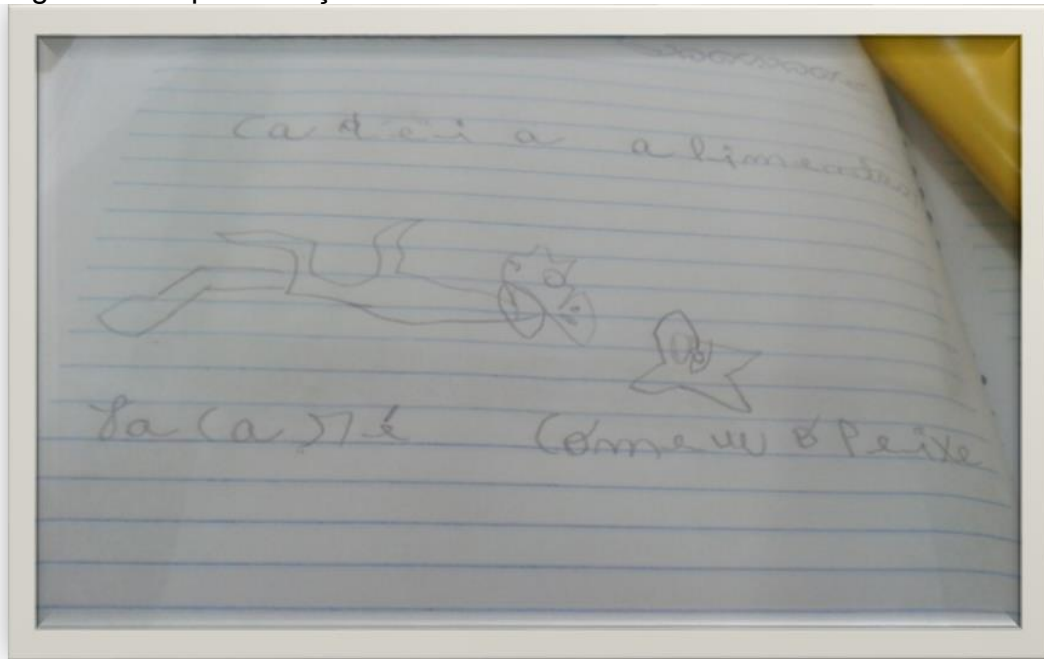


Na fase de intervenção em sala de aula, iniciamos com a apresentação do conteúdo “cadeia alimentar”; demonstrando a ideia de ensino colaborativo e inclusivo, propusemos o uso do desenho e foi uma atividade acadêmica produtiva, na qual o aluno engajou-se e representou sua compreensão acerca do que é cadeia alimentar, vejamos os registros. A seguir, está a afirmativa apresentada a toda turma do 5º ano com a solicitação de representação da informação em desenho¹⁴.

Existe cadeia alimentar quando um ser vivo depende de outro ser para a retirada da energia necessária à sua sobrevivência.

Resposta do aluno Daniel:

Figura 3 - Representação simbólica de Daniel



Em seguida produziu o texto, conforme consta na figura 4.

¹⁴ Proposta completa da atividade em anexo.

Figura 4 - Produção textual de Daniel

Após preencher o quadro abaixo, produza seu texto:

Eu sou... <i>pedra atônica</i>	<i>Cadeia alimentar</i> <i>sujeito - objeto - complemento</i> <i>sujeito</i> <i>leão & girafa</i>
Hoje aprendi sobre...	
Eu já sabia que...	
Eu ainda não sabia que...	
O que chamou mais a minha atenção foi...	

Meu texto:

Cadeia alimentar

na cadeia alimentar o leão é o predador
come o herbívoro que se alimenta
como a girafa e o elefante

Daniel desenhou sem muito requinte, mas compreensível, coerente para nos fazer perceber o seu entendimento do conteúdo estudado. Ele elaborou uma tarefa que demonstra sua capacidade de simbolização, uma vez que essa é uma função que pode estar pouco presente ou até ausente em pessoas com autismo (GOERGEM, 2013). Podemos inferir que se há comprometimento dessa habilidade em Daniel ela não é total, ela nos parece preservada, sendo um aspecto favorável à sua aprendizagem, ele fez a expressão gráfica do reconhecimento de seres ausentes. Ressaltamos que ele desenhou apoiado num exemplo dado por um colega de sala, que falou sobre o jacaré, mas ele não havia visualizado a imagem, o que confirma sua capacidade de lidar como o simbólico. No que se refere ao uso de jogos, a professora parecia considerar esse recurso mais produtivo e intencionalmente oferecia jogos estruturados, por meio dos quais o aluno desenvolvia as habilidades de manusear, associar imagens às palavras, classificar, ordenar e seriar as peças.

Na sessão 3 da linha de base, como está no gráfico, Ana utilizou o jogo durante seis minutos, a orientação foi para Daniel trabalhar sozinho, enquanto ela organizava uma atividade escrita que seria realizada a seguir, os demais alunos estavam em grupo, estudando "Paisagens" e fazendo maquetes. No relato inicial de Ana, ela revelou que Daniel mesmo falando e tendo amizade com todos da sala, não conseguia a interação no grupo, trabalhar junto era difícil para ele. De fato, a literatura registra que o comportamento de companheirismo em pessoas que estão

no TEA pode ser empobrecido, dificultando o engajamento em atividades coletivas (GOERGEM, 2013; DELIBERATO, MENEZES e CRUZ, 2013). As fotografias da figura 5 demonstram a ação do aluno com o jogo.

Figura 5 - Daniel jogando livremente durante a linha de base



A nossa percepção da concentração acentuada de Daniel no jogo nos fez propor à Ana trabalhar com ele nas sessões de intervenção 2 e 3 de forma intencional com um jogo didático, utilizando dinheiro de faz de conta, cédulas de papel, manuseando-as como apoio pedagógico para desenvolver habilidades de resolução de problemas, envolvendo agrupamento de dez em dez, trabalhando o sistema de numeração decimal, conteúdo da unidade de ensino do trimestre¹⁵.

A professora Ana conseguiu jogar com Daniel durante os dez minutos, nas duas sessões, a atividade foi com toda turma, os alunos receberam folhas com as questões e simulavam as trocas, ele fez a mesma atividade, mas junto com a professora. Quando questionada sobre a participação do aluno em grupo para trabalhar com os colegas, Ana disse: “Só se eu por exemplo disser: Daniel está aqui essa atividade. E eu direcionar dizendo: Vai fazendo enquanto eu vou ali. Mas, se eu colocar a tarefa lá e não pedir para ele fazer, apontar, eu vou e volto e está lá do mesmo jeito”. (Sessão reflexiva, outubro de 2014).

¹⁵ Período de três meses, nos quais a escola organiza o planejamento de uma unidade de ensino dos acadêmicos.

A atividade¹⁶ sugerida na intervenção, explorava habilidades acadêmicas para resolução de problemas: identificar valores, estabelecer trocas, agrupar quantidades, escrever números por extenso, exercitar o raciocínio lógico, jogando como se estivesse manuseando dinheiro. Pois, no jogo há a possibilidade das crianças vivenciarem papéis sociais dos adultos, simulando situações funcionais da vida cotidiana. Segue o exemplo de uma das questões trabalhadas com o aluno:

Figura 6 - Atividade adaptada do livro didático de matemática

Escola Municipal _____

Aluno (a) _____

Atividade

Decomposição de números: trocando dinheiro.

Use, do seu banco, apenas as cédulas de um real (R\$ 1,00), dez reais (R\$ 10,00) e cem reais (R\$ 100,00).

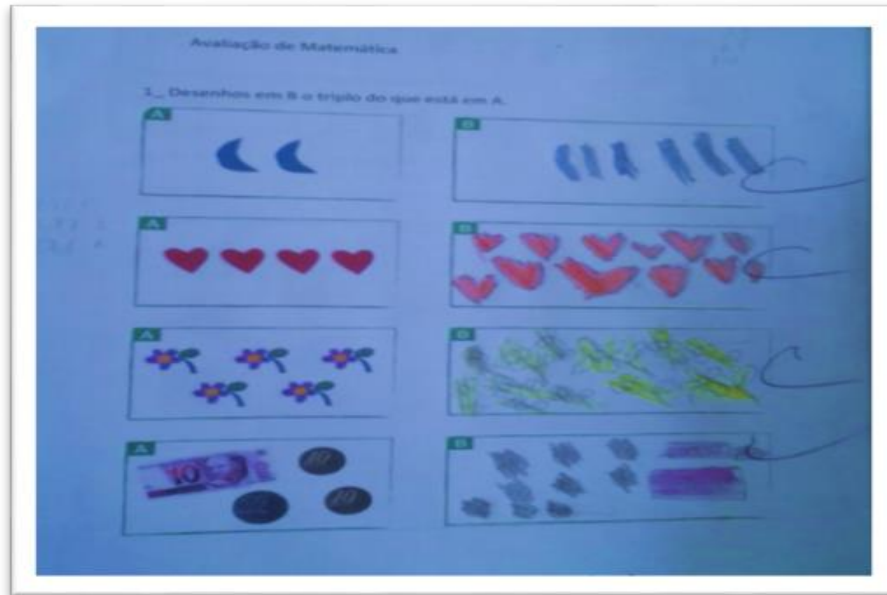
1. Pegue seis cédulas de um real. Você pode trocar por alguma outra cédula do seu banco? _____. Se você pegar mais quatro por qual cédula você pode trocar? - _____. Então podemos dizer que _____ de R\$ 1,00 é a mesma coisa que _____.



O fato de constarmos adaptações pedagógicas pouco elucidativas dos conteúdos do currículo de estudo do aluno, nos fez refletir com Ana sobre a constância desses modelos, como eles exploravam pouco o potencial da criança, não oportunizando desafios, trabalhando praticamente o que o aluno já sabia. Registramos e questionamos o modelo, que está na fotografia abaixo, uma tarefa que Ana havia elaborado e feito com o aluno na fase de linha de base. Confrontamos as duas tarefas e comparamos com as respostas que Daniel apresentou no tema sobre sistema monetário.

¹⁶ A atividade completa está em anexo.

Figura 7 - Atividade realizada para trabalhar resolução de problemas na fase de linha de base



Quando conversamos sobre as atividades que estavam na rotina pedagógica, Ana expressou:

Francisca, é o seguinte em relação a Daniel eu fazia, tentava para adequar os conteúdos ao nível de conhecimento de Daniel, eu não poderia trabalhar os mesmos conteúdos, da mesma forma que Maria trabalhava com os demais, eu trabalhava mais, com o nível mais baixo um pouquinho, para ele conseguir.

E Ana acrescentou:

Eu sinto dificuldade, Daniel fala, mas ele tem aquela coisa de repetir a fala, eu digo assim: Daniel vamos fazer isso. Exemplo vamos trabalhar esses jogos assim? Ele responde: "Daniel quer jogo não, Daniel quer Jogo não"... Entende? Eu sinto essa dificuldade de trabalhar com ele essa questão, a comunicação, eu preciso de uma nova descoberta. Sobre a fala, tem coisas assim que eu não sei, realmente eu vou ser muito sincera eu não sei como lidar naquele momento, naquela situação.

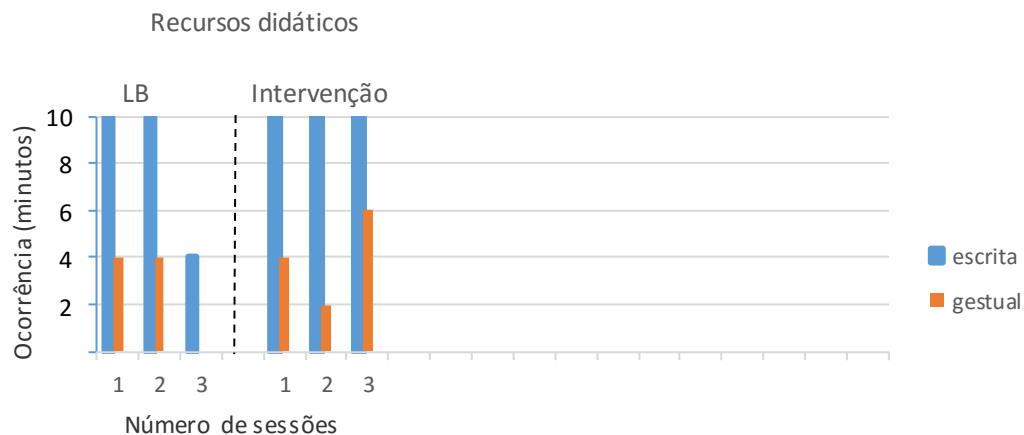
É possível perceber que o tipo de tarefa, o nível do conteúdo acadêmico de matemática, era mesmo simplificado e não adaptado, por uma questão de concepção de ensino de Ana e de ausência de repertório para lidar com as características de Daniel. O aluno copiava os desenhos, sua capacidade imaginativa deixava de ser explorada e a resolução de problemas somente exigia a habilidade de contar quantos elementos ele precisava para ter o triplo da quantidade.

Na perspectiva de avançar com Ana, ao implementarmos o programa de adaptação de atividades, fomos paralelamente estudando as singularidades do seu aluno com TEA e propondo vivências simbólicas como forma de auxiliar no refinamento das habilidades comunicativas. Nesse percurso, considerando a reflexão sobre as atividades escolares com leitura, escrita e conceitos numéricos que são predominantes na escola.

Vimos também como necessário diversificar as formas do trabalho com o simbolismo, já que a fixação por temas pode vir a impedir que a pessoa com autismo use suas habilidades de simbolizar em vários contextos. Nesse direcionamento, focamos também em recursos com a linguagem escrita e gestual.

A seguir apresentamos nossa descrição da análise referente ao uso do gesto e da escrita como formas de linguagem, recursos presentes nos espaços escolares e familiares como suporte comunicativo e que interfere como forma de linguagem receptiva e expressiva para pessoas com ausência ou restrição da fala, duas formas de linguagem muito relevantes para a aprendizagem acadêmica. Segue o gráfico de apoio à análise do uso do gesto e da escrita em atividades acadêmicas.

Gráfico 2 - Tempo de ocorrência de linguagem escrita e linguagem gestual na atividade acadêmica



O gráfico 2 nos mostra a sobreposição da escrita sobre as demais atividades escolares. A escrita foi o único recurso que esteve em todas as sessões, prevalecendo tanto na linha de base como na intervenção, um fato marcante em propostas escolares, o ensinar a ler e a escrever, possui estreita relação com a perspectiva de instituir currículos inclusivos, pois, se o aluno especial aprendeu a ler e a escrever, esse é um aspecto para boa avaliação do trabalho do professor e que

confirma seu esforço para fazer a flexibilização curricular. Pelos motivos destacados, o trabalho da intervenção considerou esse aspecto.

Os dez minutos das duas primeiras sessões da linha de base foram todos utilizados com a escrita no caderno do aluno, na LB 1 ele escreveu os nomes de figuras recortadas e coladas e na LB 2 respondeu, escrevendo, problemas de matemática, enquanto toda turma escutava e escrevia poesia, já na LB 3 o aluno escreveu, durante 4 minutos numa atividade em folha fotocopiada, com a ajuda da professora e depois ficou com um jogo no decorrer dos seis minutos restantes, enquanto Ana preparava outra atividade escrita para ele. Nesse momento os demais estudavam “Paisagens”.

Ana nos falou da angústia que ela vivia porque Daniel, devido ao seu problema de visão, ceratocone central (nipple)¹⁷, mesmo usando óculos, não transcrevia do quadro branco as atividades que eram passadas por Maria para toda a turma. Sobre isso, orientamos o uso de lupa, mas ele rejeitou, aceitou e leu com maior conforto atividades com fonte 26 e traços de aumento da pauta do seu caderno, intensificou-se também atividades com materiais como cartolina, feltro, papéis com texturas¹⁸. Em sessão reflexiva, com a técnica da autoscopia sobre essa situação houve o seguinte diálogo:

Pesquisadora:

- Ana o que não pode faltar na rotina pedagógica das crianças com autismo?

Ana:

- Daniel já está alfabetizado, já está lendo, precisa muito, no momento, tomar como iniciativa é o processo da escrita, porque lendo ele já está, não é um processo fluente, ele ler pausadamente, mas está lendo.

Pesquisadora:

- O que você considera ser um recurso básico que deve estar todos os dias no trabalho pedagógico?

Ana:

- Estar precisando a gente trabalhar mais a questão da produção de texto, da escrita.

O diálogo com Ana é esclarecedor de que ela percebe que copiar não é escrever (FERREIRA, 1998), ela centra-se no que ela conhece, percebe que

¹⁷ Daniel realizou uma tomografia corneana e teve esse diagnóstico, em linguagem não técnica ele ver em forma de cone. O quadro é progressivo para perda total da visão e o médico sinalizou, para o futuro, um transplante de córnea.

¹⁸ Entregamos para leitura o texto: Possibilitando aprendizagens com sentido e significado também para alunos cegos e com baixa visão. In.: Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. 1 ed. São Paulo, Paulinas, 2014.

precisa, mas não elenca recursos favoráveis. Escrever implica produção de sentido, organização de ideias e isso ainda é uma dificuldade para Ana, saber como desencadear o processo de escrita, mesmo ela sendo especialista em leitura e escrita e com 25 anos de trabalho em sala regular. A situação de Daniel é um desafio para sua prática, dada a especificidade do aluno. Se comparado aos demais alunos, Daniel era quem menos reunia competência leitora e escritora na sala do 5º ano.

Diante das constatações da LB, subsidiadas pelo relato e buscando auxiliar o desenvolvimento da escrita de Daniel, elaboramos com Ana as atividades da intervenção de forma interdisciplinar. Assim, optamos por fazer primeiro uma aula demonstrativa com enfoque no ensino colaborativo, tematizada “Cadeia Alimentar” com material para desenho, escrita, visual (vídeo), depois atividades reunindo os conteúdos curriculares do trimestre, que atendessem ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sem fragmentar com um tema para cada tarefa.

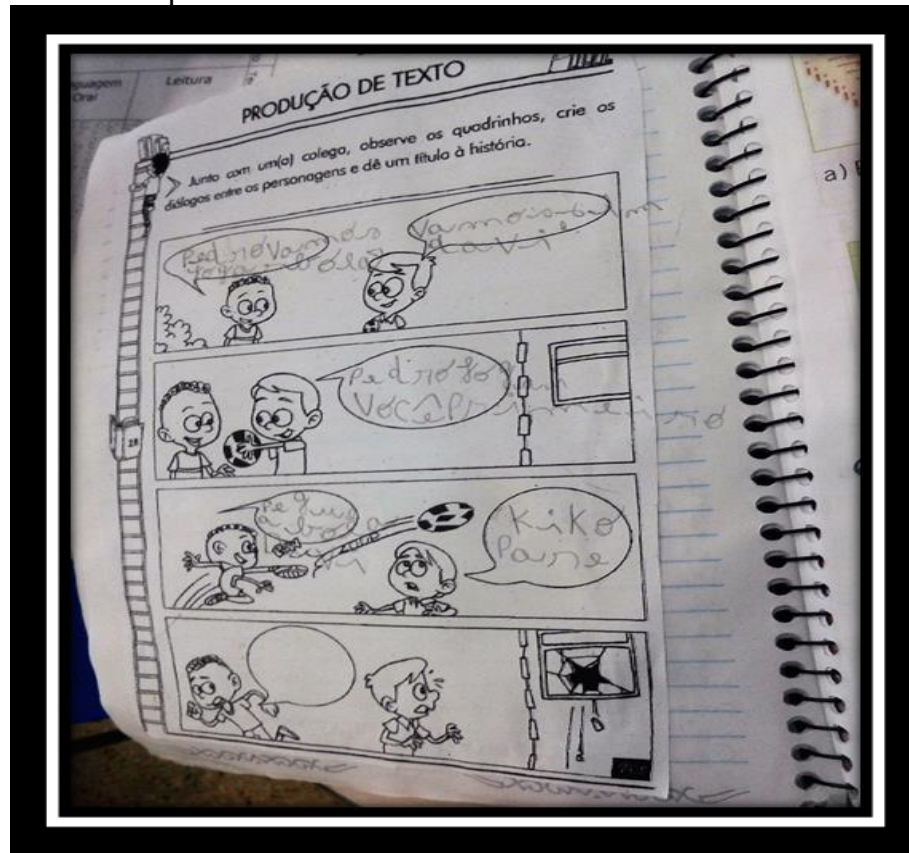
Como já foi exposto, reunimos na fase de intervenção: resolução de problemas com o sistema Monetário (matemática), textos relacionados com os problemas para serem lidos e questões para serem respondidas com a produção escrita (Língua portuguesa). Os resultados mostraram que Ana, mesmo considerando que Daniel não daria conta da atividade por estar considerando-a difícil, soube conduzir bem, inclusive dialogando bem mais com ele, incentivando-o na comunicação.

Na sessão de intervenção 1 as atividades foram recortes de tiras humorísticas com questões para serem respondidas, depois, produção textual e problemas matemáticos relacionados com o conteúdo do texto humorístico.

Na sessão de intervenção 2 foi trabalhada uma atividade de matemática com problemas monetários¹⁹. A professora utilizou um jogo com cédulas para o aluno relacionar os problemas com o concreto, para facilitar a interpretação do aluno. Na intervenção 3 aconteceu a continuidade da mesma atividade trabalhando com problemas, utilizando o jogo de cédulas. Notamos que a modificação da proposta exigiu da professora um esforço maior para estudar o conteúdo do 5º ano e melhor compreendê-lo. Ana auxiliou na interpretação dos problemas e orientou ao aluno em como manipular as cédulas e obter respostas.

¹⁹ Em anexo.

Figura 8 - Tiras de humor para produção textual e resolução de problemas

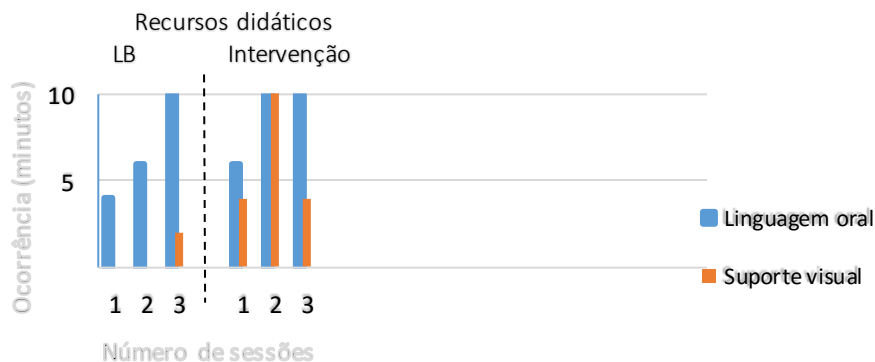


Já no que se refere à linguagem gestual, ela não foi tão intensa como a escrita, mas presente em todas as sessões. Na linha de base nas sessões 1 e 2 foi utilizada durante 4 minutos e somente na sessão 3 não aconteceu o uso de gestos (linguagem não verbal). Já nas sessões de intervenção, o aluno exibiu gestos nas três sessões: na primeira intervenção durante 4 (quatro) minutos, na segunda em 2 (dois) minutos e na terceira em 6 (seis) minutos.

A ocorrência de linguagem gestual totalizando dez minutos, não aconteceu em nenhuma das sessões. Isso não significa que essa linguagem não era valorizada por Ana, pois compreendemos ser o toque, o abraço, o olhar com aprovação e/ou reprovação gestos naturalmente breves. Observamos com maior frequência o uso dos dedos, tanto o aluno como a professora utilizavam-no como apoio para apontar, contar, e quando Daniel respondia corretamente Ana o abraçava e o parabenizava. Ressaltamos também que a atividade necessitava mais de atenção compartilhada e manuseio das cédulas do que do corpo. Assim compreendido, não significa ter sido insuficiente o uso do recurso, mas que por sua própria natureza ele não se estabilizava no decorrer de toda a atividade.

Quanto aos comportamentos de Ana em relação a utilização de recursos didáticos com a linguagem oral e os suportes visuais, pudemos ver no gráfico 3 que de modo semelhante à escrita, a oralidade é uma modalidade que também se sobrepõe, naturalmente na sala de aula, em relação aos suportes visuais. A oralidade esteve presente em todas as sessões, sendo selecionada de modo muito mais frequente que as demais linguagens. É fato que na escola oralidade e escrita ocupam lugar central, como demonstram os dados do gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de ocorrência do uso de linguagem oral e suportes visuais



A ocorrência da linguagem oral, nesse caso específico, nos permitiu ver a interação entre a professora e seu aluno que possui fala comprometida. O aluno apresentava ecolalia, repetia vocábulos escutados em situações anteriores à sua chegada na escola. Mesmo não tendo nenhuma relação com as atividades realizadas, o menino dizia, por exemplo, várias vezes: “Tinha que ser o Chaves”, frase sem nenhuma conexão com as situações da atividade acadêmica. A atividade acadêmica era sempre direcionada verbalmente ou não seria realizada.

Vimos e registramos tanto em diário de campo como nos episódios videografados, que em todas as sessões, a linguagem oral fez parte dos recursos mobilizados para a atividade acadêmica. Na sessão 1 ocorreu durante 4 minutos, na sessão 2 durante 6 minutos e na sessão 3 totalizou os 10 minutos. Entretanto, a intencionalidade de uso da fala com o aluno era mais de caráter regulador de comportamento, era pouco utilizada como uma habilidade a ser desenvolvida buscando ampliar a fala com função comunicativa.

Na fase de intervenção, as atividades que envolviam a interação como o jogo de trocas e o uso das cédulas, promoveram mais diálogo interativo. Esse

comportamento se manteve mais constante, motivo que contribuiu para que nas duas últimas sessões fossem totalizados os 10 minutos de linguagem oral entre aluno e professora.

Já a atividade com tiras humorísticas exigiu tempo maior de observação e escuta, não era com material manipulável e em alguns momentos também houve o silêncio do aluno, o que sinalizava uma necessidade de esperá-lo, isso justifica os seis minutos com o uso da linguagem oral na sessão de intervenção 1.

Ainda observamos que diversificar as atividades é um modo de não restringir a tarefa somente à explicação inicial da professora e depois indicar para o aluno marcar, copiar números e palavras. Entretanto, é importante reconhecer quais recursos favorecem desenvolver habilidades acadêmicas conforme requer o conteúdo de ensino.

A seguir, demonstramos a análise das linguagens numérica e musical como recursos que estimulam a aprendizagem. A opção por ter como categoria de análise os números (símbolos) e a música, deu-se em função do entendimento de que são duas linguagens universais, presentes em todos os grupos sociais. Portanto, reconhecível como objeto de aprendizagem em todas as culturas (D'AMBRÓSIO, 2005). Daí sua importância como conteúdo do currículo escolar e nosso objeto de intervenção.

Nesse modo de entender, optamos pelas referidas linguagens e num processo de triangulação dos dados apresentamos as tessituras da análise propondo a visualização do gráfico com ocorrências do uso das linguagens numérica e musical.

Gráfico 4 – Tempo de utilização de recursos didáticos com a linguagem numérica e musical.

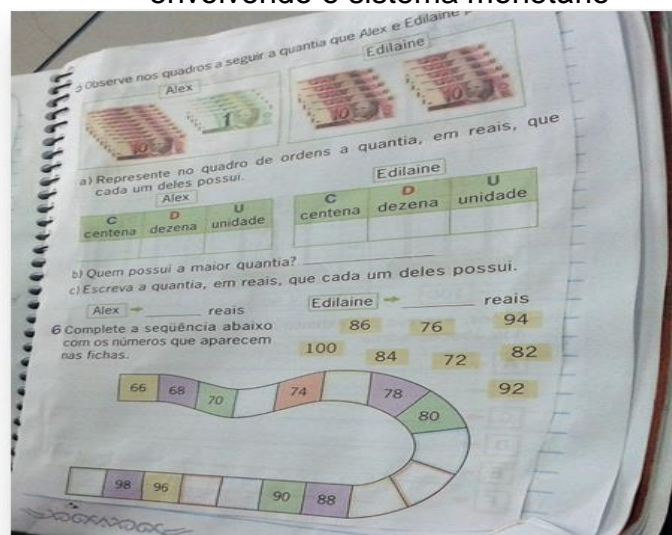


Na fase da linha de base, a linguagem numérica foi utilizada nas sessões 1 e 2, respectivamente 2 e 8 minutos e na sessão 3 não foi utilizada. Na intervenção esteve presente nas sessões 1, 2 e 3 respectivamente 2, 10 e 6 minutos. Ao considerarmos o número de sessões deste estudo piloto, nos parece satisfatória a ocorrência com a qual se deu a linguagem numérica no decorrer das atividades acadêmicas exploradas com Daniel, nas duas fases. Entretanto, como já mencionado, os estudos foram melhor qualificados na fase de intervenção.

Na linha de base a preocupação da professora para que Daniel avançasse na aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal era notória. Nas atividades anteriormente expostas, neste texto, evidencia-se como esse aprendizado era carente e precisava ser alinhado com o currículo escolar. No que diz respeito à resolução de problemas, a prática estava vinculada aos exercícios de livro didático e dos simulados do exame Prova Brasil para toda a turma e com Daniel eram utilizados os recortes, que não correspondiam a problemas, como por exemplo o que está exposto na foto da Figura 9.

Assim, buscamos no documento normativo que referencia a matriz curricular do 5º ano no Brasil, a definição de problema matemático. Sobre isso, está dito que estamos diante de um problema matemático quando temos alguma coisa para resolver, a solução inicialmente não está disponível, mas é possível realizar uma sequência de ações e operações para solucioná-lo. Isso nos fez ver que estávamos diante de exercícios e não de problemas, pois não instituíam desafios para os alunos e nem verificação e validação do processo. (BRASIL, PCN's, 1997).

Figura 9 - Atividade com problema matemático envolvendo o sistema monetário



Conforme os PCN's, para resolver um problema matemático o aluno precisa desenvolver as seguintes habilidades acadêmicas: elaborar um ou mais procedimentos, como realizar simulações, fazer tentativas, formular hipótese, comparar resultados e validar seus procedimentos (BRASIL, PCN's 1997).

Nesse direcionamento, o conteúdo acadêmico intitulado *sistema monetário*, estreitamente relacionado com conhecimentos gerais, matemática e língua portuguesa permitiu-nos uma abordagem interdisciplinar com acentuado destaque para a resolução de problemas matemáticos. A atividade teve como propósito além de fazer com que Ana refletisse sobre as possibilidades de alinhamento curricular de Daniel com a turma desenvolver habilidades de atenção compartilhada e comunicação, o que foi bastante positivo, pois enquanto simulava situações de troca com as cédulas desenvolvia-se o diálogo entre Ana e seu aluno.

Na situação do jogo houve naturalmente a instituição de regras, haja vista está lidando com dinheiro, o que supõe vivenciar um papel social. Outro aspecto importante foi a linguagem oral e escrita que esteve presente praticamente no decorrer de todo o jogo. Ler e interpretar também foram habilidades requeridas e que motivaram o aluno para pedir confirmação do que ia escrever, mostrar as cédulas e perguntar se estava correto, isso instituiu uma situação pedagógica que aumentou a possibilidade de comunicação, além de propiciar momentos de diálogo com Daniel, algo que para ele era difícil.

No que se refere à linguagem musical, é um recurso potencialmente presente na educação das crianças. “Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música” (BRASIL, RCNEI, 2001, p. 70). Não há uma compreensão de infância que exclua os acalantos, parlendas, jogos musicais e na atualidade podemos também contar com as trilhas sonoras de desenhos animados e fundos musicais dos aplicativos digitais, de modo que a música é estímulo até para aqueles que não ouvem, mas sentem sua vibração, como por exemplo os surdos.

No contexto investigado, constatamos que a escola desenvolvia a prática do canto e uso de instrumentos musicais num projeto denominado “Mais Educação”, que funcionava no contra turno e algumas crianças do 5º ano tocavam e cantavam nesse projeto, porém, Daniel não participava. A intervenção contemplou a música

com a visualização do vídeo do “Rei Leão²⁰”, ação registrada em diário de campo, que exibimos no estudo da cadeia alimentar, aula demonstrativa de ações colaborativas, momento produtivo com toda a turma.

Por termos acompanhado, no sentido de aprofundamento da prática docente, o trabalho com recursos que já estavam no programa de estudos curriculares do 5º ano, centramo-nos nos conteúdos acadêmicos de Matemática e Língua portuguesa, assim os recursos elencados visaram estimular, ativar, mais especificamente habilidades acadêmicas nessas duas áreas, com temas transversais. Nessa perspectiva, as atividades foram sistematizadas com os recursos mais favoráveis à produção textual e resolução de problemas. Portanto, não houve a possibilidade de maior número de atividades com música neste estudo piloto, como está demonstrado no gráfico 4²¹.

Entretanto, a linguagem numérica, trabalhada por meio do jogo favoreceu a professora Ana trabalhar de modo mais intencional e interdisciplinar com um recurso que é produto cultural, o que favorece a leitura de mundo e desenvolve o raciocínio lógico. Vimos que os recursos didáticos são variáveis potencialmente definidoras da qualidade do trabalho docente se associados à uma mediação intencional, planejada e focada no entendimento de como o aluno aprende. Assim, os recursos didáticos: escrita, oralidade, números, música, desenho, gestos, são variáveis potencialmente adequadas para auxiliar a mediação docente e favorecer a aprendizagem.

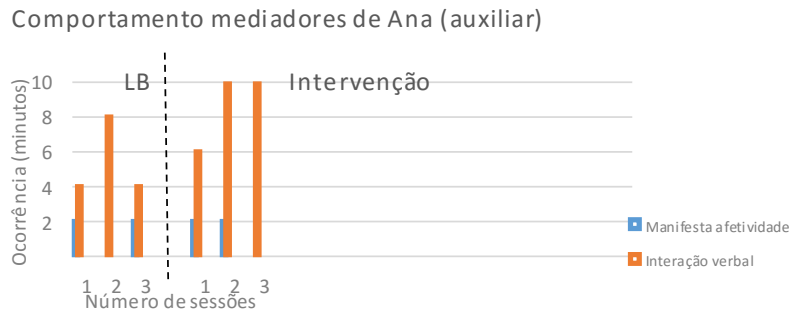
Quanto ao uso mais constante das linguagens escrita e numérica, essa é uma exigência do currículo escolar que parte do pressuposto de que se dominarem os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática os demais conhecimentos serão adquiridos e assim há uma certa restrição dos conteúdos de geografia, ciências, história, artes.

Observemos o conteúdo da representação do gráfico 5:

²⁰ Disponível em: [https:// www.youtube.com. watch?v=XEOxvlmm4Ru](https://www.youtube.com/watch?v=XEOxvlmm4Ru)

²¹ Cf p.78 desta tese.

Gráfico 5 – Duração dos comportamentos mediadores: afetividade e Interação verbal



No que se refere às variáveis do comportamento mediador da professora auxiliar, buscamos perceber quais ações docentes ela manifestava no decorrer das atividades acadêmicas. Para isso, buscamos para além da presença / ocorrência dos recursos na atividade acadêmica, seus modos de operacionalizá-la. Nessa perspectiva, avançamos na análise, mostrando o tempo de ocorrência dos comportamentos mediadores de Ana: manifestação de atividades, interação verbal, organização de grupos de trabalhos, incentivo à autonomia e oferta de atividade diversificada.

No gráfico 5 apresentamos a duração das variáveis afetividade (o trato com o aluno, demonstração de sentimentos de afeição) e interação verbal (comunicação oral dos comportamentos esperados).

A afetividade foi uma variável pouco frequente nas duas fases. Na linha da base ocorreu em dois minutos da primeira sessão, na segunda não ocorreu e na terceira, outra vez durante dois minutos. Na intervenção ocorreu nas sessões um e dois e na terceira não ocorreu o que implica dizer que não houve alteração desse comportamento na fase de intervenção.

Entretanto, não podemos generalizar dizendo que a professora não era afetiva, pois seu tom de voz era agradável durante todo o tempo, não era irritada, no entanto, tocava e abraçava pouco o aluno. Daniel não gostava de ser tocado. Registramos, em diário de campo, ele encolher-se quando a mão de um dos colegas poderia alcançar seu corpo durante brincadeiras no recreio. A pesquisadora também tentou uma aproximação maior com cumprimentos, apertos de mão e abraço, ele não reagia e a única vez em que segurou foi para cheirar a mão, parecia buscar um aroma na mão da pesquisadora. Ana disse que em alguns momentos ele fazia isso,

ela parecia perceber que o toque era incômodo para Daniel, e talvez por isso ela não o tocava e/ou beijava com frequência.

A expressão facial de cansaço de Ana também era constante, já que no período da tarde era seu segundo turno em sala de aula, o que provavelmente inibia uma expressão mais confortável, com sorriso mais solto. Além disso, sorrir, tocar, abraçar, olhar com ternura são respostas breves, que tem pouca duração. Assim compreendido, justifica-se que apesar da manifestação de afetividade não estar nos intervalos de forma prolongada, ela estava presente na rotina pedagógica.

É importante ressaltar que a afetividade impulsiona a cognição e Ana parecia compreender essa dimensão de sua prática pedagógica, todavia a percepção da inabilidade de Daniel de lidar com o toque a fazia recuar, pois vimos que ela realizava essa forma de contato com outras crianças da sala e que mesmo não mantendo um contato corporal constante com Daniel, havia apego entre professora e aluno. Apresentamos uma das falas de Ana, na qual ela não especifica exatamente uma dificuldade, mas expressa seu incômodo quando estava a lidar com o desconhecido:

Tem momentos que eu chego assim, não, não estou encontrando uma saída, é uma dificuldade muito grande. Aí eu vou buscar, às vezes, não sei se é adequado aquele recurso que eu estou trabalhando. Eu sinto muito dificuldade.

Na fala de Ana é notável sua tomada de consciência de que não dar conta de determinadas demandas de sua prática pedagógica e o desconhecimento causa-lhe algumas angústias. Nesse sentido, é pertinente pensarmos que Ana ainda não conseguiu ultrapassar algumas dificuldades, entre elas, potencializar a afetividade como recurso de auxílio à mediação da aprendizagem.

A interação verbal foi potencialmente utilizada por Ana. Ocorreu nas sessões de linha de base um, dois e três, durante quatro, oito e quatro minutos respectivamente. Já na intervenção, ascendeu significativamente, tendo ocorrido nas sessões um, dois e três, num tempo de seis minutos na primeira sessão e totalizou dez minutos nas duas últimas.

A postura docente de explicar conteúdo em si, já manifesta um comportamento do professor, seja na exposição de conteúdo, em orientação individual e demais atividades acadêmicas ou não, a manifestação oral é

imprescindível. Entretanto, observamos na linha de base que os recortes e colagens eram atividades acadêmicas pouco desafiadoras, e com elas Ana somente verbalizava acerca do enunciado, no início da tarefa, e depois disso o aluno realizava e ela só ficava ao lado.

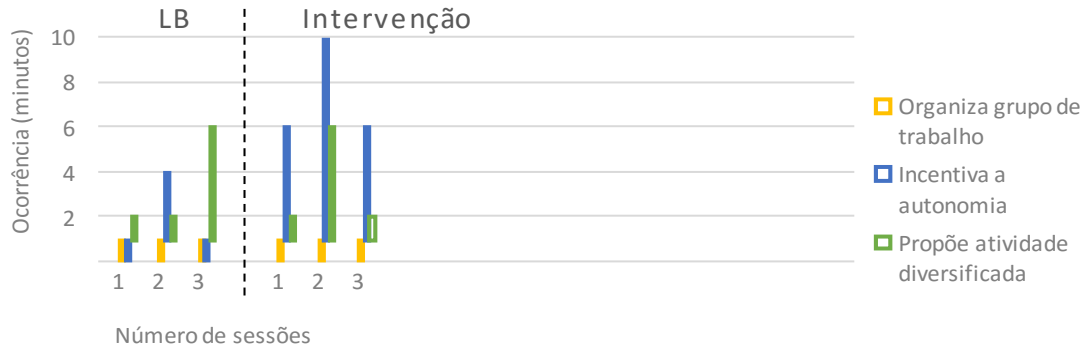
Na fase de intervenção ao trabalhar com tiras de humor para produção textual, a dinâmica da atividade demandou que 60% do tempo fossem de trocas verbais com o aluno, instigando, solicitando que observasse detalhes para ir produzindo e após percepção da compreensão do aluno é que Ana silenciou e esperou a escrita dele. Nas sessões dois e três da intervenção, ao jogar com o aluno, utilizando as cédulas de um jogo para resolver problemas e escrever os resultados, simulando trocas com dinheiro o diálogo entre Daniel e Ana, foi mais intenso e em 100% do tempo eles conversaram, nessa tarefa ele escrevia sentenças mais curtas, pelo próprio caráter das respostas da atividade, o que favoreceu a ação de Ana de manter o diálogo.

Assim, foi notável que a depender das habilidades a serem desenvolvidas em cada tarefa é que se manifesta o diálogo e no caso de Daniel que possui fala comprometida, explorar situações verbais é extremamente importante. Por isso, alinhar o plano de estudos do aluno, adaptando atividades de acordo com a necessidade dele, é um caminho que individualiza, mas não discrimina porque busca garantir a aprendizagem.

Na busca de qualificação da aprendizagem trabalhamos também com as variáveis que sinalizam comportamentos profissionais de Ana. Formar grupo de trabalho, é entendido como proposta de agrupamento que favorece trocas afetivas, sociais e de conhecimentos. Outra variável pertinente é incentivo à autonomia, que oportuniza uma apropriação marcada pela iniciativa e atitude de se conduzir e interagir com o Outro. Entenda-se a atividade diversificada como oferta de tarefas diferenciadas, mas não só no plano gráfico, também na forma de elucidar a tarefa para o aluno. Essas três variáveis também foram analisadas no decorrer deste estudo e serão discutidas à luz da nossa compreensão acerca do dinamismo da prática docente para inclusão de aluno com o TEA. No gráfico 6 a seguir apresentamos as seguintes variáveis: organiza grupo de trabalho, incentiva a autonomia e propõe atividade diversificada.

Gráfico 6 - Tempo de comportamento mediador na organização de grupos, incentivo a autonomia e proposta de atividade diversificada

Comportamento mediadores de Ana (auxiliar)



Na linha de base e intervenção a atividade em grupos, duplas ou grupos maiores não foram contempladas. O gráfico 6 nos mostra um número negativo evidenciando essa ausência nas duas fases da pesquisa. O incentivo a autonomia, evidenciado por palavras de apoio, comentários, elogios, apareceu timidamente, somente na sessão 2 da linha de base, no decorrer de quatro minutos, nas sessões dois e três essa variável é registrada em número negativo. Já na intervenção houve um significativo avanço, ocorrendo em todas as sessões, durante seis minutos nas sessões um e três e na dois totalizou os dez minutos de atividade acadêmica.

A proposta de atividade diversificada incluiu o uso de materiais concretos como apoio ao pensar do aluno para responder graficamente a tarefa. Na linha de base, nas duas primeiras sessões o tempo é todo ocupado com atividades de recorte no caderno, resolvendo problemas de matemática, conforme ilustrações já apresentadas neste texto, sem material de apoio. Na terceira sessão, Ana intercala o uso de jogos e manuseio de figuras durante seis minutos, depois solicita que o material seja guardado, completando o tempo da análise.

Na intervenção não há alteração significativa no que se refere à intensidade da variável atividade diversificada, na sessão um e três ocorre em dois minutos e na dois em seis minutos, mantendo-se a ocorrência inalterada. O critério de dez minutos para observação de cada evento, de certa forma limitou avaliar a diversidade da tarefa, esse era o tempo considerável para iniciar e finalizar uma tarefa acadêmica, assim a troca foi entendida como inserção de diferentes recursos, como oralidade, gestos, visuais e objetos que associados à atividade favoreciam à compreensão de Daniel. É fato que o aluno não conseguia finalizar uma tarefa de

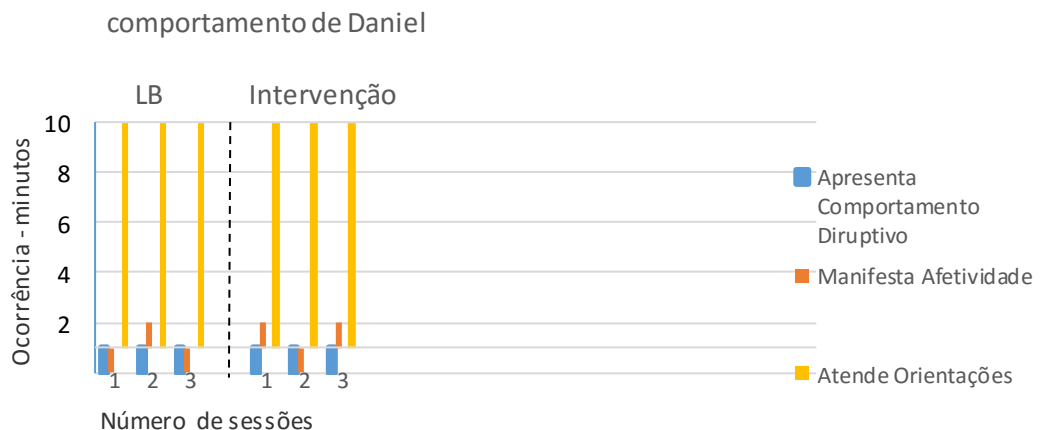
escrita e resolução de problemas em tempo menor que dez minutos, esse aspecto justificou a auxiliar não variar a tarefa no mesmo episódio, mas essa variação se modificou em aulas diferentes.

A personalização das atividades para um aluno especial requer pensar nas formas como esse aluno aprende e nas possibilidades de mediação que o conteúdo de ensino comporta, entendendo que haverá situações nas quais a apropriação ocorrerá quando o aluno estiver sozinho e em outras ela poderá ser mais adequada se realizada no coletivo. A não inserção do aluno em grupos pode ser atribuída à dificuldade de parceria entre as professoras; isso implicava diretamente na carência de um planejamento compartilhado e na própria cultura escolar de entender atividade adaptada como isolada para um único aluno com deficiência.

A mediação para os alunos especiais estava na responsabilidade somente da professora auxiliar. Considerando a pouca interação com pares, a experiência docente nunca exercida com turmas do quinto ano e a jornada de trabalho, manhã e tarde a semana toda, segundo a professora “Chegava à noite moída em casa”, esses aspectos eram um entrave à prática. Certamente estar atenta aos aspectos mediadores, sem planejamento prévio é uma tarefa difícil. Chamamos a atenção para a importância do planejamento e da parceria do trabalho colaborativo para poder fortalecer a atividade docente inclusiva.

O comportamento de Daniel era favorável para que o trabalho na sala de aula ocorresse, sendo necessário compreender as manifestações de pouca interação social e conhecer forma de intervenções adequadas. Veremos nos gráficos 7 e 8, a seguir, os aspectos característicos do aluno alvo do nosso estudo.

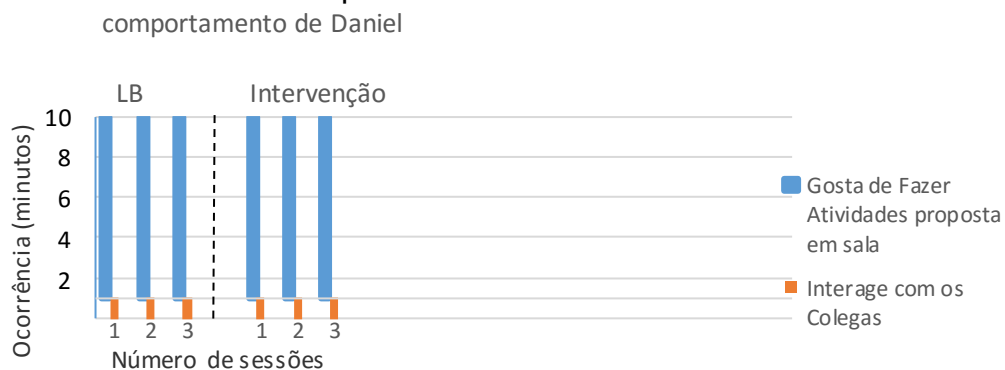
Gráfico 7 - Duração do comportamento de Daniel no decorrer da atividade acadêmica



O comportamento disruptivo corresponde a morder, beliscar, chutar, puxar cabelo, provocando desorganização do ambiente e/ou conflito no grupo. A afetividade interfere na relação professor/aluno e aluno/aluno, promove atitudes agregadoras e de aproximação do conhecimento, manifesta-se no toque, apreciação pelo outro, olhar de ternura, assim faz com que haja ambiente de acolhida e receptividade. O atendimento às orientações favorece à participação na aula e o acompanhamento da atividade acadêmica pelo professor facilitando a avaliação do aluno.

No que se refere ao comportamento disruptivo, o decréscimo de Daniel é um aspecto positivo. Ele é afetivo sempre, com atitudes amáveis com todos, algumas vezes por algum desagrado fazia careta. A interação é a área visivelmente mais afetada em Daniel e não era muito estimulada, havia ausência de agrupamentos e isso limitava situações de conversas com colegas. No recreio e ensaio junino, Daniel corria, dançava e divertia-se com todos. Isso era perceptível quando dançava com uma menina sendo seu par e atendia aos comandos do educador físico com expressão facial de felicidade. Na escola, era notável seu contentamento, era frequente e ficava dentro da sala sem ser forçado, por livre e espontânea vontade realizando suas atividades em parceria com Ana. A seguir apresentamos o gráfico do comportamento de Daniel, no qual visualizamos seu gosto pelas atividades e interação com colegas de sala de aula.

Gráfico 8 - Duração de tempo na atividade acadêmica e interação com seus pares



A atividade aqui está sendo entendida como situação de ensino planejada para um determinado conteúdo e associada com um recurso didático adequado. A interação diz respeito às trocas sociais com colegas e professoras. Quanto ao gosto

pelas atividades, isso foi notável em todo o tempo que Daniel recebeu instruções para realizá-las, mesmo não tendo iniciativa para trabalhar sozinho ele aguardava Ana e sem nenhuma resistência completava todas as atividades, e com olhares e sorrisos manifestava sua apreciação.

Daniel é ativo e gosta de participar de todas as atividades, mas só as realiza se a professora auxiliar estiver orientando. O mesmo alfabetizou-se no quarto e quinto ano (2013/2014), escreve textos curtos e lê bem. No início do ano letivo de 2014, só escrevia palavras e uma das necessidades que a professora auxiliar chamou a atenção, foi trabalhar a produção textual, essa era uma grande preocupação por conta da mudança de escola para o 6º ano do Ensino Fundamental em 2015.

A única rejeição por atividade que Daniel apresentava e que preocupava bastante as professoras era não transcrever da lousa devido ao seu quadro de baixa visão. Ana disse que falou com os pais dele sobre a dificuldade da criança de escrever retirando do quadro. Eles, inicialmente, não deram importância, mas a professora do AEE convocou-os para uma conversa, então eles falaram que não possuíam recursos financeiros para a consulta médica.

As professoras dividiram entre si o valor da consulta e a criança foi diagnosticada com grau onze e meio, ainda foram esclarecidos que a visão de Daniel é em forma de cone e a perda é progressiva, no futuro precisará de transplante de córnea. Devido a isso, passou a usar óculos, mas mesmo assim não consegue transcrever do quadro. Apresenta fadiga e diz: “Daniel tá com preguiça”, repetindo isso várias vezes. Ele recebe aposentadoria da previdência e tem um de autismo que parece ter sido feito para facilitar o recebimento desse “benefício”, pois o documento registra que ele tem autismo infantil e o médico escreveu: “Não tem condições de exercer atividades profissionais no futuro, necessitando de benefício assistencial”²².

As professoras da sala regular foram comunicadas sobre o problema de visão de Daniel pelos pais da criança, mas não sabiam das demais informações. Só ficaram sabendo porque a pesquisadora comentou com elas o que tinha sido repassado pela professora do AEE. As professoras ficaram surpresas e conversaram com o pai que confirmou as informações do diagnóstico. Isso gerou

²² Cópia em anexo neste trabalho.

maior compreensão sobre a dificuldade de transcrição dele do quadro, pois elas achavam ser somente preguiça.

2.3 Resultados e Discussões

Quando começamos a filmar logo vimos a dificuldade de uma única professora auxiliar para atender duas crianças com o TEA e uma com DI. Além da ausência de conhecimentos sobre as características específicas dos alunos, o repertório restrito de estratégias didáticas e de planejamento colaborativo, havia a dispersão dos três alunos em ambientes diferentes, um na sala de aula, outro no corredor e outro na sala de informática. Somava-se a essa realidade a falta de parceria entre as duas professoras.

Maria, a professora titular, falava pouco sobre a prática pedagógica com os alunos com deficiência matriculados em sua sala. Eles eram sempre assistidos pela professora auxiliar. Ela só intervia em momentos de agressão física do aluno com DI com os outros alunos ou com a auxiliar, ajudando a contê-lo, segurando-o e conversando. Observamos total descompasso entre as ações das duas professoras na linha de base. Não havia comunicação, muito menos diálogo sobre planejamento, o que impedia ações compartilhadas a favor da inclusão dos alunos especiais no cotidiano escolar.

Percebemos que, em parte, havia ações docentes inclusivas na sala do 5º ano, e isso era mais frequente com a participação do aluno em atividades livres, recreativas, como ensaio junino, dança para apresentação no natal da escola. Houve uma aula de campo para conhecer a fabricação dos derivados do leite, projeto Lácteos, os alunos especiais foram antecipadamente avisados para não vir à escola nesse dia. Alegou-se o fato da viagem de ônibus ser complicada para eles e por isso não estiveram nessa aula. As evidências nos fazem perceber causa diversas que ainda tornam difícil, no contexto escolar, ações inclusivas mais efetivas.

A nossa avaliação na fase linha de base nos proveu de elementos para pensarmos com as professoras estratégias e recursos didáticos para aproximarmos as crianças dos conteúdos presentes no currículo do 5º ano. Identificamos

particularidades mais avançadas na prática docente no que se refere aos cuidados com os alunos com NEE, mas restrita qualidade do serviço educacional.

Havia no contexto da sala de aula, restrição na forma de planejar e elaborar atividades de fato inclusivas, já que para as crianças especiais elas eram diferenciadas e ministradas especificamente pela professora auxiliar, com conteúdo diferente do que estava estabelecido no currículo do 5º ano e centrado no que a professora mais dominava. Sendo titular no turno da manhã de uma turma da educação infantil e auxiliar em outro turno, às vezes trazia tarefas sem planejar para os alunos da tarde como pintar, ler textos e responder questões escritas.

Os contextos institucionais também instituem relações pessoais entre seus sujeitos e esses aspectos influenciam os modos de organização pedagógica, institucionalizados, que efetivamente afetam os educandos em sua aprendizagem.

Sobre o papel das professoras participantes deste estudo, o ensino da professora auxiliar era mais intenso, quase único com as crianças com deficiência. Era perceptível a divisão de papéis entre as duas professoras em sala de aula, não discutiam o ensino da turma como um todo, cada uma elaborava atividades para os alunos considerados seus. A auxiliar ensinava as crianças com NEE e a da sala regular aos demais alunos da turma. No discurso, da professora titular esse aspecto é legitimado porque os alunos do 5º ano fariam avaliações externas e precisavam, segundo ela, “[...] ir para frente”.

Isso nos fez perceber que Maria, professora titular, compreende que incluir requer que o aluno especial usufrua das condições oferecidas aos demais alunos, sempre que isso for possível, só que não vimos nenhum esforço para isso acontecer. Evidenciou-se que a barreira da professora não é falta de conhecimento desse aspecto importante para a inclusão escolar, mas uma barreira atitudinal.

A professora do AEE estava no papel de professora itinerante em cinco escolas do município, orientava a professora auxiliar e buscava tranquilizá-la ao ouvir os relatos de angústias por conta da dificuldade para atender as individualidades dos três alunos. Mesmo assim, isso só aconteceu no primeiro semestre do ano de 2104, já que a professora do AEE mudou de função e saiu desse trabalho.

Observamos também que se o aluno com deficiência intelectual rejeitasse permanecer na sala, a professora auxiliar não conseguia realizar atividades escritas com Daniel, e a criança com o TEA verbal, que sempre demonstrava interesse em

participar das atividades escolares. Então, Daniel ficava toda a tarde esperando, dentro da sala de aula, o momento de realizar suas atividades escritas.

O fato de não haver parceria entre a professora da sala regular e auxiliar dificultava o trabalho. As condições de trabalho da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso multifuncional (SRM) não eram favoráveis. A SRM fica em outro bairro, como os alunos não iam uma vez por semana, havia o atendimento itinerante. Nesse tempo também acontecia a orientação para as demais professoras e auxiliares de alunos especiais da escola.

Logo, afirmamos que havia uma demanda para além do que a professora do AEE podia dar conta. A orientação era feita em tempo pedagógico de aula, as crianças eram retiradas da sala de aula. A professora do AEE e a professora auxiliar agiam com cumplicidade, já a titular da turma era pouco disponível e sempre se ocupava com os alunos da sala regular ao ponto de ser natural que as crianças especiais só ficassem na escola se a auxiliar estivesse, caso contrário elas voltavam para casa.

Percebemos ser necessário o compartilhar das ações pedagógicas, pois isso provavelmente poderia aproximar as crianças com deficiência das demais crianças. Quanto à superação da concepção de atividades didáticas com conteúdo adverso daquelas elaboradas para sala regular, pensamos ser pertinente uma formação continuada problematizadora das situações cotidianas da sala investigada.

Os dados da observação evidenciaram uma docência que atende as políticas educacionais de inclusão escolar no que se refere à matrícula. Entretanto, a disponibilidade para modificação de práticas pedagógicas históricas, considerada um dos pilares de sustentação para que o professor possa repensar sua prática, parece ser sufocada por conta do tempo escasso para planejamento e a relação de poder na sala de aula entre as professoras que impedia a ação pedagógica compartilhada. Percebemos que se as duas profissionais tivessem um pouco mais de afinidades elas trabalhariam melhor, mas como isso não acontecia, os alunos arcavam com o prejuízo.

É sabido que a formação do professor, que antes se ocupava do ensino somente para alunos matriculados em sala regular sem a presença da pessoa com deficiência, passa agora a ser mais exigente. É necessário, hoje, um olhar plural que considere o outro em situação de risco, de vulnerabilidade e isso implica rever práticas cristalizadas. Assim compreendido, planejamos as ações de intervenção

para atuarmos estudando com as professoras e problematizando suas ações docentes.

No ano de 2015, em abril, retornamos para o segundo estudo na mesma instituição, nos reunimos na escola duas vezes e começamos o trabalho com uma auxiliar do curso de pedagogia do terceiro período, uma criança de 7 anos, não verbal e uma professora alfabetizadora. Essa professora por iniciativa própria repassou o material da formação que realizamos em 2014 para a auxiliar e também o modelo de prancha com comunicação alternativa para ela trabalhar com a criança sem fala. O capítulo a seguir, apresenta o estudo II realizado no ano letivo de 2015 e primeiro semestre de 2016.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): QUAL MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA?

Este capítulo apresenta o estudo II da nossa tese, desenvolvido de junho de 2015 a junho de 2016. Expomos, aqui, o desenvolvimento da proposta de pesquisa depois do estudo piloto realizado entre abril de 2014 a maio de 2015.

3.1 Objetivo

Neste estudo II, objetivamos especificamente: Planejar, implementar e avaliar os efeitos da implementação de um Plano de Estudos Individualizado (PEI), visando alfabetizar/letrar uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) foi empregada como instrumento de avaliação dos comportamentos mediadores da professora e da auxiliar.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

A seleção dos participantes incluiu como critério estarem as profissionais vinculadas a rede pública municipal de ensino e atuar no acompanhamento pedagógico de criança com autismo nos primeiros anos escolares, em sala regular. Conseqüentemente, a criança deveria estar matriculada na sala de aula das referidas profissionais e constar em sua pasta de matrícula o diagnóstico de pessoa com o TEA.

a) João

João²³ é uma criança com seis anos, com laudo de autismo infantil, não oralizada, mas com boa comunicação gestual, linguagem receptiva e expressiva. Ele expressa compreensão de conceitos acadêmicos, pois aponta quantidades ao ser solicitado, pega em partes do próprio corpo ao ouvir comandos da professora, aponta cores, objetos, letras, números, palavras e outros símbolos visuais. Esses aspectos evidenciam sua capacidade de manifestar conhecimentos por meio de linguagem não verbal, sendo notável que sua capacidade está para além da linguagem receptiva, uma vez que, com o uso do corpo e expressão facial demonstra compreender conceitos e unidades significativas de conteúdos aprendidos, comunicando-os às professoras.

Quase sempre atende aos chamados das profissionais e age manifestando aceitabilidade ou não do que lhe é proposto por meio de ações não verbais. Estudou em uma escola privada, onde era atendido por uma professora que era sua prima, numa cidade de pequeno porte do interior do estado do RN. A mudança de sua família para Mossoró (segunda maior cidade do RN) foi por conta da aprovação da mãe, biofarmacêutica, em um concurso público, na área da saúde e por ser uma cidade que oportuniza maiores possibilidades de acompanhamento para a criança (depoimento de sua mãe à escola no ato da matrícula). Assim, foi matriculado na rede pública municipal no ano de 2015.

João é aluno do primeiro ano do ensino fundamental, cativante, com sorriso fácil, quase sempre bem-humorado, aceita carinhos e brincadeiras das professoras, da pesquisadora e dos colegas de sala de aula, realiza as atividades que lhes são propostas e com prazer vem à escola, porém, as vezes rejeita entrar na sala de aula, esse seu comportamento emerge e desaparece sem que seja percebido motivo evidente, pela família e profissionais, ou mudança de arranjo ambiental.

A criança frequenta a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no contra turno, em outra escola, duas vezes por semana, onde recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No primeiro semestre fazia natação na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAIE) e acompanhamento uma vez por semana no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), mas teve esse atendimento

²³Nesta pesquisa os participantes são identificados com nomes fictícios visando a preservação de suas identidades.

suspensão no segundo semestre de 2015, porque as referidas instituições pararam de ofertá-lo.

b) Luana

Luana, 22 anos, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), está no 3º período acadêmico, auxiliar de professora, contratada pela prefeitura para acompanhar João. Desenvolveu no ano de 2015 sua primeira experiência em educação; antes havia dado aulas de reforço em sua própria casa. É também a primeira vez que convive com uma pessoa com TEA.

c) Grazielle

Professora, concursada em duas redes municipais, há treze anos exerce a docência nos primeiros anos escolares e assume duas turmas, manhã e tarde, uma no município de Mossoró- RN (1º ano) e outra no município da Serra do Mel- RN (2º ano). Tem 39 anos, graduada em Pedagogia com especialização em “Educação: processo de alfabetização”. Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela rede e atualmente está no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Declara gostar de receber crianças especiais para ensinar e foi professora do 1º ano, do participante do estudo I, exposto nesta tese no capítulo II.

d) Pesquisadora / Agente de intervenção

A pesquisadora, 47 anos, pedagoga, lecionou nos primeiros anos escolares durante 19 anos, possui experiência como professora da Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano/6º ao 9º) e também como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e primeiros anos escolares, nas redes públicas e privadas, no município de Mossoró-RN. Desde o ano 2000, trabalha com disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia, lecionando atualmente, “Educação Especial e Inclusão” e “Procedimentos e Práticas de Intervenção Pedagógica”.

e) Assistente de pesquisa

Elena, a assistente de pesquisa, é graduanda do 7º período do curso de Pedagogia, 42 anos, cursou magistério no ensino médio. Exerce docência em

educação infantil e ensino fundamental há 15 anos. Atualmente, é auxiliar de criança com TEA em uma escola filantrópica da cidade de Mossoró-RN.

3.2.2 Local

Este estudo foi realizado numa sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental, que funciona na Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN, no turno vespertino e que atende 17 alunos, incluindo um com o TEA, o participante deste estudo.

3.2.3 Materiais

Os materiais utilizados foram: celular, *tablet*, mesa digital, caderno padronizado para registro, computador (*notebook*), materiais pedagógicos (papel, cola, tinta guache, cadernos, lápis, jogos, livros de literatura, brinquedos, aplicativos).

3.2.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: protocolos observacionais com informações sobre as preferências e rejeições da criança, notas de campo da pesquisadora e da auxiliar de professora, incluindo nessas notas mensagens via *WhatsApp* da pesquisadora, professora, auxiliar e da mãe do aluno, para registro dos aspectos observados e apreensão da dinâmica do trabalho com conteúdos acadêmicos na sala regular. Documentos vídeografados (vídeos transcritos) das sessões de formação continuada em serviço para análise da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, no decorrer da participação do aluno em atividades

acadêmicas. Uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) como instrumento de aferição dos comportamentos mediadores da professora e da auxiliar.

As notas de campo, mensagens via *WhatsApp* e videogravações, contribuíram para evidenciar as questões de estudo que configuraram a formação continuada no espaço escolar, favorecendo a reflexão por meio de autoscopia, entre professoras e pesquisadoras.

Ainda trabalhamos com o apoio de protocolos de observação, com foco nas atividades acadêmicas que exploravam leitura, escrita e conceitos numéricos²⁴, preenchidos após visualização de vídeos. Além disso, um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (MANZINI e DELIBERATO, 2015), preenchido pela mãe do aluno, professora do 1º ano e auxiliar de professora no momento da pré-linha de base, como levantamento das primeiras informações sobre a criança.

3.3 Delineamento do estudo

Este é um estudo com caráter quali-quantitativo de delineamento quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base/intervenção) (KENNEDY, 2005; NUNES SOBRINHO, 2001; apud NUNES e WALTER, 2014). Esse é um modo de fazer pesquisa no qual podemos verificar os efeitos da implementação de procedimentos, no nosso caso do Plano de Estudos Individualizados (PEI), nossa variável independente (VI), em um sujeito único (NUNES, NUNES SOBRINHO, 2010). Além disso, permite comparar cada sujeito com ele mesmo, antes e depois da intervenção, sendo o pesquisador favorecido com inspeção visual dos dados em gráficos. Esse aspecto favorece a análise do nosso objeto de estudo, o comportamento mediador da professora e da auxiliar, como variáveis dependentes (VD).

²⁴ Instrumento em anexo. Leitura, escrita e numeralização são os conteúdos privilegiados na matriz curricular do primeiro ano, para o trabalho pedagógico com os alunos.

3.3.1 Procedimentos gerais da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN: CAAE: 43183015.0.0000.5294 (parecer nº 1.108.627). Sendo este estudo II²⁵ aprovado pelo mesmo parecer que autorizou a realização do estudo I, pois contempla o conjunto de estudos elaborados para a tese. Como no estudo I, este está dividido em três fases: pré-linha de base, linha de base e intervenção.

A proposta do estudo foi apresentada pela pesquisadora e aceita pela equipe pedagógica da escola: uma diretora e duas supervisoras de ensino. Em seguida foi apresentada para a professora da criança com TEA e a auxiliar de professora que atuava na mesma sala.

Num momento posterior, apresentamos a Carta de Anuência na escola (ANEXO C) e solicitamos à professora, à auxiliar e à mãe da criança a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE/APÊNDICE – A).

O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-linha de base, linha de base e intervenção. A pré-linha de base foi realizada no período de 04 a 09 de maio e compreendeu o contato inicial com a professora do primeiro ano, a auxiliar e o preenchimento do protocolo pelas agentes educacionais e pela mãe da criança. A linha de base, composta por três sessões com duração de 10 minutos cada uma, ocorreu durante o período de 16 a 30 de junho, foi realizada sem que a pesquisadora interviesse no ambiente natural, que foi a sala de aula regular.

A fase de intervenção seguiu-se à da linha de base e foi composta por quinze sessões com duração de 10 minutos, durante o período de 07 de julho à 31 de outubro. Paralelo a essa fase de intervenção, foram conduzidos os encontros de formação continuada em serviço com a professora e a auxiliar. Nesse processo, foram realizadas as sessões de análise das filmagens, com foco nas ações docentes que mostravam a realização de atividades acadêmicas com a criança.

²⁵ Este estudo II, foi desenvolvido de junho de 2015 a junho de 2016, tempo decorrido após a finalização do estudo I, abril de 2014 até maio de 2015, e qualificação da tese em dois de junho de 2015.

3.3.2 Procedimentos específicos da pesquisa

3.3.2.1 Fase de pré - linha de base:

3.3.2.1.1 Acordos Institucionais

Na Pré-linha de base, buscamos contato com a Secretaria de Educação solicitando uma carta de anuência para que pudesse solicitar ao Comitê de ética em pesquisa autorização para o estudo, isso antecedeu o estudo II, foi em 2014. Em 2015, permanecemos na mesma escola do estudo I, mas em outra sala.

O objetivo foi encontrar uma sala de aula regular dos primeiros anos escolares (1º ao 5º), onde estudassem crianças com TEA e que as agentes educacionais fizessem adesão à proposta da pesquisa.

3.3.2.1.2 Preenchimento de Protocolos

Após definição da sala de aula, que seria o local da pesquisa, e dos participantes, trabalhamos com dois tipos de protocolos: um para a família e outro para as agentes educacionais atuantes na sala de aula com a criança.

Eles foram intitulados: “Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não falantes em situação familiar” (DELIBERATO; MANZINI, 2015) e “Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas em ambiente escolar” (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2015).

Optamos pelo preenchimento dos protocolos pelas próprias pessoas as quais eles estavam direcionados. A mãe o preencheu em casa, e a professora juntamente com a auxiliar na presença da pesquisadora no ambiente escolar. O entendimento de como a criança se comporta “[...] em diferentes situações sociais e acadêmicas pode favorecer ao professor pensar sobre suas estratégias” (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2015, p. 45). Com esses instrumentos de pesquisa obtivemos

informações específicas do aluno, alguns comportamentos, preferências e modos de interação com as pessoas do seu entorno.

3.3.2.1.3 Formação da assistente de pesquisa

Para a formação da assistente de pesquisa, foram realizados quatro encontros, entre a assistente e a pesquisadora.

Inicialmente, foram estudadas as diretrizes do comportamento de mediação da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) propostas por Lidz (2003). Depois, discutimos as análises de três sessões (LB), que foram feitas individualmente e o formato de tabela para organização da pontuação na escala Likert, adaptada por Lidz (2003).

Mais especificamente, nessa formação continuada, foi realizado um exercício de reflexão crítica sobre a prática docente, e por meio da visualização/indagação acerca dos vídeos produzidos na LB e Intervenção. A técnica da autoscopia, mais uma vez nos favoreceu quando do uso da videogravação como recurso para observação sistemática da prática pedagógica, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática (SADALLA; LAROCCA, 2004; SCHIRMER, 2013; MACHADO, 2016).

3.3.2.1.4 O percurso teórico-metodológico da análise

A opção pelo caráter quali-quantitativo nos favorece para percebermos a mobilidade das construções humanas e o dinamismo inerente à atividade da pessoa, possibilitando a construção de significados. (NUNES, 2013-notas de aula/slide Natal).

O percurso metodológico qualitativo advém da Antropologia, ciência que percebeu a necessidade de interpretar de forma mais ampla a vida dos povos (SOARES, 2008).

Na análise dos vídeos as profissionais puderam se ver em suas atividades, considerando o antes e o depois da intervenção. Também, discutiram conosco o exercício da própria docência, confrontando seus fazeres e seus saberes, olhando para si.

O procedimento também permitiu o confronto delas com a própria atividade, por meio de imagens, análises e indagações, possibilitando o direcionamento de comentários entre as professoras participantes e a pesquisadora / formadora.

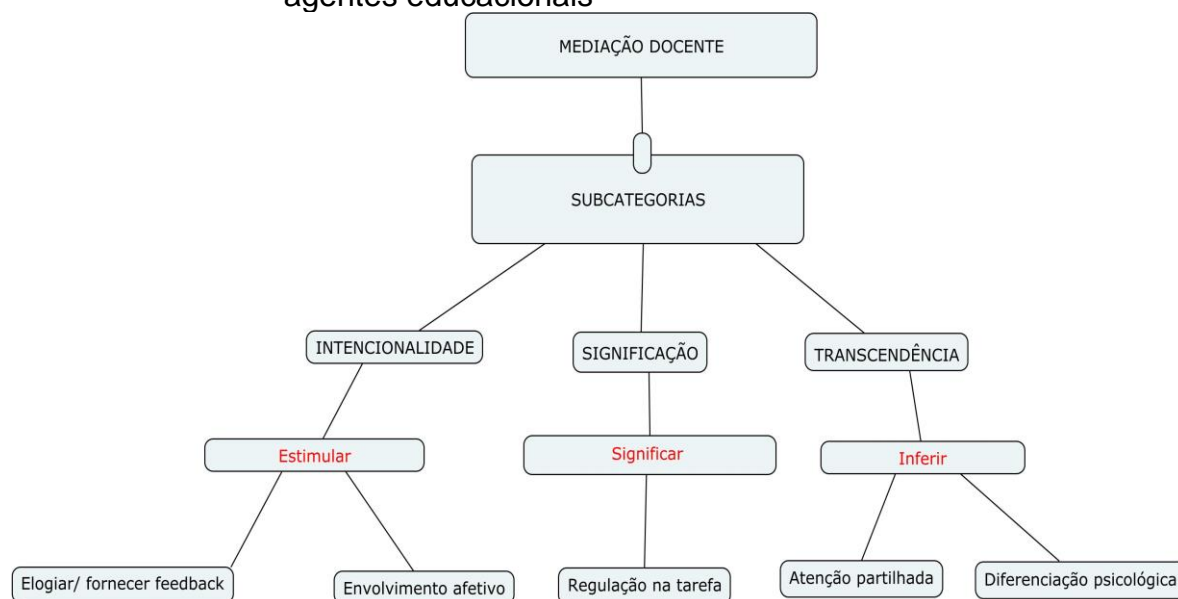
Nessa perspectiva, conjugamos métodos fazendo triangulação dos dados por observação em videogravação (LB/Intervenção/formação em serviço), notas de campo da auxiliar e da pesquisadora, avaliação dos comportamentos mediadores (LB/Intervenção/EAM) falas e imagens das professoras em sessões de autoscopia.

A Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (LIDZ, 2003) nos permitiu adaptar para avaliar/analisar os comportamentos da professora e da auxiliar, com uma escala tipo Likert.

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) advém da teoria de R. Feuerstein, que também elaborou a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), ambas apresentam a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O referido autor afirma serem as habilidades cognitivas e sociais indissociáveis e potencialmente desenvolvidas em ambientes socialmente organizados. Subsidiada por esse aporte teórico, Lidz (2003) criou um instrumento de avaliação do padrão de mediação de professores, adaptando uma Escala Likert que denominou de Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Na avaliação dos comportamentos mediadores estabelecemos como uma grande categoria a Mediação Docente, a partir dela as subcategorias que estão disponíveis no mapa conceitual a seguir:

Fluxograma 2 – Mapa conceitual sobre os comportamentos mediadores das agentes educacionais



Fonte: elaborado pela autora.

Diante do exposto, visando evidenciar o processo no qual desenvolvemos o estudo e os resultados aos quais chegamos, optamos pela sistematização metodológica, anteriormente exposta, a fim de ampliarmos as possibilidades de perceber/evidenciar/avaliar os efeitos do PEI, como instrumento que auxilia na mediação entre os sujeitos e permite trabalhar de forma sistematizada o desenvolvimento acadêmico do aluno em processo de alfabetização/letramento. Além disso, esse recurso organiza a atividade docente e favorece a avaliação dos níveis de mediação das profissionais responsáveis pela aprendizagem da criança participante deste estudo.

3.3.2.1.5 Linha de Base (LB)

Considerando que o espaço da escola já era conhecido, devido ao estudo piloto realizado entre 2014/2015, adentramos a partir de maio de 2015 o espaço da sala de aula do primeiro ano, na qual estudava o aluno com o TEA. A pesquisadora transitou na sala observando e escrevendo notas de campo na última semana de maio e nas duas primeiras semanas de junho, visualizando a rotina pedagógica da sala, ficando todo o horário de aula, 4 horas e 20 minutos, com as professoras

durante três dias por semana, totalizando em três semanas 9 dias de observação sem filmagem, restrita às anotações de campo, familiarizando-se com a turma e sem nenhuma intervenção nas atividades desenvolvidas. Após esse tempo a pesquisadora, já com vínculo com as crianças e as profissionais, começou a fazer as filmagens para LB em três dias seguidos 16, 17 e 18 de junho de 2015. Essa postura foi adotada em função de se ter um ambiente mais favorável à presença da pesquisadora, já que somente a professora era conhecida porque havia participado das palestras feitas pela pesquisadora na escola no decorrer do estudo I.

Perseguindo o objetivo da pesquisa, priorizamos para filmagem os momentos dedicados às atividades acadêmicas, que preenchem a maior parte do tempo, já que a professora priorizava explorar leitura, escrita e conceitos numéricos. A rotina estruturava-se sempre em rezar todos os dias, depois atividade escrita em folha fotocopiada ou livro didático, que geralmente durava de 13:20 até as 15:00, depois iniciava-se a merenda e em seguida o recreio, após esse tempo, mais uma atividade acadêmica e outra atividade encaminhada como tarefa de casa. À medida que as crianças terminavam, ocupavam-se com algum livro de literatura infantil, disponível na sala, jogo ou ajudava algum colega.

A pesquisadora após visualizar os vídeos da LB, nos três dias consecutivos, e confrontar com as anotações de campo dos nove dias anteriores sem filmagem, avaliou a constância da quase ausência do comportamento de mediação da professora, da auxiliar e da participação do aluno nas atividades acadêmicas, por isso finalizou a LB e iniciou a fase de intervenção.

3.3.2.1.6 Intervenção

A intervenção iniciou com a pesquisadora apresentando para a professora e a auxiliar questões teóricas (textos/vídeos/discussões) que subsidiavam o Plano de Estudos Individualizados (PEI), como instrumento facilitador da mediação no ensino às crianças que necessitam de apoio/suporte pedagógico para estudar.

Num segundo momento, solicitamos à professora os conteúdos da unidade de ensino (três meses), julho, agosto e setembro, visitamos a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), numa escola pólo onde a criança frequentava o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e num segundo encontro, com as agentes educacionais que atuavam junto à criança, elaboramos o PEI a ser implementado.

O Plano de Estudos Individualizados (PEI) teve como ponto de partida para sua elaboração os protocolos preenchidos pelas professora e mãe do aluno que registravam preferências e interesses. Elencamos o conteúdo da matriz curricular do primeiro ano que seria para toda a turma e considerando as características do TEA, o conhecimento prévio do aluno acerca dos conteúdos acadêmicos que ele já dominava, selecionamos recursos que poderiam favorecer as adaptações curriculares. Saímos do encontro com o PEI traçado como proposta escrita e tendo realizado uma discussão do vídeo sobre implementação do PEI “O caso da Escola Alexandre Bacch²⁶” em Guaporé, município do Rio Grande do Sul – RS”. No processo fomos acrescentando a proposta outros recursos, pois o documento é por natureza flexível, e foi realimentado pelas participantes durante os três meses de sua execução.

Na sala de aula, inicialmente, ministramos a turma do primeiro ano uma aula seguindo o norte do conteúdo curricular prescrito, um projeto denominado “Festas Juninas”. A intenção era vivenciar com a professora e a auxiliar uma atividade acadêmica que oportunizasse a participação do aluno com o TEA. A pesquisadora propôs antecipadamente a atividade e combinou com as duas agentes educacionais que fariam com toda a turma uma dobradura de um balão, como recurso incentivador para leitura de palavras com as letras “L e B”, afim de que a professora e a auxiliar percebessem que deveriam pensar atividades alinhadas ao currículo que permitissem a participação do aluno com TEA.

O espaço da sala de aula também foi modificado, já que a forma de organização das cadeiras e mesas deixavam as crianças quase todas de costas para a criança com o TEA, inclusive a professora. Após esse momento, discutimos em encontros individualizados, porque uma das agentes deveria acompanhar a turma na recreação, um vídeo da linha de base, em sessão reflexiva, com o episódio de uma atividade acadêmica. Elas visualizavam e refletiam sobre o mesmo episódio, expressavam a impressão de ver a própria imagem e diziam o que fariam se pudessem retomar aquele momento. Esse mesmo processo ocorreu com mais dois episódios filmados no decorrer da intervenção, totalizando três sessões reflexivas

²⁶ Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=U7WTqt4WfxM>

com cada uma das agentes educacionais, que gerou material de análise para a pesquisa.

Somados aos quatro encontros para estudo/instrumentalização teórica, realizamos sete encontros de formação continuada em serviço, todos realizados na biblioteca da Escola, no horário de 16h00 às 17h20, período no qual a turma ficava em recreação livre, junto à outra turma de uma outra profissional.

Quadro 3 - Proposta de estudo com as professoras do 1º ano

Aspectos a serem discutidos	Objetivos	Eixo de discussão / Ação formativa
1º encontro/ 22/06/2015 As características e dificuldades que enfrentam pessoas com o TEA e como o professor pode ajudá-las.	Estudar as características de pessoas com o TEA. Estabelecer parceria com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica e avanço dos alunos.	Discussão sobre a tríade do autismo e as possibilidades de trabalho pedagógico. Visualização/debate do vídeo: “A História de Carly”. Discussão sobre adaptações relacionadas com a matriz de referência curricular do 1º ano. Exposição do fundamento teórico e confecção de História Social (São João).
2º encontro / 01/07/2015 A contribuição dada a aprendizagem de cada uma das crianças e do aluno com o TEA, atendido na sala do 1º ano. O PEI como instrumento de trabalho pedagógico.	Identificar o que cada professora pensa sobre o efeito de seu próprio trabalho. Conhecer como se estrutura um PEI.	Leitura e discussão sobre a própria prática e acerca do PEI como instrumento de trabalho pedagógico. Visualização de vídeo e discussão sobre “O Caso da Escola Alexandre Bacch”
3º encontro – 08/07/15 A Comunicação Alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo.	Conhecer estratégias de comunicação alternativa e adaptação pedagógica direcionadas para pessoas com autismo. Visualizar modelos de pranchas e História Social, adaptá-las para as crianças com as quais trabalham.	Confecção de uma prancha de CA; (baixa tecnologia); Prancha fácil (alta tecnologia); Exposição de um quadro visual de rotina; Leitura de texto com definição e fundamentação teórica sobre história social e confecção desse recurso.
4º encontro - 16/09/2015 Recursos acessíveis para implementar a CA.	Analisar o uso da HS, pranchas e atividades elaboradas de acordo com o PEI.	Diálogo sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho com a HS, prancha e o PEI.
5º encontros-23/09/15 Os efeitos das atividades adaptadas.	Analisar a adequação das adaptações das atividades planejadas para a aprendizagem de todas as crianças.	Visualizar as filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuar os ganhos do planejamento antecipado, compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados. 1ª e 2ª Sessões de Autoscopia.
6º e 7º encontros 21 e 28/10/15 Análises de vídeos do trabalho pedagógico.	Registrar as ações de intervenções que mais contribuíram para a aprendizagem de toda a turma.	Visualizar as filmagens das crianças em atividades pedagógicas e pontuar os ganhos do planejamento antecipado, compartilhado e uso de materiais/recursos didáticos adaptados. 3ª e 4ª Sessões de Autoscopia.

No decorrer da formação uma das lacunas notáveis foi a ausência de colaboração no planejamento e na elaboração das atividades diárias da sala de aula. Na segunda semana da nossa observação, ainda sem filmagem, apenas uma pergunta da pesquisadora para a auxiliar e a professora trouxe à tona esse aspecto, a questão foi “Qual o conteúdo da aula de amanhã? A auxiliar não sabia. Depois de presenciar a situação, a professora informou, e a partir daí passou a antecipar o que seria a aula do dia seguinte. A professora usava um caderno que ficava sempre em seu armário com o cronograma das aulas e a listagem de conteúdos para cada unidade e uma cópia da matriz curricular do primeiro ano²⁷.

A escola tem uma dinâmica de projetos com todas as turmas, prática que demanda inserir atividades temáticas relacionadas com temas como “Festas juninas, folclore, trânsito, semana de leitura”. Essa prática implica em produzir recursos para colocar os conteúdos previstos na matriz curricular em atividades culturais, peças teatrais, danças, músicas. Os temas são indicados pela supervisora pedagógica, num tempo curto, sem encontros para planejamento, segundo a professora do primeiro ano: “[...] as reuniões pedagógicas são burocráticas e não de estudo” (Sessão de autoscopia -2, 2015).

Por já ter participado das palestras sobre TEA, realizadas na escola pela pesquisadora, a professora conhecia algumas características do TEA, já a auxiliar estava pela primeira vez aprendendo sobre esse tema. A formação foi desencadeadora de várias problematizações das situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Também influenciou, por meio da implementação do PEI, a percepção das potencialidades do aluno quanto ao seu desempenho acadêmico.

Não havia adaptação curricular para ensinar o aluno com o TEA. Eram desconhecidos seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos acadêmicos, mesmo sendo já sabido que era um egresso da Educação Infantil, nível cursado no ano anterior, na cidade onde morava.

Nossa proposta inicial foi elaborar com a professora e a auxiliar o PEI²⁸. Para isso, solicitamos a matriz curricular da turma e listamos os conteúdos previstos para uma unidade de trabalho (3 meses). Discutimos com as duas agentes educacionais

²⁷ Em anexo.

²⁸ O capítulo 4 de nossa tese discute O PEI com maior aprofundamento, nele abordamos os conceitos trabalhados na formação realizada durante a pesquisa.

da sala regular no processo de formação e com a professora do AEE, em visita específica para esse fim, como adaptar os conteúdos. Consideramos como elementos curriculares, além da matriz curricular, os projetos da escola, em seguida implementamos e fomos debatendo os acontecimentos relacionados com esse modo pedagógico de ensino.

O processo de elaboração do PEI considera três níveis de elaboração, no nível 1, são identificadas as necessidades educacionais da criança, o nível 2 consiste na avaliação das potencialidades, dificuldades e seleção das adaptações curriculares que o aluno precisa, no nível 3 acontece a realização da intervenção, com objetivos definidos para alinhamento curricular do aluno com a turma, caso ele necessite, e reavaliação do aluno (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 26).

No que se refere à intervenção pedagógica, ressaltamos que o termo aqui está relacionado com ação de uma mudança, processual, dialógica, negociada, enfim, não implica em aplicação de teoria sem antes problematizar o contexto da sala de aula. Houve respeito pelos saberes das agentes educacionais e da criança, advindos de suas experiências anteriores. Assim, compreendido, o PEI foi nossa opção por ser um “[...] instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica [...] por meio de procedimentos que [...] simultaneamente empoderam o professor” (PEREIRA, 2014).

No PEI trouxemos como um dos recursos a Comunicação Alternativa (CA) para auxiliar na adaptação curricular. Sendo assim, entendemos ser a CA uma das áreas da tecnologia assistiva, que inclui componentes como símbolos, recursos, estratégias e técnicas, favorecendo a comunicação de pessoas não oralizadas, sendo suporte para situações cotidianas, funcionais, sociais, acadêmicas (NUNES, PELOSI; WALTER, 2011).

Por começarmos no mês de junho, coincidiu com Projeto “Festas Juninas”. O aluno com o TEA não participava de eventos na escola. Por isso, indicamos a História Social (HS), com o objetivo de anteciparmos como seria esse evento social e irmos comunicando sobre o acontecimento, a fim de amenizar o estresse em festas.

Carol Gray (1991, apud DELANO; SHELBY, 2008) designou de “histórias sociais”, histórias que trabalham competências sociais em crianças com TEA, tendo em vista as particularidades delas. Dispomos a seguir, no quadro abaixo, uma das

histórias que construímos com o aluno em sala de aula encorajando sua participação no São João da escola:

Quadro 4 – História social confeccionada com o aluno



No terceiro encontro de formação, trabalhamos a fundamentação teórica da HS, recurso da CA, indicada para auxiliar no controle do *stress* e antecipar acontecimentos sociais e/ou situações funcionais (uso do banheiro, hábitos alimentares, modo de vestir-se, participação em situações escolares, etc). Na HS sugere-se o uso de sentenças positivas e de informações como local (onde), o que deve ocorrer (descrição), o que não deve ocorrer, usar expressões temporais - sempre, às vezes, geralmente - além de vocabulário compatível com a idade, nível de compreensão e ser escrita em primeira pessoa (BRILHA, 2012; GRAY, 1991; FERREIRA-DONATI, 2015). É ainda um recurso reforçador, pois os elementos literários evocam uma tendência à repetição, sendo assim uma escuta agradável para a criança.

No percurso da formação foram sendo desencadeadas as necessidades do aluno e as dificuldades das agentes educacionais no exercício da prática pedagógica. Daí a seleção de recursos ganhou destaque no processo, quando intencionalmente a pesquisadora indicava, observava e discutia a ação docente, filmando esses momentos, para análise à distância desses comportamentos mediadores.

A nossa opção pela teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feurstein que subsidia a proposta de Lidz (2003), avaliar o nível de mediação docente, foi considerada pertinente para este estudo II, devido a estreita relação que

estabelece com a avaliação de práticas pedagógicas. Como já mencionado anteriormente, nossa intervenção aconteceu num contexto de reflexão sobre a prática docente, trocas e negociações por meio de formação continuada em serviço, no ambiente de trabalho das participantes. O formato foi de problematização das ações vivenciadas na sala de aula, em sessões reflexivas, visualizando episódios relacionados com as atividades acadêmicas. Nesses momentos, as participantes eram motivadas/provocadas para perceberem ações positivas e negativas em momentos de interação com um aluno com TEA, todas as sessões foram filmadas e transcritas.

Realizamos neste estudo quatro sessões de autoscopia, as quais foram filmadas e enviadas às participantes, à distância, escolhidas pela pesquisadora por sugestão das profissionais. As quais atendiam ao critério de apresentar ações docentes de interação na atividade acadêmica entre aluno e professora. As agentes educacionais reviam sozinhas em casa o que tinham dito sobre o episódio. Na sessão seguinte, adotamos como procedimento, questionar sobre o conteúdo da sessão anterior. As duas assumiram as falas filmadas no primeiro momento, e não solicitaram acréscimo ou retirada do que haviam falado.

A formação foi finalizada quando percebemos, por meio das sessões de intervenção, uma certa estabilidade na apropriação de comportamentos mediadores da auxiliar, da professora e a socialização de um planejamento colaborativo entre elas.

Consideramos como intervenção o tempo no qual ocorriam as atividades acadêmicas, antes e depois do recreio/intervalo de aulas. Somamos duas horas de videogravação por dia (13h20min às 14h20min e 15h40min até às 16h40min), 4 horas por semana (quatro), 16 horas por mês, com exceção do mês de junho, porque a intervenção começou no dia 30/06. Filmamos até 20 de julho. Depois entre julho e agosto houve recesso escolar, no meio do ano letivo, que foi de 20 de junho até 24 de agosto. Retomamos as filmagens no dia 25 de agosto e seguimos até 25 de outubro, totalizando ao final 68 horas de filmagem.

Ao todo tivemos 7 encontros de formação/intervenção e escolhemos 15 episódios filmados com atividade acadêmica para serem avaliados conforme as diretrizes da EAM (LIDZ, 2003).

A quantidade de episódios filmados demandou estabelecer como critério os primeiros dez minutos de cada atividade. As sessões de análise, todas,

compreenderam esse tempo, tanto as que foram selecionadas para a técnica da análise por meio da autoscopia com a professora e a auxiliar como as que foram analisadas na LB e Intervenção, pontuadas a partir da escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Os meses nos quais realizamos as filmagens da intervenção, foram: junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2015, considerando que em novembro a criança ficou todo o mês ausente por estar com problemas de saúde. Recebeu nesse período visita domiciliar, uma vez da professora, a auxiliar e a coordenadora pedagógica da escola e uma segunda vez só da auxiliar.

Ficávamos na sala de aula duas vezes por semana e num terceiro dia fazíamos o encontro de formação a partir das 16 horas até as 17:20. Desde os acertos iniciais para participação na pesquisa ficou estabelecido esse tempo, já que a professora trabalhava dois turnos, deslocando-se entre duas cidades e alternava aos sábados sua frequência entre as formações e reuniões das duas escolas e a auxiliar cursava pela manhã sua faculdade. Portanto, não havia tempo, fora desse combinado, para participação na pesquisa.

As sessões de LB foram avaliadas por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem mediada (EAM). Foram pontuados os comportamentos mediadores da professora e da auxiliar. As sessões reflexivas foram todas transcritas e geraram material de formação continuada em serviço. Cada vídeo da LB e os da intervenção também foram transcritos. Essa decisão nos favoreceu para escutar/visualizar/interpretar comportamentos verbais e não verbais e preenchermos um protocolo de observação de cada sessão de LB e intervenção

Em seguida, no terceiro encontro, a pesquisadora e a assistente realizaram as análises, em separado das 15 sessões posteriores de intervenção, considerando as categorias de mediação da EAM refletidas no material filmado. Ao final analisou-se o grau de concordância relacionado com as categorizações dos comportamentos. Em síntese, primeiro trabalhamos com as análises de vídeos da LB, prosseguimos com as filmagens de intervenção e terminamos quando foi realizado o cálculo com o índice de concordância entre as categorizações da assistente e da pesquisadora.

Após atribuição da pontuação na escala likert, por professora e pesquisadora, consideramos o material da assistente para demonstração em gráficos e tabelas, interpretação/significação dos dados. Os vídeos das sessões reflexivas e das fases de LB e intervenção foram todos transcritos. Assim, acessamos duas formas de

configuração documentada: vídeo/imagem e texto/escrita. Decidimos por avaliar o padrão de mediação das agentes educacionais somente nos primeiros dez minutos filmados, tanto na LB como na intervenção.

3.3.2.1.7 A fidedignidade da pesquisa

Conforme Fagundes (1985), fidedignidade de uma pesquisa encontra respaldo na fórmula índice de concordância que calcula a quantidade de respostas acordadas entre pesquisador e assistente de pesquisa, dividido pela soma dos acordos e desacordos, multiplicados por cem. Neste estudo, os índices de fidedignidade corresponderam a 91%. De acordo com a referida autora, índices iguais ou acima de 70% são considerados confiáveis. O cálculo utilizado foi a fórmula²⁹:

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{concordância} \times 100}{\text{Concordância} + \text{Discordância}}$$

Após atribuição da pontuação na escala likert, por professora e pesquisadora, consideramos o material da assistente para demonstração em gráficos e tabelas, interpretação/significação dos dados. Os vídeos das sessões reflexivas e das fases de LB e intervenção foram todos transcritos. Assim, acessamos duas formas de configuração documentada: vídeo/imagem e texto/escrita. Decidimos por avaliar o padrão de mediação das agentes educacionais somente nos primeiros dez minutos filmados, tanto na LB como na intervenção.

3.4 Resultados e discussões

A avaliação que realizamos compreendeu a observação sistematizada de todos os vídeos das 18 sessões compreendidas em duas fases: Linha de base (3 vídeos) e intervenção (15 vídeos), considerando apenas os primeiros dez minutos de cada um deles. Para estabelecermos as médias nas tabelas, avaliamos a auxiliar e

²⁹ Cálculo em anexo.

a professora, individualmente, em cada um dos componentes e em cada uma das sessões.

Pedrosa e Carvalho (2005, p.432), informam: “O dado é construído; não existe independentemente do observador; é este que o eleger ao status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os fatos observados”. Nosso entendimento é que as opções metodológicas são dependentes do que queremos evidenciar e da discussão que queremos tecer na pesquisa. Entretanto, é relevante pensarmos uma forma antecipada de como os dados serão tratados, organizados e interpretados (CARVALHO, 1996).

Os resultados correspondem à observação das interações entre a auxiliar e a criança (tabela 1), a professora e a criança (tabela 2). Checamos os comportamentos em cada episódio e pontuamos, conforme os critérios indicados na EAM, utilizando um protocolo, nele descrevemos qual comportamento correspondia o componente da escala de avaliação de EAM.

Cunha (2004) e Cunha e colaboradores (2006), afirmam que a EAM é um instrumento para avaliação do repertório de comportamentos do mediador porque congrega todos os critérios da teoria da práxis de Feuerstein e colaboradores (FEUERSTEIN; RAND; JENSEN; KANIEL; TZURIEL, 1987 apud CUNHA, 2004), por isso, atende à perspectiva de análise qualitativa e quantitativa de interações entre professor e aluno.

No que se refere à análise dos resultados da EAM, os comportamentos mediadores são avaliados recebendo pontuação de mínima de 1 (ausência de mediação) e 4 (nível máximo de mediação) (LIDZ, 2003), por meio da observação de comportamentos no ambiente instituído para interação, no qual atuam os participantes do evento observado. No momento seguinte, os itens são agrupados, calculam-se as médias de cada componente da escala e depois somam-se todas as médias obtendo o nível total de mediação do sujeito implicado na observação. Quanto maior a pontuação, mais notável a mediação do professor.

Lidz (1991) propõe a escala para avaliar o comportamento de professores em interação com crianças. Contudo, a literatura registra seu uso tanto na interação adulto/criança como adulto/adulto, em contextos de educação e de saúde, tanto como respaldo das interações profissionais como familiares (BICALHO, 2015; MACEDO, 2014; BATTISTUZO, 2009; CUNHA; GUIDORENNI, 2009; CUNHA et al.,

2006; ENUMO; CUNHA; DIAS; PEREIRA, 2002; LIDZ; BOND; DISSINGER, 1990; ZAMBRANA-ORTIZ; LIDZ, 1995). Ressaltamos que a EAM atende aos contextos de avaliação e de intervenção. Vejamos os conteúdos das Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Comportamentos mediadores da auxiliar/Interação educando/educadora
COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA AUXILIAR _ INTERAÇÃO EDUCANDO/EDUCADORA

Pontuação da Auxiliar em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica																				
Critério de mediação/componente da EAM	LB1	LB2	LB3	M-LB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI_15	MI
Intencionalidade	1,5	2,0	2,0	1,8	1,2	2,5	3,5	2,5	1,0	3,2	3,5	1,7	2,7	3,0	2,5	2,7	3,2	3,5	3,2	2,6
Significação	1,6	1,6	2,0	2,6	1,6	2,6	4,0	3,3	1,0	3,3	3,3	1,0	2,3	2,6	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,8
Transcendência	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,0	2,0	1,2	1,5	2,2	1,3
Atenção partilhada	1,0	1,0	2,0	1,3	1,0	3,0	2,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,9
Regulação na tarefa	1,6	1,0	1,4	1,3	1,0	1,4	2,4	2,2	1,0	2,6	3,0	1,0	1,4	2,4	1,6	2,2	1,8	2,2	2,4	1,9
Diferenciação psicológica	2,2	1,2	1,5	1,6	1,5	2,0	2,5	2,7	1,0	2,5	3,0	1,0	3,2	2,5	1,7	3,0	2,5	2,7	3,0	2,3
Elogiar e fornecer feedback	1,3	1,3	1,3	1,3	1,0	1,0	1,6	2,3	1,0	2,3	2,6	1,0	1,6	1,6	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	1,6
Envolvimento afetivo	2,5	3,0	3,0	2,8	1,5	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0	3,1

LB = Linha de base / SI = Sessão intervenção. MLB = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

As tabelas 1 e 2, respectivamente, apresentam as médias obtidas respectivamente pela auxiliar Luana e a professora Grazielle. As informações empíricas foram organizadas e interpretadas atendendo ao princípio de avaliação da escala de EAM Lidz (2003), que indica que “[...] os itens devem ser agrupados, de acordo com os respectivos componentes e a pontuação média dos itens calculada (ex: p1 = 3; p2 = 1; p3= 4; pontuação média de intencionalidade = 2,7)” (LIDZ, 2003 trad. NUNES, 2014).

Tabela 2 - Comportamentos mediadores da professora/Interação educando/educadora
COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA PROFESSORA _ INTERAÇÃO EDUCANDO/EDUCADOR

Pontuação da professora em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica																				
Critério de mediação/componente da EAM	LB1	LB2	LB3	MLB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI_15	MI
Intencionalidade	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,0	1,0	1,7	2,7	2,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3
Significação	1,6	1,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,6	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Transcendência	1,2	1,2	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Atenção partilhada	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Regulação na tarefa	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,6	2,2	1,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Diferenciação psicológica	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Elogiar e fornecer feedback	1,3	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,6	1,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Envolvimento afetivo	1,5	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	1,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1

LB = Linha de base / SI = Sessão intervenção. MLB = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

É notável, nas tabelas expostas, que não trabalhamos com os doze (12) componentes que integram a tabela de EAM (LIDZ, 2003). Os doze (12) comportamentos interativos definidores de uma aprendizagem mediada, são: 1- intencionalidade, 2- significação, 3-transcendência, 4- atenção partilhada, 5- experiência partilhada, 6- regulação na tarefa, 7- elogiar, 8- desafiar, 9- diferenciação psicológica, 10- responsividade contingente, 11- envolvimento afetivo, 12- mudança. Estudos recentes indicam que a EAM é um instrumento favorável para evidenciar o comportamento mediador do professor, o desempenho acadêmico do aluno em avaliação, os efeitos de um ambiente estruturado para o ensino e aprendizagem (BICALHO, 2015; BATTISTUZO, 2009; CUNHA; GUIDORENNI, 2009).

Optamos por fazer uma adaptação com 8 componentes da escola, devido à percepção na Pré-linha de base e LB de que os demais eram praticamente ausentes nas situações de ensino. Além disso, os dez minutos estabelecidos como critério para observação/análise dos episódios, marcavam sempre o início de uma atividade acadêmica.

Nesse período, considerando o planejamento prévio, os oito comportamentos escolhidos seriam mais apropriados para esta análise. Lidz (2003) orienta “[...] observe o professor durante todo o período de uma aula (Escreva NA se o item não se aplica)”. O uso do NA sobrecarregaria a tabela, e nós não avaliamos aulas completas, somente dez minutos iniciais. Assim, justificamos ter privilegiado os oito componentes descritos como mais viáveis, por já termos percebido e registrado na LB e em notas de campo, que as atividades acadêmicas eram restritas ao livro didático para toda a turma e as interações com a criança com o TEA eram escassas. O tempo para a formação/intervenção também influenciou na redução do número de componentes, pois os doze trariam uma demanda maior de recursos didáticos para serem associados ao PEI, instrumento que norteou a seleção e registro de conteúdos e recursos didáticos, discutidos e adotados na intervenção.

Os componentes “Intencionalidade, significação e transcendência” são oriundos da práxis de Feurestein (2004) e considerados imprescindíveis para caracterizar um comportamento mediador. Logo, em nenhuma adaptação da EAM os três componentes acima destacados poderão ser excluídos se a filiação teórica estiver ancorada no referido autor. Atenção partilhada, regulação na tarefa, diferenciação psicológica, elogiar/ fornecer *feedback* e envolvimento afetivo, foram os comportamentos esperados, tendo em vista que as agentes educacionais

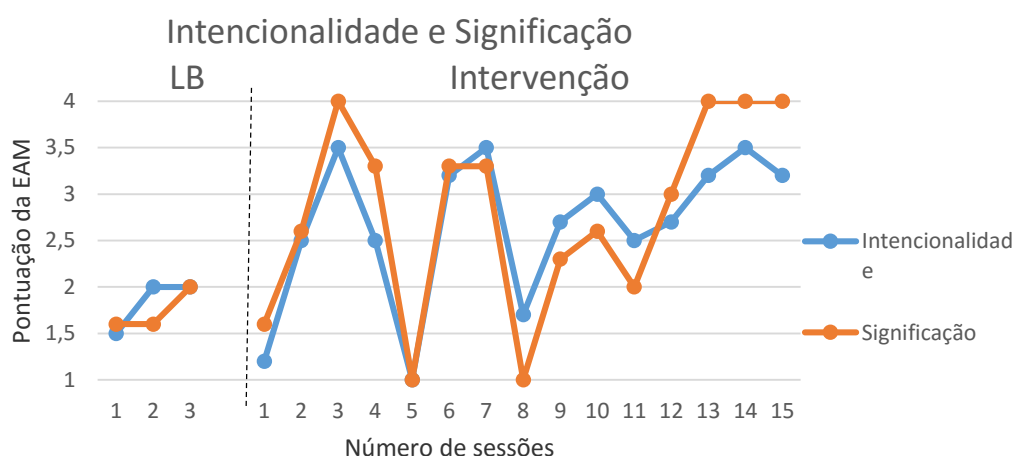
necessitariam manejar bem o conteúdo de ensino, os procedimentos didáticos para poderem auxiliar na construção de atitudes positivas de aprendizagem de seus alunos.

Diante do exposto, declaramos ter mantido e analisado os três primeiros componentes da escala, é a partir deles que Lidz (2003) elabora os demais e os considera essenciais ao comportamento mediador.

Na diretriz comportamental da EAM, o critério “intencionalidade” ocorre por meio de estímulos, emissão clara de mensagens a fim de envolver o aluno, manter com sucesso e no foco a atenção durante a atividade, apresentar razões e princípios para o engajamento na tarefa. O componente “Significação” corresponde ao mediador dar o fio condutor para a compreensão do significado, com recursos palpáveis e visíveis, apropriados para dar suporte à atividade, motivando também com a voz, gestos e movimentos, sinalizando características e dando referências materiais para a observação do aluno.

A seguir, apresentamos os gráficos com os componentes analisados na sequência da tabela já exposta. O primeiro gráfico será sempre da análise realizada com o comportamento mediador de Luana, a auxiliar, seguido do gráfico com o comportamento mediador de Grazielle, a professora. A intencionalidade e significação incorporadas a atividade acadêmica por Luana estão apresentadas no gráfico 9, vejamos a seguir.

Gráfico 9 – Escores de Intencionalidade e Significação da auxiliar Luana em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção



Os escores de Luana em Intencionalidade, modos de influenciar o comportamento da criança durante a atividade, cresceu, mas de forma moderada,

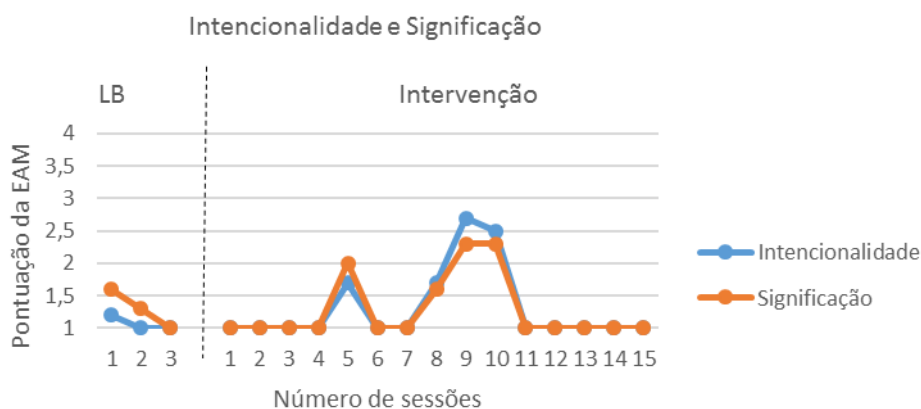
observe que sua pontuação mais alta foi três e meio. Em Significação, os escores de Luana também ascenderam, obtendo o escore 4, a pontuação máxima, nas 15 sessões de intervenção. É notável também que em duas sessões ela não pontuou, provavelmente por conta da demanda de foco na atenção, nem sempre Luana conseguia, mesmo empenhada, manter o aluno no foco.

A pessoa com o TEA possui como característica um certo distanciamento e isso algumas vezes acontecia, em meio à tarefa. João apresentava, em alguns momentos, um ar desligado e mesmo com o chamamento pelo seu nome, apresentação de recursos palpáveis, como figuras, objetos, ele demorava um pouco a retornar para prestar atenção no entorno. Vale ressaltar que mesmo com esses raros momentos de ausência/presença o aluno manifestava uma considerável atenção e concentração. Vimos que ele não respondia às perguntas sobre o conteúdo por não oralizar, porém, apontava corretamente sempre que questionado.

Após a LB, por orientação nossa, Luana solicitou que João separasse as letras do seu nome e ele rapidamente atendeu usando o alfabeto móvel. Fez isso adequadamente, surpreendendo-a e também colou os números em sequência numa atividade no caderno. Esse comportamento de João nos impressiona, não só por ele ser uma criança especial, mas pelo desejo enorme de aprender, por isso muito receptivo às atividades acadêmicas.

Os níveis de intencionalidade e significação de Grazielle, a professora, estão apresentados no gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 - Médias de Intencionalidade e Significação da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção



Graziele, a professora, apresentou os escores em Intencionalidade nas duas fases de análise bem inferiores ao de Luana. A pontuação mais alta não chega a três (3), foi 2,7 na sessão 9, considerado comportamento evidente de forma moderada. Quanto à Significação sua maior pontuação se deu nas sessões 9 e 10 uma média de 2,3, considerado um comportamento evidente de forma emergente na EAM, apareceu somente uma ou duas vezes. O critério de pontuação na escala *likert* varia de 1 a 4, sendo: “4- comportamento evidente em alto grau; 3- comportamento evidente de forma moderada; 2- comportamento evidente de forma emergente; e 1- comportamento não evidente” (LIDZ, 2003, Trad. NUNES, 2014).

Ao atentarmos para o fato de Graziele já ser profissional, pedagoga com especialização em alfabetização e reunir experiência docente, inferimos ser esse resultado consequência de uma dinâmica que ela adota que é cuidar de toda a turma e direcionar João para Luana, uma divisão de papéis que tem como consequência a pouca interação com o aluno. Graziele considera-se boa orientadora de auxiliar, porque segundo ela, dá oportunidade para que a auxiliar atue. Registramos na LB 1, 2 e 3 que ela interagiu com toda a turma, perguntando, chamando pelo nome e esse comportamento não era direcionado para João que estava sentado com a auxiliar ao seu lado preparando uma atividade para ele, que em nenhuma dessas sessões fez atividade com a professora.

No gráfico 11, a seguir, são apresentados os níveis de mediação de Luana em Transcendência e Atenção partilhada.

Gráfico 11 - Médias de Transcendência e Atenção partilhada da auxiliar Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção



No que se refere à Transcendência, é notável que nesse componente Luana manteve-se numa pontuação considerada emergente, chegando em 2,2 como

comportamento mais alto. Todavia, em relação à Linha de base, houve crescimento, pois havia pontuado somente 1,2, como maior valor de média nesse comportamento.

A Transcendência está entre os três componentes considerados essenciais para uma mediação adequada ao desenvolvimento cognitivo, é considerado o comportamento mais complexo, haja vista requerer que o mediador faça “pontes”, inferências que afetem o aluno em dois aspectos, ora concreto, ora abstrato, o que já passou e o que acontecerá. O comportamento mediador de transcendência de Luana foi notável em sua forma de trabalhar com a História Social, recurso que mostrava de forma antecipada os eventos na escola, por fotografias de situações concretas ela ensinava João a lidar com a situação amenizando o *stress* de estar com muita gente (Notas de campo - Junho/2015). Luana também retomava o conteúdo que era oralmente explicado por Grazielle algumas vezes montando jogos, como o das formas geométricas, outras vezes recortava letras e números para João responder colando, já que sua coordenação motora fina era prejudicada e ele não escrevia com lápis. Luana ainda revisava esses conteúdos mostrando recursos visuais na tela do celular (sessões de intervenção 3 e 4).

Operacionalizar uma atividade exercendo o critério de Transcendência exige, lidar com os conceitos de tempo (agora/depois) e espaço (aqui/lá), isso ultrapassa a classificação do que está diante do aluno e necessita de elaborações que ampliem/enriqueçam as percepções (FEUERSTEIN, 1991; FEUERSTEIN; RAND, HOFFMAN; MILLER, 1980). Esse comportamento requer fazer o aluno olhar em retrospectiva a partir da situação presente, como: ler para divertir-se, visualizar imagens que lembram situações animadoras e olhar para frente, favorecendo o pensamento hipotético, fazendo surgir ideias para conectar com outras experiências.

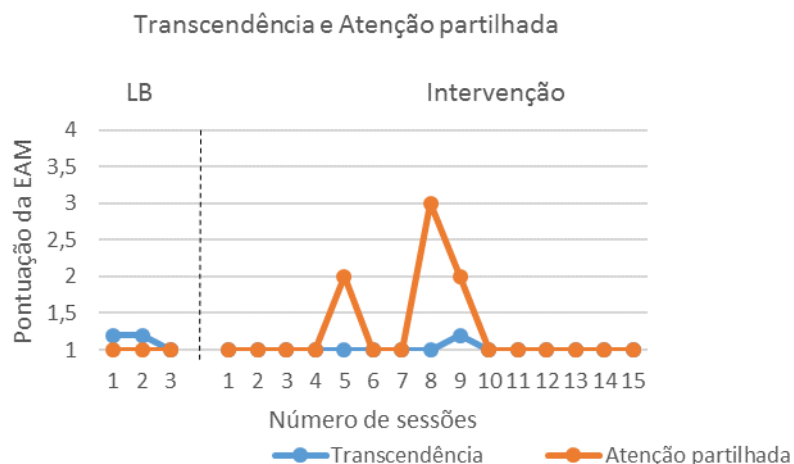
A atenção partilhada refere-se aos estímulos que são focos de interesse do aluno. Nesse critério, o comportamento do mediador precisa ser de enaltecer o que é interesse da criança, por meio de atitudes verbais, comentários, e não verbais como jeito de olhar (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006a; LIDZ, 1991, 2003). É necessário estimular com empatia sentimentos e pensamentos, trazendo também recursos que evoquem esses sentimentos. Luana, ao trabalhar com uma atividade de matemática, os numerais de um a cinco, solicitava que João contasse as gravuras. Ela fazia a leitura dos nomes, pedia para ele apontar, ia conversando com ele e chamando-lhe a atenção para a página do caderno (sessão de intervenção – 2).

Em Transcendência por Luana só ter pontuado 2,2 na última sessão de análise, isso não significava que ela não teve um comportamento mediador adequado, já que a mediação não se dá de forma isolada, com um componente de cada vez, mas integra-se aos demais. É também necessário considerar que uma criança com o TEA possui comprometimento com a capacidade imaginativa, isso não foi aqui avaliado, mas considerando-se a literatura é mister levantar esse aspecto como uma possível interferência para Luana iniciar e continuar uma atividade acadêmica que requer imaginação do aluno.

O desempenho de Luana apresentou ascendência em Atenção partilhada, pontuou média três (3) em seis (6) sessões. Entretanto, há picos de manifestação do comportamento e acentuada queda. Com efeito, não pontuou em oito (8) sessões, oscilando no decorrer de toda fase de intervenção. Inferimos, ser provavelmente devido ao repertório restrito de recursos pedagógicos para exercer docência, pois é graduanda do 3º período de Pedagogia, vivenciando pela primeira vez a prática docente com aluno com o TEA e João usava medicação para amenizar os transtornos do sono, chegando a bocejar frequentemente no decorrer das atividades, com expressão facial de sonolência e olheiras visíveis; o que provavelmente implicou em limitações para uso frequente de atenção partilhada em todas as sessões.

Vejamos a partilha da professora Grazielle, por sessão nas fases de Linha de base e intervenção, demonstrada no gráfico 12:

Gráfico 12 - Médias de Transcendência e Atenção partilhada da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.



Graziele, como já mencionamos, reúne uma bagagem profissional maior; mas, devido à postura de assumir-se orientadora de Luana, é bem menos atuante com João. Apresenta, como vemos no gráfico 12, quase ausência de pontuação nos dois componentes em discussão: Transcendência e Atenção Partilhada.

Em transcendência, Grazielle obteve como média máxima a pontuação 1,2 em três sessões, nas demais 1,0 (um), que na EAM corresponde a não emissão do comportamento. Em Atenção partilhada a profissional somente uma vez pontua três (3,0), comportamento evidente de forma moderada e na 5ª e 9ª sessões obteve 2,0 um comportamento evidente de forma emergente. Pelo fato de raramente atentar para João, Grazielle chegava a manter-se numa posição corporal de costas para o aluno. Certa vez explicando as sílabas, em um cartaz, João a observava e em determinado momento ele procurou uma melhor posição para olhar, mas, a professora de costas não observou que ela impedia a visão de João. A pesquisadora sugeriu-lhe mudança de posição, foi quando ela percebeu e passou para o outro lado para que ele pudesse ter uma visão melhor do cartaz. (Sessão de autoscopia videografada – 5).

Com clareza percebemos atitudes que conferem ausência de um bom padrão de mediação da professora. Grazielle reúne maior vivência profissional e participou com Luana da mesma formação/intervenção, mas tratando-se especificamente de sua sala de aula, suas ações no decorrer da implementação do PEI implicavam em delegar tarefas para Luana, o que a tornava quase ausente nas ações interventivas com seu aluno especial.

De acordo com a descrição que está na EAM, Regulação na tarefa e Diferenciação psicológica são comportamentos adequados, quando se deseja um bom padrão de mediação de aprendizagem.

Regulação na tarefa compreende ajustar a atividade acadêmica ao nível de compreensão do aluno, com uma apresentação gráfica organizada, fazendo perguntas, sugerindo estratégias, desafiando o aluno, fornecendo instruções, clarificando sobre a execução.

O comportamento de Diferenciação Psicológica inclui responder de forma individualizada às ações do aluno.

As ações de quem media precisam vincular-se às adaptações de atividades, estímulo ao raciocínio e às respostas, auxílio na realização de tarefas, apoio conforme as particularidades do educando e compreensão das pistas

comportamentais, além de sensibilidade às necessidades e particularidades que o aluno apresenta. Nessas duas diretrizes comportamentais Luana obteve bom desempenho, conforme mostra o gráfico 13.

Gráfico 13 - Médias de Regulação na tarefa e Diferenciação psicológica da auxiliar Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.



Os dados evidenciam que Luana, em Regulação da tarefa conseguiu uma boa média, pontuando médias entre 2,0 e 3,2 em 8 sessões da intervenção. Na linha de base, sua pontuação mais alta foi 1,6. É válido informar que nas sessões 2 e 3 da linha de base João não tinha nada para fazer, ficou somente observando as apresentações expositivas da professora.

Na 1ª sessão de LB, Luana, sentada ao seu lado, oferecia-lhe objetos para contar e o caderno para folhear. Essa atitude comprometia o aproveitamento do tempo de aprendizagem acadêmica para João.

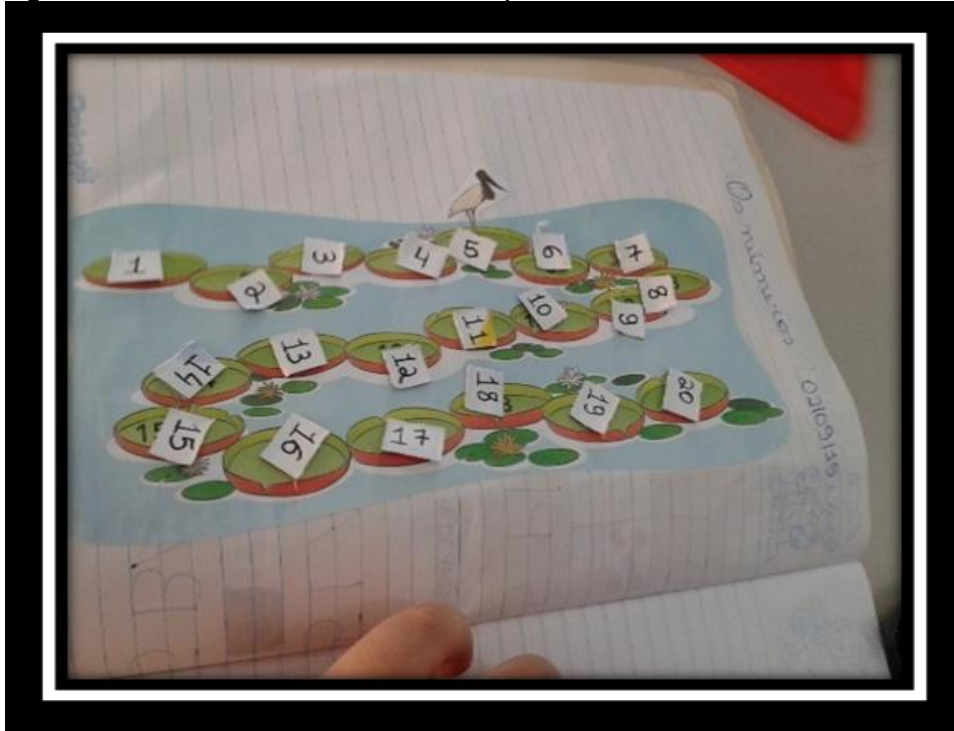
Após estudo e elaboração do PEI, as atividades passaram a ser planejadas com antecedência e algumas adaptadas por iniciativa própria de Luana, como a da foto da Figura 10, em que a professora propôs para João contar e colar os números, já que ele não escreve de próprio punho.

Talvez, por ser contratada exatamente para ser auxiliar do aluno com o TEA, Luana incorporou as atividades. Trouxe para si a sensibilidade para atender as particularidades do aluno. Durante a intervenção, suas perguntas mais frequentes para a pesquisadora eram sobre como propor a João situações para o aprendizado das letras e dos números e da escrita do nome próprio.

Como resultado, é visível no gráfico 15 que, das 15 sessões de intervenção, a Auxiliar Luana pontuou em 11 delas entre 2,0 e 3,0 que corresponde,

respectivamente, estar evidente de forma emergente e de forma moderada a diferenciação psicológica.

Figura 10 - Colocar números na sequência.

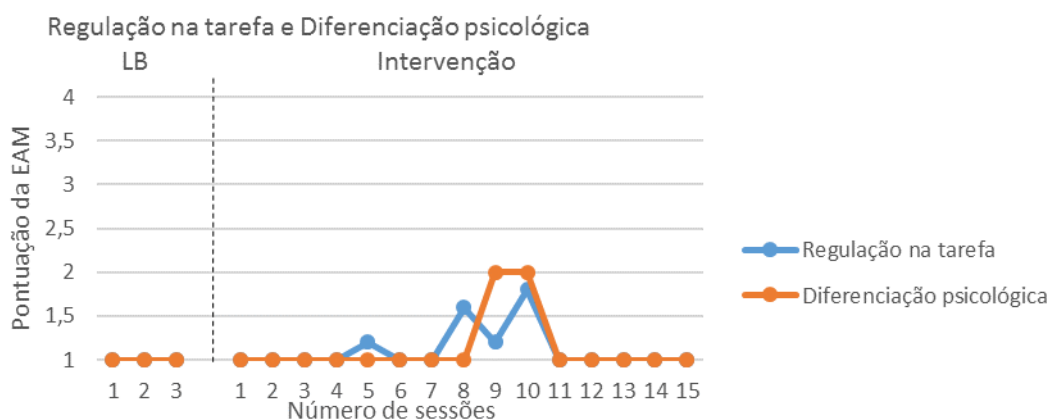


A tendência ascendente na fase de intervenção é digna de nota. Numa das sessões de linha de base pontuou, com seus domínios intuitivos, uma média de 2,2. Isso faz notável seu engajamento em responder de forma individualizada às demandas do aluno.

Quanto à professora Grazielle esses mesmos comportamentos apresentaram baixa frequência e chegou a ser preocupante, como podemos observar no gráfico 16.

Grazielle no critério Regulação não pontuou na Linha de base e manteve essa tendência em treze (13) sessões de intervenção das quinze (15) realizadas. Nas duas em que exerceu uma atitude mediadora a média foi apenas 2,0 (dois) que corresponde a comportamento evidente de forma emergente. Assim, é notável a atitude de se eximir da responsabilidade de inclusão na sala de aula regular, outorgando para Luana tal iniciativa.

Gráfico 14 - Médias de Regulação na tarefa e Diferenciação psicológica da Profª. Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção

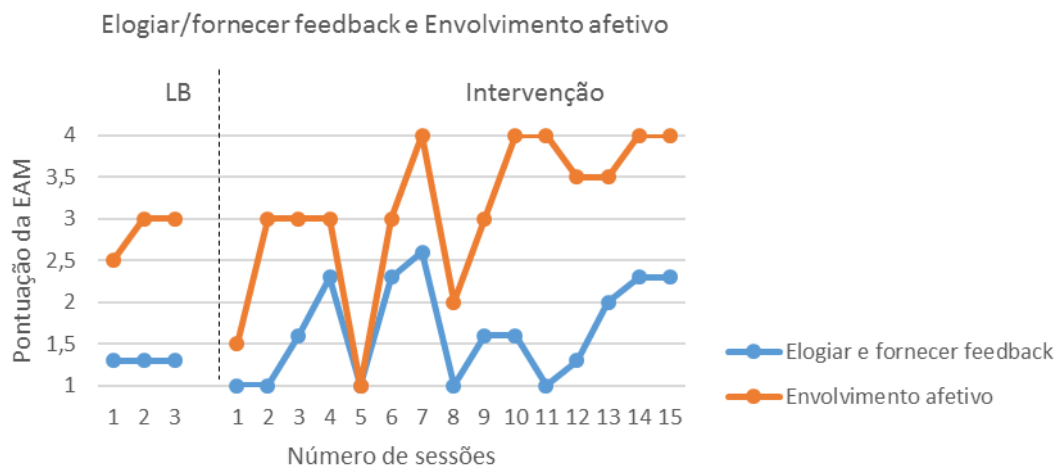


Quanto à Diferenciação psicológica, Grazielle também não atuou na Linha de base e o máximo que apresentou na intervenção foi média 2,0 em duas sessões. Na 9ª sessão, quando ao lecionar aula sobre a sílaba do P, a atenção de João foi tomada por completo, mostrava entusiasmo e alegria para cada letra que ele fazia, demonstrava alegria ao ver Grazielle na sua mesa, ensinando-o. Na sessão 10, Grazielle trabalhava o alfabeto com o livro didático, foi até a mesa de João e pronunciou letra por letra para ele, o orientou a fazer a atividade de ligar uma letra a outra.

Sobre a ausência da atuação de professores de sala regular com alunos especiais, com a entrega da função para a auxiliar podemos refletir com Nunes, Araújo, Schimer e Walter (2013) acerca do benefício da formação para as auxiliares que passam a exibir crescente competência no ensino dos alunos-alvo, mas que por outro lado podem afetar negativamente a participação das professoras regentes junto aos alunos, que repassam sua função e se desobrigam de prover atendimento educacional qualificado.

No componente elogiar/fornecer *feedback*, enaltecer por meio de ações verbais e não verbais comportamentos apropriados do aluno, durante a realização de uma tarefa, Luana nos surpreendeu na linha de base, mantendo-se numa média de 1,3 quando esperávamos que esse fosse um dos componentes mais frequentes, tendo em vista a facilidade de expressá-lo. Vejamos a informação visual no gráfico 15 a seguir.

Gráfico 15 - Médias de Elogiar/fornecer feedback e Envolvimento afetivo de Luana por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção



Entretanto, após a análise do componente elogiar/fornecer *feedback* em destaque no gráfico 15, percebemos nas sessões 1, 2 e 3 da LB que a criança não recebeu proposta de atividade adaptada, não participava, só ouvia a professora e por isso o elogio era contido. No entanto, na fase de intervenção, após implementação de atividades por meio do PEI esse comportamento aumentou, chegando a uma média de 2,6, o que sugere pensar que para emitir tal comportamento é preciso intensificar o hábito e certamente planejar com antecedência.

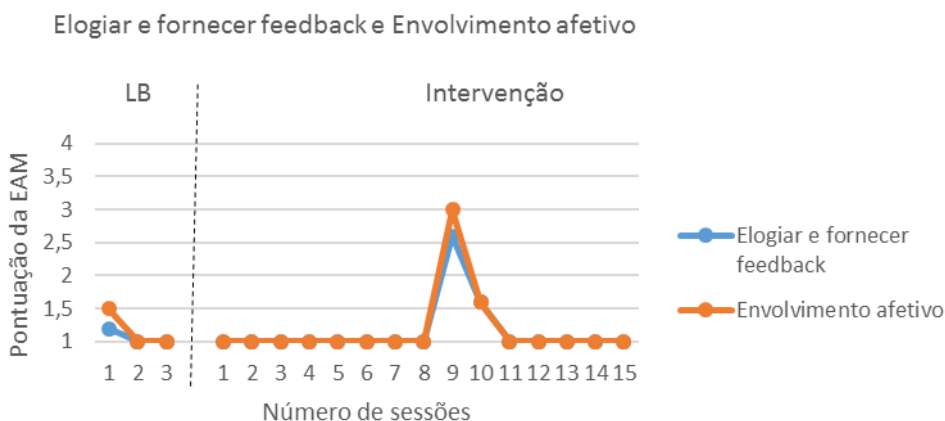
O envolvimento afetivo de Luana, no gráfico 15, evidencia sentimentos em relação ao aluno, demonstrando alegria e satisfação em está com ele, atentando para observação de expressões verbais e não verbais, Luana obteve um resultado mais excelente. Na linha de base o envolvimento afetivo já era visível entre 2,5 e 3,0 e na fase de intervenção ele sobe para 4,0, atingindo nível máximo de mediação em 4 sessões.

A criança era afetiva, tranquila, raramente manifestava comportamento agressivo, quando se aborrecia sua atitude era sentar e resistir para não sair do lugar, sendo fácil lidar com ela. Luana é uma pessoa focada no curso de graduação que faz, engajou-se na pesquisa escrevendo um diário, por iniciativa própria, utilizando o caderno de notas no celular que depois passava para pesquisadora, exibida nas suas ações todo o encanto que tem pela educação especial e o desejo de

escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa área. Em parte, suas atitudes e motivações explicam os resultados ótimos em afetividade.

A professora Grazielle nessas duas diretrizes comportamentais, Elogiar/Fornecer *feedback* e Envolvimento afetivo, permaneceu sem interação com João e por isso os dois componentes são pouco evidenciados, exceto nas sessões 9 e 10 da fase de intervenção, já mencionadas, nas quais ela direcionou-se ao aluno. Vale ressaltar que o fato de não apresentar uma atitude proativa em relação ao aluno não significa que ela não possuísse domínios para instrumentalização pedagógica, pois fazia isso com toda a turma e nas sessões 9 e 10 o fez com qualidade. Pareceu-nos que a questão era potencialmente repasse de responsabilidade para Luana. A seguir apresentamos a visualização desses dados no gráfico 16.

Gráfico 16 - Médias de Elogiar e fornecer feedback e Envolvimento afetivo da professora Grazielle por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção

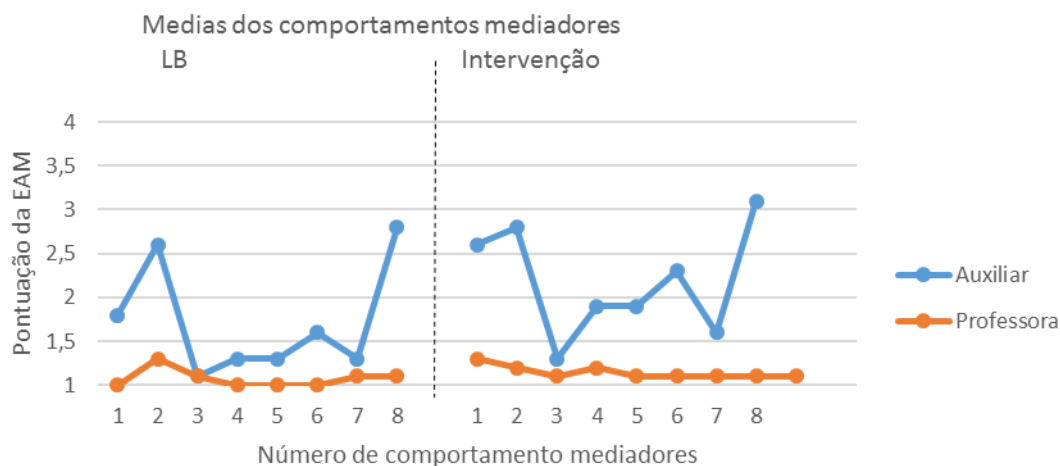


A visualização do gráfico 16, demonstrativo do resultado da ausência de interação de Grazielle, revela que somente em uma sessão de intervenção sua média foi 3,0 e nesse vídeo analisado, ela o faz de forma natural, tranquila e competente.

Neste estudo, inicialmente, não havia uma proposta para compararmos os comportamentos mediadores das agentes educacionais, atuantes na sala regular do primeiro ano. Entretanto, os resultados nos levaram a adotar essa postura, haja vista a visibilidade dos dados diferenciando no mesmo contexto de ação e formação

docente as atitudes interativas com o aluno especial. A seguir apresentamos o gráfico 17 com exibição do total das médias das duas agentes educacionais, participantes deste estudo.

Gráfico 17 - Médias dos comportamentos mediadores da auxiliar e da professora por sessão em cada sessão das fases de Linha de base e intervenção.



Diante do exposto, foi possível notar que a EAM é pertinente para a avaliar situações interativas de aprendizagem como propõe Lidz (2003). Além disso, esse tipo de estudo favorece a análise e a intervenção em situações de aprendizagem de alunos especiais.

Foi possível com o uso do instrumento EAM identificar na sala de aula quem de fato assume a criança com o TEA. Vimos de quem a criança é aluno, a professora repassa sua responsabilidade para a auxiliar, e esta realiza todas as atividades, apoiando e facilitando as tarefas. A professora Grazielle declarou em sessão reflexiva que gosta de receber alunos especiais em sua sala de aula, isso evidencia um perfil profissional com atitude ética para incluir o aluno e pouca disposição para interação no cotidiano escolar.

O perfil de mediação das participantes auxilia na compreensão de que barreiras atitudinais (SASSAKI, 2002) podem ser quebradas quando o conhecimento se alia à sensibilidade, gerando comportamentos positivos para atender as particularidades dos alunos. Os comportamentos mediadores evidenciados pelas duas participantes são indicadores de que os arranjos ambientais e ensino estruturado, via PEI, podem vir a promover o desenvolvimento cognitivo e a socialização do aluno na sala de aula regular (PEREIRA, 2014).

Os ganhos com o modelo de Lidz (2003) são notáveis por nos favorecer a percepção de articulação e repasse das agentes educacionais com os pares, reflexão conjunta, planejamento dialogado e revisão crítica da configuração da formação continuada em serviço que vem sendo ofertada pelos órgãos oficiais.

Nesta análise e interpretação de dados do estudo II ressaltamos o desempenho acadêmico do aluno. Levando em conta as ações evocadas no PEI³⁰, que tem como foco alfabetizar / letrar a criança-alvo da prática pedagógica, trazemos as falas de Graziele (professora) e Luana (auxiliar) expressas em sessões reflexivas, no decorrer da formação continuada em serviço, que realizamos no processo de construção desta tese.

Como já mencionado, nos procedimentos metodológicos, a formação integrou ações de análise quantiqualitativas com delineamento intrassujeito (linha de base e intervenção) e aconteceu num formato de ação/reflexão/ação, subsidiada pela técnica de autoscopia.

No que diz respeito a importância de ver a si, a professora nos disse: “[...] ver e visualizar, a gente na prática não tem esse hábito, se ver na prática, isso para mim foi uma descoberta muito importante, porque a gente vê se o que a gente está fazendo está sendo válido ou não [...]”. Depois, na continuidade da sessão de autoscopia, ao ver um episódio no qual trabalhava com um cartaz e João só visualizava suas costas, Graziele acrescentou:

[...] um vídeo que você mostrou não faria mais, ficar de costa pra ele, isso foi muito enriquecedor, porque depois desse dia eu comecei ter cuidado de não dar mais as costas pra ele, já que eu era um ponto que ele observava bastante, ele participava da forma dele em observar tudo que eu estava fazendo, então eu chamava a atenção dele, eu estar de frente, ele está me vendo de frente era bem melhor para ele, então eu achei válido demais o seu trabalho pra melhorar a nossa prática, porque foi uma coisa simples algo que só acrescentou.

Essa percepção da professora nos faz pensar com Gomes (2011) que uma formação situada, que discute a performance e as dificuldades do professor na sala regular pode alterar suas interações sociais com o aluno especial. Sobre esse mesmo aspecto da importância de se ver Luana, a estagiária expressou:

Como eu vi o vídeo assim bem no início, eu percebi que cometi vários erros, tipo assim um deles, ele estava prestando atenção na professora e eu pedia

³⁰ PEI disponível no apêndice F deste texto.

que ele focasse atenção em mim, sendo que ele estava prestando atenção na professora, isso foi um erro. Mas, eu percebi que ele também, como posso dizer, eu sempre voltava as atividades anteriores para ele ver os nomes as gravuras, isso ajudou. Mas, pelo o que eu estou vendo hoje, assim na minha perspectiva de hoje, eu acho que eu poderia ter feito mais que só escrever. Claro que no começo tudo é sempre de erro, mas assim eu não gostei, porque eu chamava muito atenção dele e eu vi que era errado e hoje eu estou vendo que ele aprendeu por prestar atenção, ele está executando certo porque prestou atenção.

Luana, ao se ver no mesmo episódio do trabalho expositivo da professora com a leitura do cartaz, também percebeu modos de atuar com João que são inadequados, como está com uma atividade paralela, diferente da que está sendo trabalhada com toda a turma em busca de atenção, quando a criança insistia em olhar o cartaz e escutar a professora.

É notável, desde a primeira sessão de autoscopia que as filmagens colocam as participantes em situação de autoanálise, resposta e discussão com a pesquisadora acerca dos comportamentos observados, às vezes negativos, outras vezes positivos. Ainda na primeira sessão, ao ser solicitada para dizer se os recursos de Comunicação Alternativa (CA), indicados via PEI, estavam adequados ou não à realidade de sua sala de aula e às interações com João, Grazielle respondeu:

Facilitadores demais, demais, e assim bem utilizados porque eram coisas simples: um celular todo mundo tem, fazer uma impressão pra adaptar o livro, uma atividade pra ele, algo também simples mas muito valioso, a história social valiosíssima, porque assim colocava ele a par, antecipava o que ia acontecer com ele e muitas vezes ele conseguia responder muito bem. Eu acho que a do São João, como foi a primeira vez, o resultado foi um pouco mais simples, mas as outras vezes foi muito bom.

Assim, no contexto deste estudo, como revelado por Grazielle, os efeitos da intervenção foram promissores. A abordagem da CA, área do conhecimento que implementa recursos e serviços alterando positivamente o comportamento do aluno e do profissional, colaborou para a regulação em tarefas e promoveu momentos de interação e aprendizagem cognitiva e social (CORRÊA NETTO, 2012; NUNES; WALTER, 2013; NUNES; AZEVEDO; FREIRE, 2011; BEZ, 2010).

Sobre a alfabetização e o letramento é importante falar um pouco das questões históricas que envolvem esses conceitos, estreitamente vinculados ao currículo escolar na infância brasileira. A partir dos anos 1980, as discussões sobre como alfabetizar, ganharam o impacto das elaborações teóricas construtivistas de

Ferreiro e Teberosky (1985), subsidiadas pelas referências piagetianas de construção do conhecimento, que deram origem à obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Nesse debate, as cartilhas passam a ser severamente criticadas como material para alfabetizar/letrar crianças. Políticas públicas são implementadas para formação de professores em busca de construção de novas práticas de alfabetização e letramento. Esse último termo emerge numa obra intitulada: “No mundo da Escrita”, de Mary Kato (1981), que foi rejeitada por Ferreira (2001) e assumido no Brasil por Soares (2005), assim, sempre que se fala de um aprendizado inicial ele está implícito, daí as expressões letramento matemático, letramento digital e etc.

Em documentos normativos³¹ que sugerem os conteúdos para a apropriação da linguagem oral e escrita, escrever/ler e falar/escutar, são eixos do trabalho pedagógico na alfabetização, esses elementos linguísticos vinculam-se aos currículos escolares e dão ênfase aos conceitos de Alfabetização e letramento (BRASIL, PCN de Língua portuguesa, 1995).

A alfabetização é conceituada como aquisição da leitura e da escrita, uma tecnologia de decifração do código linguístico alfabético. O letramento corresponde à uma apropriação mais ampla, estando para além do código, sendo uma ferramenta não apenas cultural, mas também integrando aspectos sociais, culturais e políticos (SOARES, 2005; MORTATTI, 2000; KLEIMAN, 1995; STRECH, 2011).

Nesse modo de compreender, é possível que alguém não seja alfabetizado, mas não terá nível zero de letramento, porque ele está estreitamente relacionado com as práticas sociais. Mesmo sem mencionar o termo letramento, Freire (1997) já nos dizia que a alfabetização ultrapassa o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, e insistia que é necessário entender o que se lê e escrever o que se entende.

Os currículos escolares no Brasil, entendidos para além de documentos prescritos; mas, como uma dinâmica própria das culturas locais, na perspectiva dos estudos culturais, atentam para processos de identidade e no pós-estruturalismo para os deslocamentos culturais.

³¹ Documentos normativos não são obrigatórios para cumprimento, se diferenciam de documentos legais que tem força de lei e devem ser cumpridos.

Nesse movimento, desenvolvem-se para além de programas de ensino com seleção de conteúdos e recursos didáticos, práticas sociais de leitura e de escrita no âmbito da sala de aula, que precisam ultrapassar os muros da escola ajudando no exercício da cidadania. Assim, “cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível” (BARBOSA, 2016, p.5).

Reunir todos esses aspectos no ato da aula nos parece um grande desafio na escola. Órgãos governamentais justificam por conta desse movimento histórico das práticas de alfabetização e letramento, a necessidade de programas oficiais de formação docente continuada para alfabetizar e letrar crianças. Atualmente, temos o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com um caderno direcionado para a educação inclusiva. No PNAIC o caderno de inclusão sugere que a organização e planejamento do trabalho do professor do AEE seja articulado com o do professor que atua no ensino regular e enfatiza a importância da elaboração do plano de atendimento educacional especializado (ROPOLI et al., 2010).

O formato no qual é ofertada a formação docente merece algumas observações como: as demandas para problematização e reflexão da prática se dão de forma distante da sala de aula do professor, em centros de formação das secretarias e universidades, pois na escola não há nem espaço e nem tempo para o professor estudar, reúnem-se em torno de uma mesa somente na hora do intervalo.

As reuniões na escola, quase sempre, são para definir calendários, temas de projeto e comemorações, a carga horária é intensa, a sala de aula de segunda à sexta, manhã e tarde, além de formação extra escola aos sábados. Isso corresponde à proposta pela secretaria de educação via MEC e notavelmente presente na escola onde realizamos este estudo. (Notas de campo da pesquisadora).

Acerca da necessidade de uma formação mais voltada para o cotidiano da prática pedagógica, Grazielle expressou:

Mais estudo, mais aprendizagem, procurar mais. O tempo da gente é muito reduzido os planejamentos, as extras regências são muito pequenas e normalmente a gente usa para coisas administrativas, então mais estudo, mais a troca com a professora do ano seguinte que vai pegar, ou a professora anterior que vai pegar o aluno, que pegou como é que fazia, pra gente, pronto, como João, eu achei muito interessante ter passado pra [...] como a gente trabalhava, eu e [...] com ele, porque assim ela não chegou sem saber o que fazer porque nós chegamos com João sem saber o que fazer, sem saber como ele estava, essa experiência da troca do professor com o outro é muito importante. (Sessão de autoscopia 2).

Graziele percebe que a necessidade de maior reflexão das ações do dia a dia será mais impactante para atender às demandas da prática pedagógica, mas não assume diretamente as ações pedagógicas com o aluno com autismo, pois Grazielle só passou a desempenhar planejamento com Luana, após a intervenção. Mesmo assim, ela considera que repassar o que aprendeu nessa experiência é produtivo. Será que o modelo de inclusão efetiva que ela se apropriou está concebido como professor estuda, repassa e a auxiliar executa? Porque em outra fala, a professora é enfática ao dizer que:

[...] como aquele alfabeto que a gente fez ilustrado, com palito de picolé e recorte de livro, algo simples mas que também dava para trabalhar com os outros alunos, e assim, a gente sempre pensava para João[...] mas, quando a gente via dava pra trabalhar a turma todinha, é, realmente, era algo que me lembrava isso realmente é inclusão, pensar algo para ele, mas que todo mundo possa trabalhar também, ou pensar para todo mundo, que ele também possa ser alcançado.

Na sessão de autoscopia, Grazielle expôs uma percepção de inclusão que ela diz implementar na sala de aula. Contudo, quem trouxe a ideia e confeccionou o alfabeto foi Luana, a auxiliar. Será que as percepções de outras professoras sobre incluir alunos na sala regular somam-se a essa de Grazielle? Já que é recorrente, em estudos recentes, que as crianças especiais ficam mais em cuidados com suas auxiliares do que em atividades acadêmicas com seus professores.

Nunes, Araújo, Shirmer e Walter (2013) constataram em estudo na rede municipal do Rio de Janeiro (RJ), ao analisarem observações das interações da professora e da auxiliar com os alunos na sala de aula, que as professoras regentes assumem postura de expectadoras dentro de suas próprias salas de aula, exibem aparente preocupação, mas seus alunos especiais são “cuidados” pelas auxiliares. Isto ocorreu de modo semelhante ao nosso estudo, embora fossem instigadas para uma ação docente colaborativa, repassavam esse papel para as auxiliares.

Giangreco e Broer (2005 apud NUNES; ARAÚJO; SHIRMER; WALTER, 2013), constataram em um estudo conduzido com 737 professores regulares e especiais, mediadores, pais e gestores escolares de 12 escolas públicas de Vermont (EUA), que o excesso de atendimento individualizado ao aluno especial, por agentes educacionais sem formação adequada, poderá resultar em efeitos negativos, causando excessiva dependência, estigmatização, instrução menos competente,

interferência nas interações com pares e interferência no envolvimento do professor regente com o aluno especial.

Como visto até aqui, as demandas atuais da inclusão escolar incluem obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças na educação básica, inclusive daquelas com o TEA. Quais implicações isso traz para a dinâmica da escola? Ao se estabelecer em documentos legais o tempo de 9 anos para o Ensino Fundamental, o momento da alfabetização que antes era a última etapa da educação infantil, passa a ser o primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006). O documento “Ensino fundamental de 9 anos” diz que a cultura dominante na sociedade atual é a letrada, e que a partir do nascimento, as crianças já constroem conhecimentos relacionados com o sistema de representação e significado da leitura e da escrita.

Nosso pressuposto inicial, neste estudo II, estava exatamente nas questões da docência relacionadas com a aprendizagem, dificuldades e superações na prática de alfabetizar e letrar crianças com necessidades especiais. As discussões anteriores fundamentaram a necessidade de elaboração do PEI como um instrumento de sistematização do ensino, situado no âmbito da sala de aula, alinhado com o currículo escolar, mas particularizado com as especificidades do aluno a ser alfabetizado/letrado na sala de aula regular.

Os objetivos traçados para o PEI foram acadêmicos, sociais e funcionais. A implementação continuou incluindo a leitura e a escrita na sala de aula todos os dias, mas diversificando o material, isso também era feito com todos os alunos. Na pré-linha de base e linha de base observamos que toda a turma lia no livro didático e João não utilizava o livro, assistia a leitura dos demais alunos. É certo que quando levamos uma proposta ao professor ela não cai num espaço vazio, mas num lugar de referências, advindas de outras situações (ARROYO, 2000), por isso tivemos o cuidado de adaptar considerando o que já era feito.

O uso do livro didático era o recurso mais frequente nas aulas, isso nos levou a discutir como João poderia utilizá-lo, foi quando Grazielle e Luana disseram que ele não acompanhava o conteúdo do livro e por isso elas não entregavam para ele na hora da aula. Observamos, então, a necessidade de adaptá-lo, isso foi sendo feito algumas vezes por sugestão interventiva nossa, mas depois vimos que elas já antecipavam no dia anterior modelos alternativos com o livro para João trabalhar na aula. Elas declararam que a professora do AEE já havia mencionado, mas não as orientaram como deveriam fazer.

Percebemos, então, a necessidade de empoderamento do professor (PEREIRA, 2014), no que se refere ao domínio de saberes que facilitem adaptar recursos pedagógicos para uma ação docente mais produtiva.

As adaptações do livro didático exigiam que a professora comunicasse com antecedência as páginas que seriam estudadas durante a semana, e, em algumas situações fotocopiar a página para ampliar o espaço das palavras cruzadas, fazê-las com menos palavras.

João cansava-se quando a atividade era longa, por exemplo, uma cruzada com dezessete palavras era reduzida para dez, mas sendo a mesma atividade da sala, depois ele fazia as demais.

Outra adaptação foi escrever palavras ditadas na agenda do celular, pois por ter a coordenação motora fina comprometida, João manuseava o lápis com dificuldade e às vezes o rejeitava. Identificar letras, sílabas e palavras em material de EVA também facilitou a sua leitura e atendeu à perspectiva de Luana de entender qual era o conhecimento prévio de João sobre letras e números.

Expomos, a seguir, algumas fotografias que registram momentos da criança realizando atividades adaptadas pelas agentes educacionais sob orientação da pesquisadora:

Figura 11 - Luana apresenta as formas geométricas no celular indicando diferenciação de cores



Figura 12 - Luana avalia quais sílabas João conhece usando letras de EVA e coloca um jogo em grupo associando números às quantidades.



O quadro de rotinas passou a ser utilizado na sala de aula regular, e já era utilizado no AEE. Conversamos com a mãe de João sobre a organização e antecipação das atividades dele em casa, pois ela informou no protocolo com centros de interesse³² que no retorno da escola ele ficava no computador até dar sono, também falou pessoalmente que ele se alimentava na mesa do computador e sempre resistia para sair de lá. Após esse diálogo, ela também elaborou uma rotina visual em casa e nos enviou.

Na Figura 13, a fotografia com a rotina visual na cartolina amarela foi confeccionada em casa pela mãe, mesmo apresentando uma desorganização em sua estrutura, a comunicação estabelecida foi uma conquista, pois ela era pouco disponível para essas interações com a escola.

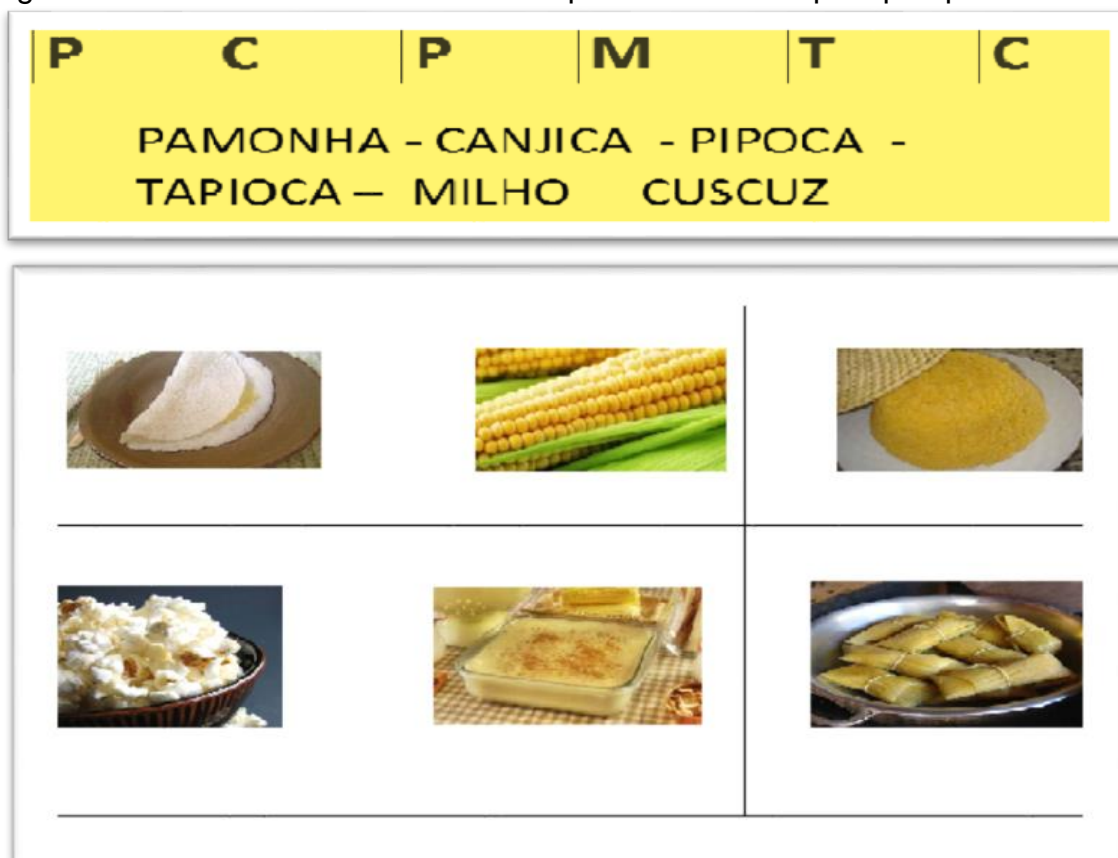
Figura 13 - Rotina visual confeccionada pela pesquisadora para a sala regular



³² Confrontar com o conteúdo do Anexo.

inicialmente proposto, era só com a escrita das palavras e desenho da professora no quadro branco.

Figura 16 - Prancha temática “comidas típicas” elaborada pela pesquisadora



Nessa prancha a turma foi orientada a fazer a correspondência entre as imagens com as letras iniciais e o nome completo de cada alimento, explorando a leitura de palavras de um mesmo campo semântico e as unidades menores que compõem a palavra num processo de análise e síntese, a fim de trabalhar com o código alfabético numa dinâmica de interação com a situação festiva da escola que era o São João.

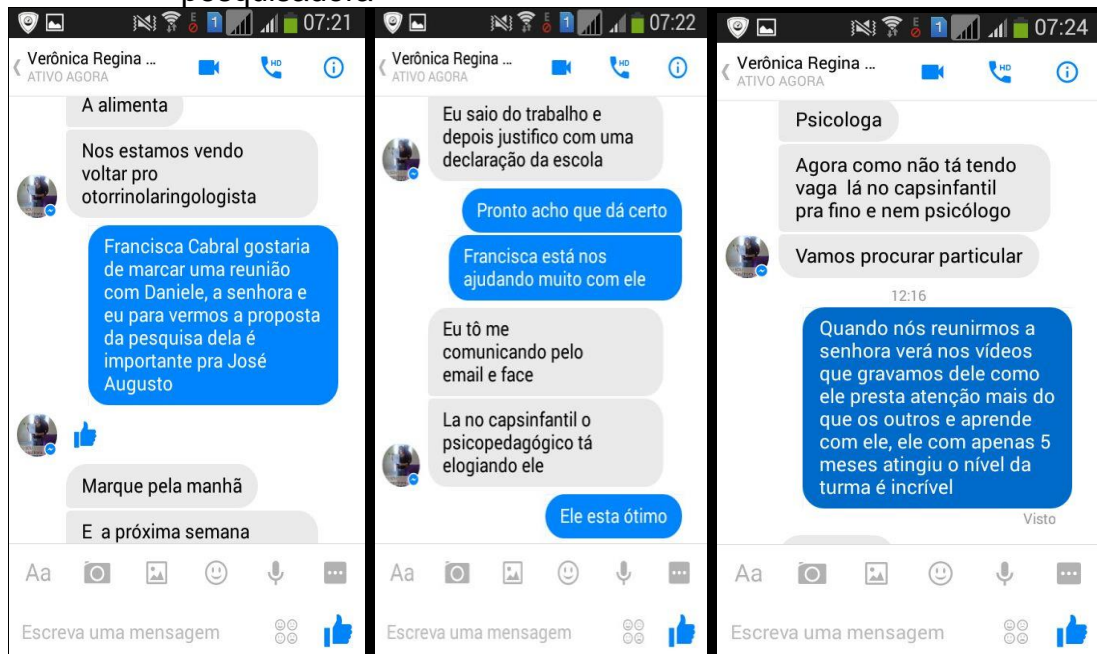
Por termos no PEI objetivos relacionados com os aspectos funcionais e sociais, trabalhamos com o *software* Prancha Fácil (PELOSI, 2015) no *notebook* que foi disponibilizado para a criança usar na escola. Num dos encontros de formação, a pesquisadora o apresentou para a Grazielle e Luana e elas passaram a utilizá-lo. Neste ano de 2016 a professora repassou para a nova auxiliar da criança, os instrumentos que foram trabalhados com ele, inclusive Prancha Fácil. Dispomos a seguir uma das pranchas confeccionadas na formação.

Figura 17 - Pranchas de alta tecnologia confeccionadas em encontro de formação



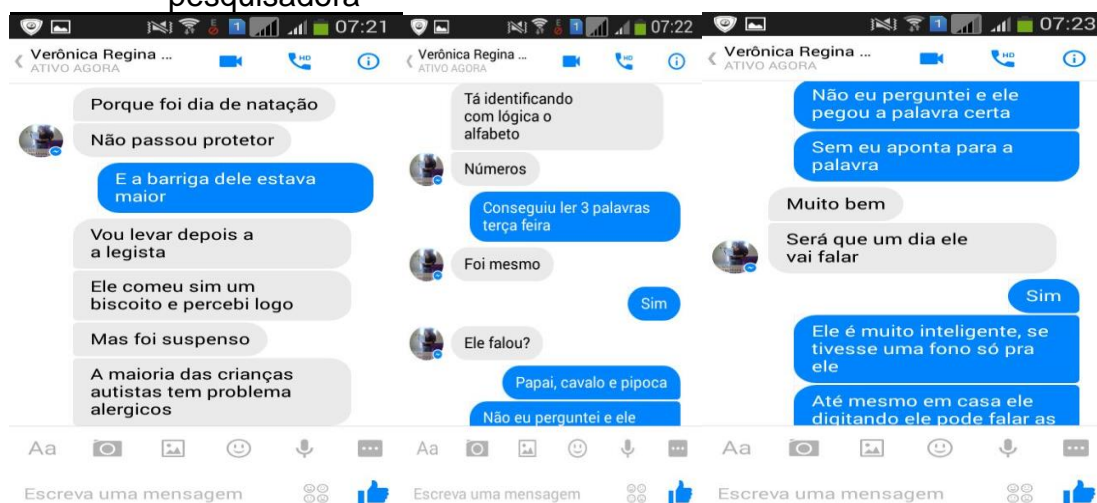
Após o uso de Histórias Sociais, João passou a participar dos eventos escolares. Luana e Grazielle passaram a comunicar-se mais acerca das atividades a serem feitas com os alunos, tanto na escola como no *facebook*, socializando com a pesquisadora. Em algumas situações, a mãe de João também escrevia para as agentes educacionais e para a pesquisadora, esclarecendo dúvidas e informando sobre a criança, vejamos:

Figura 18 – Mensagens “a” socializadas entre agentes educacionais, mãe e pesquisadora



Fonte: Notas de campo da pesquisadora, *print* da tela do celular de Luana no Messenger.

Figura 19 - Mensagens “b” socializadas entre agentes educacionais, mãe e pesquisadora



Fonte: Notas de campo da pesquisadora, print da tela do celular de Luana no Messenger.

Sobre as expectativas de aprendizagem elaboradas no PEI e seu alinhamento com o currículo do primeiro ano, ficou evidente que as intenções pedagógicas foram alcançadas. Assim, declarou a professora Grazielle: “Eu achei muito válido a experiência com João, as orientações que você deu foram muito, muito boas, usa até com os outros alunos normalmente, a minha experiência foi antes e depois de João”. Ao falar sobre o PEI como recurso facilitador do desempenho acadêmico do aluno, disse:

Possível demais, João chegou, ele não fazia nem a quantidade nem a letra. Saiu praticamente eu já considerava ele como alfabetizado, porque eu fazia lá, ele fazia as palavras simples, ele conseguia fazer a associação na atividade, ele não emitia o som, mas escrevia, visualizava como aquela atividade era a palavra “pia” o P, ele procurou as letras com a palavrinha digitalizada e colou lá no canto bem certinho. Ele conhecia as letras, sabia o som, ele só não consegue emitir o som. Mas, consegue fazer as atividades tranquilo, bem melhor do que a gente fez a comparação que eu acho que toda a comparação é injusta, na questão da alfabetização de Matheus e Vinicius que aparentemente não tem um problema como o de João, limitações e eles tinham muito dificuldade por não conhecer as letras, é o que eu disse a Joana o avanço de João em seis meses (maio a novembro) foi tão grande que a gente ficava até assim, eu não acredito o que a gente está fazendo, está dando muito certo, porque ele conseguiu realmente compreender as letras, o som mais sem emitir o som.

E Luana, a auxiliar declarou:

Primeiramente foi o descobrimento, pesquisar sobre o que era autismo os meios de trabalhar, então eu busquei as figuras, representação do concreto, depois eu fui trabalhar aos poucos com a contagem, a quantidade das coisas, aos poucos fui me aperfeiçoando, juntamente com a professora, que

me deu algumas orientações. [...] na questão da concentração dele na aprendizagem ele evoluiu num período de tempo muito curto isso foi muito bom porque a gente viu que nosso trabalho estava dando certo e para mim, particularmente, foi muito bom porque eu vi que as estratégias que eu estava utilizando, estavam dando certo. Aos poucos ia construindo e pessoalmente, hoje, eu vejo que eu colaborei uma parte no progresso dele e aos poucos ele vai construindo, para mim isso é muito importante.

De acordo com os depoimentos das agentes educacionais que vivenciaram a experiência com o PEI, o recurso foi confirmado como facilitador de aprendizagens funcionais, cognitivas e sociais por meio de comportamentos mediadores direcionados para a criança com o TEA e que culminaram com o atendimento às expectativas curriculares previstas para o primeiro ano: identificação de letras, sílabas, palavras e números, participação em eventos comemorativos da escola, conteúdos considerados essenciais nessa fase escolar para a continuidade das apropriações da leitura, escrita e numeralização, e da progressão no ciclo de alfabetização e letramento na infância, leitura fluente, produção textual, resolução de problemas e operações aritméticas.

João, de maio até 29 de outubro de 2015, ficava dentro da sala de aula sem que ninguém precisasse forçar sua entrada. Depois desse período passou a rejeitar o ambiente da sala e a passar o período de aula todo no corredor da escola, porém expressava satisfação em permanecer na escola.

A professora auxiliar declarou que no início do ano a criança rejeitava a sala, mas elas forçaram a sua entrada, ele chorou³³, depois acalmou-se e daí só depois de cinco meses, a partir de novembro, após retorno do afastamento longo é que regrediu nesse aspecto, e a estratégia não mais funcionou. Mesmo passando a trazer para a sala várias atividades e objetos, alimentos desejados, o aluno não retornou para dentro da sala de aula. Algumas visitas de pessoas do seu convívio como a mãe, a professora do AEE e a pesquisadora, foram realizadas para ajudá-lo a superar essa rejeição ao espaço, mas ninguém o convenceu a entrar, uma única vez entrou com a auxiliar sem ser forçado, chorou e logo saiu.

- Validade social

Em 2016, o ano letivo para João começou em maio, quando uma nova auxiliar chegou na escola e isso implicou em atraso no que se refere ao contato com

³³Depoimento, anexo neste estudo, em artigo escrito pela professora, a auxiliar e a pesquisadora, publicado em evento local, realizado na UERN: "Seminário Potiguar de Inclusão e Diversidade.

os conteúdos curriculares. A auxiliar de João neste ano de 2016 é uma graduanda do curso de Biologia que está tentando novo ENEM para Pedagogia.

A auxiliar atual já estava na escola, na qual João estuda, em outra sala acompanhando uma aluna com baixa visão. Ela foi orientada pela professora Grazielle, que lhe entregou todo material elaborado no ano de 2015 e sugeriu que procurasse a pesquisadora para elaborar novo PEI. Essa atitude, nos faz perceber que a formação/intervenção realizada não obteve um resultado potencialmente alto em mudanças do nível de mediação da professora, mas favoreceu o repasse de informação de estratégias de como elaborar atividades para pessoas com o TEA, estabelecendo nesse contexto uma cultura de socialização de saberes acerca da inclusão escolar.

A professora do segundo ano de João é outra, recém-chegada a escola, mas com vasta experiência em alfabetização, já somando 25 anos de atuação nesse nível de ensino. Luana, a auxiliar do ano de 2015 mudou de escola. João permanece com os mesmos colegas de sala, mas as agentes educacionais que o estão acompanhando são outras. Essas mudanças preocuparam sua mãe no período que antecedeu sua vinda à escola.

Entretanto, João adaptou-se muito bem às mudanças, seu progresso continua, as aprendizagens do ano anterior avançaram. Ele lê, retirando os cartões com as palavras solicitadas, apontando as palavras. Reconhece as formas geométricas, associa os números às respectivas quantidades quando é solicitado; usa tintas e constrói esferas com massinha de modelar exercitando a coordenação motora fina, faz uso do computador com pranchas temáticas, jogos e aplicativos em celular como o ABC (que emite o nome da letra, imagem, palavras e permite contornar com o dedo, explorando a coordenação motora fina em letras e números). Ao ser solicitado também sinaliza as partes do seu corpo relacionando os respectivos sentidos.

Ao voltar para a escola em 2016 continuava sem entrar na sala. Algumas estratégias foram implementadas para que ele voltasse a permanecer nas aulas: colocar objetos desejados para ele ir buscar, receber vídeos dos colegas de sala convidando-o, teatro dentro da sala, música, visita da mãe para lanchar com ele. Porém, só ficou quando foi colocado contra sua vontade. Houve também uma troca da sala para a turma, passaram a ocupar a sala mais próxima do portão para que ele logo ao entrar fosse direto para sua sala. Em junho de 2016 estava entrando na sala

com resistência, mas depois de um certo tempo ficava bem e participava das atividades. (Dados constatados em vídeos e fotografias de João nos meses de maio e junho de 2016 em sala de aula)³⁴.

³³ Caderno em apêndice, com fotografias, que registram as atividades descritas nessa fase nos meses de maio e junho.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PROPOSTA E APOSTA

Neste capítulo, a intenção acadêmico-científica é ampliarmos a discussão que já vem sendo elaborada desde o início desta tese. Interessa-nos discutirmos a implementação das ações da pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades acadêmicas em crianças com autismo, sua alfabetização e letramento. Além disso, buscamos, aqui, alargar o debate sobre o processo de inclusão escolar desses alunos em sala comum na escola regular, pontuando a descrição das características de pessoas com o TEA, suas formas de aprender e sinalizando as estratégias viáveis para ensiná-lo. Para isso, apresentamos no mapa conceitual abaixo um esboço do estudo deste capítulo.

Fluxograma 3 – Mapa conceitual do esboço do estudo sobre a implementação da formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com esse propósito, caracterizaremos formação docente continuada em serviço, definiremos rotina pedagógica e flexibilização curricular, Plano de estudos Individualizados (PEI), linguagens e recursos mobilizados nessa forma de planejamento no decorrer da formação continuada em serviço, com destaque para o uso da Comunicação Alternativa (CA). Além disso, trataremos da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e as significações elaboradas pelas participantes acerca do seu próprio movimento na mediação docente.

4.1 Flexibilização curricular e rotina pedagógica

É sabido que a relação teoria e prática integra componentes que não se desvinculam, mas que se entrelaçam nos contextos educacionais. Assim, é pertinente afirmar que a prática está sempre como ponto de partida e de chegada da teoria, ou seja, não existe o componente teórico sem a presença do prático ou vice e versa.

Nesse entendimento, o planejamento da aula é uma atividade prática e também teórica, já que exige direcionamento e concepção teórica de quem o elabora, mas como objeto de execução em sala se materializa em um instrumento regulador das ações sobre os objetos. O planejamento como atividade humana é ainda mediado pelo signo³⁵, instrumento que “[...] regula as ações sobre o psiquismo das pessoas engajadas na atividade, aluno e professor”. (VYGOTSKY, 1995).

Ao considerarmos o planejamento uma ação docente presente no cotidiano da escola é coerente pensarmos num profissional que continuamente toma decisões acerca do ato de ensinar e por isso sua formação inicial parece não dar conta do movimento, do dinamismo da prática. Logo, a formação continuada em serviço se impõe como um dos caminhos que torna possível ao professor problematizar seus modos de ensino. Nesse sentido, as especificidades da profissão de professor compreendem comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores como integrantes desse conceito (SACRISTÁN, 1999), que está em constante reelaboração conforme a realidade histórica e social que requer o conhecimento escolar. Nesse ínterim, a função de professor da sala de aula inclusiva pode ser entendida como o exercício de um papel, que, na maioria das vezes não foi escolhido, mas imposto pela realidade escolar por meio da matrícula obrigatória do aluno na sala regular.

Assim, necessário se faz que o professor problematize seus atos docentes e trace um caminho para atender as questões de ensino na sala regular. A literatura sinaliza ser a flexibilização curricular um caminho para viabilizar o trabalho pedagógico com as peculiaridades e demandas da sala de aula. No que se refere à

³⁵ Algo diferente de si mesmo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som), substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. (REGO, p. 50, 2000).

sala de aula comum, na escola regular, como espaço de inclusão do aluno com deficiência a demanda é constante, considerando os contextos histórico, social, político e cultural de formação do professor que na maioria das vezes não teve uma formação específica para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

É por essa razão que o trabalho em educação especial requer que sejam repensados elementos pedagógicos que configuram a práxis pedagógica, reflexão na ação, situando a realidade por meio da identificação e problematização dos obstáculos vivenciados pelo professor no cotidiano da sala de aula. Assim, questionando, repensando os modos pedagógicos de ensino já adquiridos, quando esses não forem favoráveis à aprendizagem do aluno com NEE.

Nesse direcionamento, flexibilização curricular traz implícita a revisão das crenças, valores e saberes dos professores e implementação, por meio da reflexão, de instrumentos que sejam favoráveis à aprendizagem do aluno, pois, a escola como lugar de ensino é um contexto de natureza social, onde as relações se estabelecem intencionalmente, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de alunos e professores. Por isso a seleção de conteúdos e de recursos, por meio dos quais os professores fazem a mediação da aprendizagem é uma ação docente vital para elaboração de currículos mais produtivos.

Propusemo-nos até aqui a esboçar uma compreensão de ensino como atividade mediada, porque de modo geral, consiste num processo de apropriações significadas em contextos culturais, ação que produz sentido nos sujeitos históricos implicados no processo, com o objetivo de garantir o repasse de conteúdos culturais. Assim, ensino com vistas à inclusão escolar, implica atender aos princípios gerais, mencionados anteriormente, instituindo práticas pedagógicas em ambientes institucionalizados para esse fim, com arranjos ambientais e estratégias didáticas diferenciadas e ainda atender as particularidades do educando, instituindo uma rotina pedagógica intencional.

Sobre a rotina pedagógica, é importante destacar que no contexto desta pesquisa, ao atuarmos como pesquisadoras no espaço da escola regular³⁶, vivenciando a empiria em duas salas de aula, vimos um ensino com prática docente fragilizada.

³⁶ Dois anos e meio (2014/2015 e 2016.1)

No primeiro estudo em 2014, na sala do 5º ano, uma organização pedagógica em função da ordem e disciplina dos alunos e conteúdo para os exames externos (prova Brasil) algo priorizado pela professora titular, para atender exigência burocrática da política externa de avaliação, alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A busca para atingir as metas do 5º ano implicava numa postura docente de não disposição para flexibilização curricular e modificação da prática vigente. Mesmo com duas professoras na sala, havia clareza da hierarquia no manejo da sala, era a professora titular que determinava como deviam ser os procedimentos didáticos. Não presenciemos confusões e nem barulho participativo, dialógico e/ou ensurdecidor que atrapalhasse a aula. Entretanto, a fala dos alunos só era permitida quando estava estritamente relacionada com conteúdo dos exercícios acadêmicos de ensino.

Provavelmente, essa postura era desfavorável à livre expressão de todos os alunos e principalmente das três crianças com NEE limitados a conversar, nos momentos de aula, somente com a professora auxiliar. A limitação do diálogo era tanta que o temor de falar com a professora Maria (titular) fazia com que os alunos mesmo tendo uma informação relevante para ela, não conseguissem expressá-la. Presenciamos um momento no qual Maria procurava um dinheiro que teria colocado em cima da mesa e não estava encontrando. Quando ela saiu da sala, duas crianças aproximaram-se da professora Ana (auxiliar) e pediram para ela entregar o dinheiro, pois eles viram cair da mesa da professora, mas tinham medo que ela pensasse que eles estavam se apropriando do dinheiro dela.

Ao considerarmos o ensino um ato dialógico, que favorece o intercâmbio de idéias, podemos afirmar que o ambiente era pouco propício a esse tipo de atividade. Mesmo assim, não podemos deixar de reconhecer que apesar disso as crianças apresentavam domínios de aprendizagem pela própria capacidade de interagirem com os objetos didáticos expostos que de alguma forma vinculavam-se com os conteúdos, mesmo que de forma aleatória. Por exemplo, respondiam exercícios simulados, impostos em função dos exames externos, fizeram um bom percentual de acertos no exame Prova Brasil que avalia as habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e obtiveram nota 5,0, quando a meta era 6,0. É importante registrar que as crianças especiais levaram essas provas para fazerem em casa e somente Daniel, o aluno com autismo, fez na escola, com ajuda de Ana.

Quanto ao espaço como componente curricular e recurso pedagógico percebemos que a disposição da mobília, no 5º ano, é adequada com mesas e cadeiras dispostas em três fileiras, cujo formato permitia a realização de atividades e circulação de todos os integrantes da turma quando isso era necessário. Havia uma mesa para a professora titular da turma. A função da professora auxiliar sempre acontecia com maior proximidade física e interativa junto aos alunos com deficiência, realizando continuamente o monitoramento das atividades deles. Vejam fotos que registram essas informações a seguir:

Figura 20 - Sala do 5º ano em aula



Figura 21 - Sala do 1º ano em aula



Fonte: arquivos do diário de campo da pesquisadora em 10/2015

De modo semelhante ao 5º ano, no 1º ano a sala também possui espaços e mobília adequados, como registra a foto. No 1º ano também foi revelada uma prática carente de instrumentalização pedagógica, mais precisamente no que se refere ao

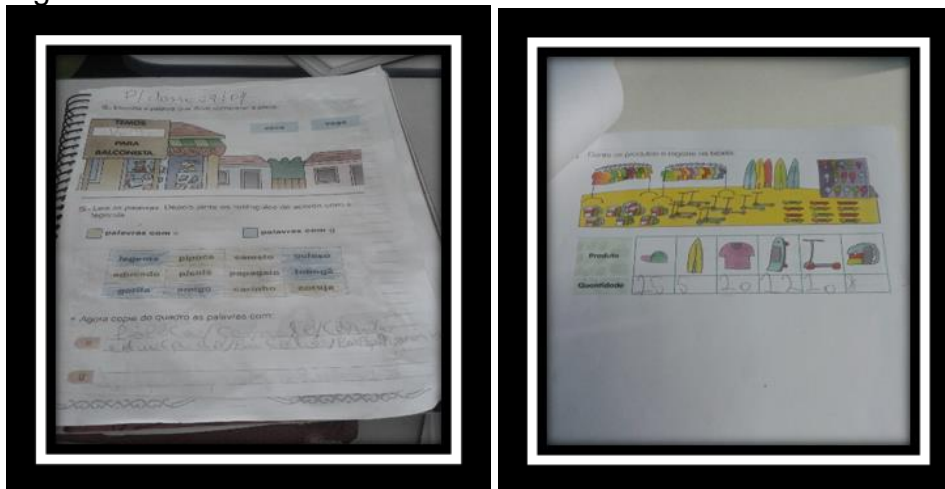
desenvolvimento da alfabetização, letramento e conceituação numérica, que são expectativas de aprendizagem a serem dominadas pelas crianças desse nível. Grazielle, a professora titular, apresentou mais um perfil de orientadora da auxiliar no exercício da prática docente com o seu aluno especial do que de mediadora das aprendizagens dele. É válido ressaltar que mesmo atuando de forma bastante reduzida no momento da atividade acadêmica com João, delegando sempre essa ação para a auxiliar, seu envolvimento com a turma de um modo geral era satisfatório e a interação com a auxiliar também, pois havia entre elas diálogo e trocas.

No que se refere às trocas de conhecimento podemos perceber na literatura que embora não exista uma prescrição do jeito certo de mediar o ensino, é sabido que algumas técnicas precisas, certamente influenciam a aprendizagem. Não é possível estabelecer os passos de como alguém aprende, mas sempre que aprende é pela mediação (SOARES, 2008).

Assim compreendido, vale ressaltarmos o valor que tem o procedimento do professor de selecionar materiais adequados para explorar temáticas de estudo, visando mediar a atividade intelectual da criança. Vimos na fase de linha de base que a rotina pedagógica da turma do 5º ano era carente nesse sentido, repetia-se frequentemente o uso dos mesmos recursos. Na fase de intervenção questionamos os recursos já utilizados e acrescentamos outros, pois compreendemos melhor aquilo que já fazemos, ampliamos assim o já sabido. As fotos da figura 22 informam o modelo de atividade diária que era realizada pelo aluno.

No tocante à adaptação das atividades acadêmicas, a professora do 5º ano considerava que fazia, nesse modelo exposto nas fotos, com recortes do livro didático no caderno do aluno ela exibia seu modo de adaptação curricular, mas em sua explicação adaptar confundia-se com simplificar conteúdo. Já que, em sessão de autoscopia a professora declarou que só trabalhou até o número 20 porque o aluno não conseguia apropriar-se da centena, e por isso o ano quase todo trabalhou com material dourado tentando ver se ele aprendia agrupamentos: unidades, dezenas, centenas.

Figura 22 - Modelo de atividade do 5º ano na linha de base



Fonte: fotos do diário de campo da pesquisadora.

Sobre o processo interativo e de desenvolvimento da aprendizagem, vejamos o seguinte diálogo, filmado, entre a pesquisadora e a professora Ana, a auxiliar do 5º ano:

Pesquisadora: Qual dificuldade de aprendizagem era mais acentuada em Daniel quando ele começou o ano?

Ana: Ele só saiu conhecendo dezenas e unidades tinha muita dificuldade para agrupar, rejeitava material dourado queria só os dedos”.

Pesquisadora: Você tentou outros materiais?

Ana: Com palitos e tampinhas foi a mesma coisa.

Pesquisadora: Porque você insistiu em trabalhar com um material que não apresentava resultados?

Ana: Com tampinhas e palitos ele também não conseguia.

Acerca dessa questão é pertinente ressaltar que não visualizamos essa troca de material em nenhuma das fases da nossa pesquisa. Problematizamos também a dificuldade de lidar com o simbólico, uma característica de pessoas com o TEA, e o fato do material dourado ser uma representação dos agrupamentos e não mostrar de modo concreto esse agrupamento, já que se manuseia um cubo grande representando 1000 unidades e uma coluna com dez cubos pequenos representando a dezena. Inferimos que provavelmente o material dourado não tenha sido favorável à aprendizagem do aluno, além de não ser um material funcional, pois, ninguém usa material dourado em atividades da vida cotidiana, só na escola.

Ainda acerca da situação de uso do material dourado, supomos que a metodologia não atendia ao aluno no sentido de uma organização interna do

conteúdo ensinado para conceituar agrupamentos do sistema de numeração decimal em unidades, dezenas e centenas. Fica claro que objeto, cartões, tampinhas, palitos não são mediadores, mas instrumentos que auxiliam na mediação, uma vez que essa se caracteriza por trocas com o “Outro” mais experiente. Ressaltamos ainda que não é a troca com qualquer Outro, precisa haver um “Outro intencional”, diante de alguém que dispõe reciprocidade para a troca (VYGOSTKY, 1998).

Na continuidade do processo de discussão da rotina pedagógica, as professoras declararam ser muito complexo lidar com a inclusão escolar de alunos com o TEA, principalmente por realizarem um trabalho solitário com a árdua tarefa de desenvolver rotinas pedagógicas sem contar com apoio eficiente. Para elas, o apoio deve ser socializador de conhecimentos, organizador do tempo pedagógico e tornar conhecido o que se produz sobre recursos facilitadores da comunicação e isso ainda não acontece na Escola. Sobre isso destacamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Você disse que os encontros da escola são muito burocráticos. Como deseja que eles sejam?

Graziele: Mais estudo, mais aprendizagem, procurar mais. O tempo da gente é muito reduzido, os planejamentos, as extras regências são muito pequenas e normalmente a gente usa para coisas administrativas, então mais estudo, mais troca com a professora do ano anterior que vai pegar o aluno, como é que fazia? Pronto, como João, eu achei muito interessante ter passado para Nagla³⁷ como a gente trabalhava eu e Luana com ele, porque assim ela não chegou sem saber o que fazer, porque nós chegamos com ele sem saber o que fazer, sem saber como ele estava, essa experiência da troca do professor com o outro é muito importante (Sessão reflexiva: Grazielle, 05/2016).

Sobre a falta de trocas de que fala Grazielle e a pouca colaboração no espaço escolar, a auxiliar do primeiro ano declarou: “Quando eu comecei foi mais de incertezas, foi às cegas, então eu tentava se não desse certo eu tentava outra estratégia” (Sessão reflexiva, Luana, 03/2016).

E nessa mesma direção a professora auxiliar do 5º ano falou:

Pesquisei os procedimentos sozinha na internet e tinha a orientação do AEE que não houve mais e agora pude contar com você, mas nunca tive uma formação específica para trabalhar com crianças especiais. Se neste ano eu fosse trabalhar com um autista seria diferente (Ana, 2014).

³⁷ Atual auxiliar de João neste ano de 2016.

O depoimento das agentes educacionais evidencia como uma das dificuldades a ausência de um espaço de estudo na escola, que contemple os dilemas e tensões sobre suas práticas, porque dinâmicas e inusitadas ideias emergem no dia a dia e precisam ser refletidas tanto no individual como no coletivo.

Logo, como sugerem Mendes, Vilaronga e Zerbalo (2014) se ocorresse o ensino colaborativo, também conhecido como coensino, as professoras poderiam ser fortalecidas em suas práticas pedagógicas inclusivas, tendo como um dos caminhos, por elas sugerido, a troca de saberes docentes, recurso viável para ser implementado já que depende da criação espaço/tempo para estudo na escola. As referidas autoras informam que o ensino colaborativo já é proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo apontada como uma das mais relevantes. Acrescentam ainda, que no Brasil esse modelo não é conhecido, vem sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais em situações de pesquisa.

Sobre a viabilidade do ensino colaborativo foi possível implementarmos situações que permitiram no processo da formação continuada em serviço vivenciar essa proposta, como por exemplo, pensar com antecedência como seria a adaptação da atividade a ser feita pela turma. Antes, tanto no 1º ano como no 5º ano, as auxiliares faziam as adaptações no momento da aula improvisando com recorte e colagem de figuras no caderno e algumas vezes nem adaptavam, traziam outras propostas que divergiam até mesmo na área de conhecimento. Isto foi descrito no capítulo anterior: toda turma estudando poesia e o aluno incluído resolvendo problemas matemáticos, todo o 1º ano lendo na lousa com a professora e João sendo convocado pela auxiliar para escrever o nome no caderno, situação que ela mesma em sessão reflexiva analisa dizendo:

PESQUISADORA: Naquela atividade que foi bem no início, em junho, você estava orientando uma atividade para ele, se fosse ministrar hoje aquela mesma atividade, você já disse que percebeu alguns erros, então o que você modificaria e como seria o outro procedimento que você adotaria?

Luana (auxiliar 1º ano): Como eu vi o vídeo assim bem no início, eu percebi que cometi vários erros, tipo assim um deles, ele estava prestando atenção à Grazielle eu pedia que ele focasse a atenção em mim sendo, que ele estava prestando atenção na professora, isso foi um erro. Mas eu percebi, que ele também, como posso dizer eu sempre voltava as atividades anteriores para ele ver os nomes, as gravuras, isso ajudou. Mas, pelo o que eu estou vendo hoje, assim na minha perspectiva de hoje, eu acho que eu poderia ter feito mais que só escrever, claro que no começo tudo é sempre de erro, mais assim eu não gostei, porque eu chamava muito atenção dele e

eu vi que era errado e hoje eu estou vendo que ele aprendeu a prestar atenção, ele está executando certo porque prestou atenção.

De acordo com a declaração de Luana é evidente que a falta de comunicação com a professora implicava em atitudes inadequadas para mediar o ensino para João. Luana percebe o erro nesse processo de mediação, e só passa a enxergar como positiva a atitude do aluno de escutar a professora depois de ser provocada pela pesquisadora para falar sobre isso, visualizando o vídeo de uma das aulas na qual assumiu esse comportamento. A sensibilidade dela também nos chama a atenção, uma vez que mesmo sendo auxiliar traz para si a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem do aluno da melhor forma.

As adaptações para além de recortes e colagens passaram a ser feitas a partir da intervenção, antes havia uma preocupação nas duas turmas, tanto no 1º ano como no 5º, de manter o aluno ocupado. Para isso, as atividades ofertadas, como já falamos, destoavam da proposta curricular das turmas. Esse aspecto foi sendo trabalhado no decorrer da pesquisa, no 5º ano com um programa de formação e adaptações de atividades e no 1º ano, também com programa de formação e planejamento compartilhado a partir do Plano de Estudos Individualizados (PEI) e avaliação dos comportamentos mediadores da professora e da auxiliar.

A rotina pedagógica, por nós observada nas duas turmas, em parte, assegurava a flexibilização curricular. Entretanto, com adequações insuficientes para dar conta de um aprendizado dos conteúdos acadêmicos alinhado com o currículo tanto do 1º como do 5º ano. As estratégias didáticas tanto para Daniel (5º ano) como para João (1º ano) não favoreciam o alinhamento curricular com a turma. O 1º ano está conforme a matriz curricular indica, domínios de alfabetização, letramento e conceituação numérica. No 5º ano propõe sistematização no nível de pós-alfabetização, sendo necessário domínio do código escrito e numérico o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de conteúdos mais amplos.

A rotina pedagógica de acordo com Ana incluía sempre tarefas mais fáceis com Daniel, segundo ela, não podia ser do mesmo jeito que era feito com toda turma, precisava “simplificar” o conteúdo. O planejamento de unidade de língua portuguesa da turma era bastante diferenciado dos conteúdos estudados por Daniel, conforme está prescrito no planejamento de unidade bimestral fotocopiado a seguir.

Quadro 5 - Planejamento bimestral da sala do primeiro ano

Língua Portuguesa	Prática de produção textual	Letura de texto produzido para amigos, parentes etc. Exposição em murais Busca de livro de poemas Escrita linguística Criação de poemas visuais Busca de Poema em prosa Recreação de fábulas.	Criação de Poemas Busca de fábulas. Gravuras e o poema Texto de opinião Texto argumentativo Revisão de Pesquisa de opinião
	Análise e reflexão de língua	Reconhecimento dos pronomes nos textos lidos Identificação dos pronomes pessoais que substituem o substantivo. Identificação dos pronomes do caso oblíquo na ligação com os verbos. Identificação dos pronomes e classificá-los corretamente	Pronomes Classificação, conceito Gênero número, grau Pronomes Pessoal dos casos reto e oblíquo de tratamento, de tempo, lugar, de pronomes e indefinidos etc. Advérbios e seus classificações

Processado pela versão FREE de
 JetScanner de www.imatac.mobi

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ao confrontarmos os conteúdos acadêmicos do planejamento bimestral, o comportamento de receptividade da criança pela aprendizagem e a insuficiência das adaptações que eram realizadas, vimos que muitas vezes as possibilidades pedagógicas passam por amarras que poderiam ser desfeitas numa prática colaborativa, algo que depende do conhecimento e atitude das profissionais.

No âmbito deste estudo não poderíamos deixar de falar do que aprendemos e os limites que nos impediram de trabalhar mais com as professoras. Os modos de ensinar estão relacionados com o perfil profissional de cada professora, seu repertório de instrumentos e nível de satisfação com a função. Sobre as rotinas pedagógicas aprendemos que: [...] rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade (BARBOSA, 2006).

No quadro abaixo apresentamos uma unidade de trabalho institucionalizada para a turma do 5º ano. A partir dela elaboramos um estudo de flexibilização

curricular para ampliar os conhecimentos de Daniel, aluno com TEA e que participou de todas as fases desta pesquisa.

Quadro 6 - Mapeamento de uma unidade de ensino- Ciências da Natureza - 5º ano

Área	Eixo temático	Habilidades	Conteúdo
Ciências da natureza	Ser humano e saúde	Agrupar seres vivos integrados pela cadeia alimentar; Ordenar os seres vivos seguindo critérios; Classificar de acordo com informações os tipos de doenças; Observar cartão de vacina; Resumir textos informativos.	Os seres vivos: Cadeia alimentar; Doenças contagiosas: vacina e imunidades.
	Vida e meio ambiente	Observar o meio ambiente; Descrever paisagens; Relacionar os cuidados necessários à manutenção de um ambiente saudável; Reunir informações sobre a reciclagem de materiais; Experimentar reciclar algum material; Opinar sobre os benefícios da reciclagem.	Coleta seletiva de lixo; Reciclagem de materiais.
	Terra e Universo	Buscar informações; Comparar informações; Imaginar a partir de imagens observadas; Localizar fenômenos no tempo; Hierarquizar temporalmente os acontecimentos.	O Planeta Terra e suas particularidades. Viagem centenária.

Fonte: Arquivos da pesquisadora - Quadro elaborado pela pesquisadora em parceria com as professoras

Os conteúdos expostos no quadro acima estavam previstos para uma unidade que compreendeu três meses de aula (setembro/outubro/novembro/dezembro).

A professora titular Maria, mostrou os conteúdos de todas as áreas e disse que eles seriam para a prova, pois mesmo trabalhando com avaliação contínua era preciso “treinar” os alunos para o exame externo (Prova Brasil/MEC).

A partir desse contato com os conteúdos acadêmicos, Ana, a professora auxiliar, passou a vê-los com antecedência também, pois antes só fazia a atividade para os alunos com NEE quando a aula começava. Ana declarou ao visualizar uma aula da fase de linha de base, que naquele dia deu aula com gráficos porque não sabia que toda a turma estaria trabalhando com o projeto “POESIA”. O planejamento de Maria era entregue à supervisora pedagógica.

Observamos que os conteúdos eram mais trabalhados com o livro didático e Daniel segundo a professora não acompanhava, por isso suas atividades eram sempre adaptadas com recortes no caderno, essa realidade nos motivou para intervir propondo uma rotina com outros recursos. A aula que destacamos aqui para descrever uma rotina após a intervenção, foi com a temática cadeia alimentar.

Solicitamos à Maria permissão para fazermos uma aula de demonstração com toda a turma sobre Cadeia Alimentar. Após selecionarmos o material para a aula, ele foi mostrado antecipadamente à professora, ela concordou e ao perceber que seriam as mesmas atividades para todos os alunos, Maria disse que Daniel tinha condições de fazer as mesmas atividades que os demais.

Apresentamos a seguir o quadro 8 com o esboço da aula “Cadeia Alimentar”, construído de forma compartilhada com as professoras.

Quadro 7 - Esboço da aula

HABILIDADES ACADÊMICAS	ESTRATÉGIA	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM
<p>Descrever estratégias de defesa dos predadores de alguns animais;</p> <p>Identificar presas e predadores;</p> <p>Relacionar as adaptações de presa/fuga como condição para sobrevivência das espécies.</p>	<p>Aluno: Ler texto informativo; Visualizar vídeos; Escrever sobre o conteúdo em estudo.</p> <p>Professora: Avaliar a aprendizagem do aluno observando suas respostas por meio da oralidade e produção textual.</p>	<p>A compreensão da importância da cadeia alimentar para o equilíbrio do meio ambiente.</p> <p>Organizar ideias relacionadas com o conteúdo e produzir texto escrito.</p>

No processo de planejamento, Maria também considerou boa uma lista de habilidades³⁸ que levamos para facilitar na hora de planejar, mas acrescentou que depois de trinta anos de sala de aula essas coisas já estavam em sua cabeça. Entretanto, levamos a lista de habilidades porque vimos que a professora confundia objetivos de aula com habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Por exemplo, no seu planejamento as habilidades para escrever era “produzir texto”, entendemos que entre as diferentes formas de trabalho com a produção textual é preciso trabalhar as habilidades de “gerar ideia, selecioná-las e organizá-las” e não simplesmente dar o comando de produzir um texto. A supervisora ficou interessada

³⁸ Em anexo.

e solicitou a lista para repassar para as outras professoras e auxiliares da universidade que atuam na escola.

Apresentamos para toda a turma um vídeo do Rei Leão³⁹, que evidenciava uma cadeia alimentar, e Daniel ficou atento vendo o vídeo. Logo após a exposição do vídeo, tecemos alguns comentários e fizemos uma leitura compartilhada do texto “O bicho Pau”⁴⁰, apresentada no quadro abaixo.

Quadro 8 – Texto da aula Cadeia alimentar



A camuflagem é uma estratégia de sobrevivência utilizada por várias espécies quando o animal se confunde no aspecto ou na cor, com o ambiente em que vive e dessa forma, consegue se esconder de seus predadores. O Bicho-pau é muito parecido com galhos de árvores, tanto na forma quanto na cor.

O bicho-pau permanece completamente paralisado por horas. As pernas ficam esticadas, as da frente encobrendo a cabeça e as antenas. É preciso ser muito observador para identificá-lo no meio dos galhos secos.

Os ovos desses insetos são muito parecidos com sementes. Lançados ao acaso no solo pelas fêmeas, sem nenhuma proteção especial, eles podem ficar mais de um ano inativos, antes de eclodir.

São insetos que quando adultos chegam a atingir 22cm de comprimento, sendo considerado o inseto mais longo do mundo.

Quando adulto, os machos diferenciam-se das fêmeas por serem menores, mais finos e possuírem pequenas asas que lhe permitem realizar pequenos voos.

Nessa aula, a pesquisadora assumiu a execução do plano de atividades demonstrando um modelo de ensino colaborativo envolvendo as duas professoras, titular e auxiliar. A intenção foi colocá-las diante de uma situação na qual percebessem modos de fazer o ensino colaborativo.

Trabalhamos o conteúdo e as duas professoras ficaram disponíveis para auxiliarem os todos os alunos, na execução da atividade escrita. Entretanto, as duas ficaram cada uma com seus alunos, auxiliar com os especiais e titular com os demais. E assim, com desencanto vimos que a situação estava naturalizada naquele contexto. No processo de intervenção categorizamos aspectos inerentes a uma prática pedagógica exitosa, entendida como algo que não pode ser *a priori* definido, apenas concebido, que sofre variações conforme a dinâmica da aula e os princípios nos quais está baseada. Assim, adjetivada de dialógica, elaborada num processo

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XE0xvIImm4rU>

⁴⁰ Texto disponível em : http://www.cdcc.usp.br/bio/museu/museu_camuflagem.htm

realizado não só pelo professor, mas também pelo aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, a prática pedagógica é instituída num espaço-tempo de transição histórica. Na educação especial, na perspectiva inclusiva, a prática pedagógica compreende uma rede de relações, por vezes antagônicas, com tensões e conflitos, possibilidades e superações, haja vista os intervenientes de mediação por meio de relações dialógicas, políticas, sociais e culturais, com efeito de acordo com Fernandes (1999), pode ser:

[...] intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159).

Nesse direcionamento, no processo de formação docente, estudamos com as professoras e auxiliares a importância de trabalhar com maior repertório de atividades acadêmicas para o ensino da produção textual, leitura e sistema de numeração. Entendemos que para qualquer sujeito a comunicação, em suas formas diversas, e os recursos didáticos podem desencadear estímulo, interesse maior e conseqüentemente aprendizado mais efetivo.

4.2 O Plano de Estudos Individualizados (PEI) mobilizando linguagens, comunicação alternativa e favorecendo a aprendizagem mediada

O Plano de Estudos Individualizados (PEI) é uma proposta que visa a organização do ensino particularizado, a fim de atender as peculiaridades do aluno com NEE, considerando o alinhamento curricular. Nesse sentido, quando se elege o PEI como instrumento didático, o professor personaliza um planejamento que visa valorizar as potencialidades do aluno, respeitando suas particularidades e buscando garantir a aprendizagem desse aluno.

Como já registrado neste texto o PEI é instrumento pedagógico escolar cobrado legalmente em alguns países, como Itália, Estados Unidos e Espanha (VALADÃO, 2010). Por ser o PEI uma abordagem que quebra o padrão do currículo

oficial, ele sinaliza qual apoio/suporte o aluno necessita e ainda auxilia na especificação e estruturação da atividade acadêmica, sua utilização é adequada para promover a mediação docente e conseqüentemente a aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, ressaltamos o estudo de Pereira (2014) realizado em Natal (RN), já abordado na revisão de literatura nesta tese, que implementou numa escola privada um PEI em sala de educação infantil e teve como resultado avanços no desempenho social, acadêmico e funcional da criança. Este estudo sinalizou ser o PEI um recurso facilitador da inclusão escolar de criança especial em sala de aula regular.

Uma outra experiência com a implementação do PEI está registrada em vídeo e expõe a experiência profissional da Escola Municipal Alexandre Bacch, em Guaraporé (RS), onde as professoras declaram só ter conseguido pontuar melhor o trabalho com a inclusão escolar do aluno na sala regular, após conhecer e implementar o PEI. Nessa experiência há depoimentos acerca de como é possível ir continuamente, alimentando a prática docente tendo como norte esse recurso.

Planejamento colaborativo, adaptações curriculares e avaliações são as etapas básicas do PEI (PLETSCH; GLAT, 2013) que precisa ser constantemente revisto e ter autoria de todos aqueles que acompanham o aluno. Mas, como isso é possível? Considerar o princípio de que quem conhece e disponibiliza os centros de interesse são aquelas pessoas com convivência mais próxima e conhecimentos das necessidades e dos meios de acessibilidade, nos faz pensar em uma seleção e indicação de recursos mais preciso para o desenvolvimento de habilidades e garantia de aprendizagens, sejam elas acadêmicas, sociais e/ou funcionais.

Toda estratégia didática para aprendizagem, seja individualizada ou coletiva, requer como recurso didático o uso da linguagem, entendida como caminho para as demais aprendizagens e porta de entrada para os saberes acadêmicos, sociais e culturais. Entretanto, linguagem tem um sentido plural, dessa forma, implica entendê-la como qualquer processo de comunicação, daí definir-se como linguagem: dos animais, corporal, das artes, da sinalização, escrita, numérica, entre outras (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2009).

No que se refere à linguagem humana, estudiosos da área da linguística, conceituam linguagem como uma habilidade de comunicação especificamente humana por meio de línguas, essa última definida como sistema de signos vocais, exceto a língua de sinais que é composta por signos visuais. Assim, os linguistas

estão interessados em compreender o fenômeno da linguagem humana e perceber os aspectos que a caracterizam. Além disso, buscam as particularidades integrantes dessa atividade, eminentemente humana, de produção vocal como uma tarefa complexa que outros seres parecem incapazes de realizá-la.

Nesse contexto, queremos evidenciar com essas informações que na escola, o trabalho pedagógico está alicerçado em atividades com o uso da linguagem, logo o professor de todas as áreas é um professor de linguagem. Sobre isso, destacamos o desafio dos professores alfabetizadores ao se depararem com a tarefa de alfabetizar uma criança que não fala ou com fala restrita, já que praticamente todas as ações do cotidiano da aula são escritas e faladas.

A sala de alfabetização e letramento dos primeiros anos escolares quase sempre traz uma ambientação relacionadas com signos gráficos, letras, números em calendários, etiquetas no mobiliário, listas com palavras do mesmo campo semântico, tais como nomes de alunos, animais de estimação, frutas apreciadas, enfim permeia a ideia de diversidade textual como procedimento didático para aproximar o aluno da língua escrita e falada.

Quando a sala de aula se propõe inclusiva, esse contexto de ornamentação educativa precisa está associado ao da percepção de que o aluno que não fala, por algum comprometimento de saúde, também precisa usufruir do aprendizado da linguagem que diversa, dispõe de recursos alternativos, comunicativos e pode ser ampliada.

Isso nos reporta a referenciar a perspectiva do professor dos primeiros anos escolares acerca de sua concepção de ensino, tendo a linguagem na sala de aula como norte para suas ações pedagógicas, por natureza um espaço de uso de linguagens. Nessa perspectiva, uma questão a ser explorada é: Como os alunos aprendem? De que forma aprendem melhor? Como qualificar essas aprendizagens? Quais recursos favorecem a compreensão dos conteúdos? Necessariamente, emergem nesse contexto a linguagem como um meio de acesso à aprendizagem.

O ensinar implica uma concepção de sujeito que interage, apropria-se de saberes e que sob a coordenação do professor irá participar de tarefas intencionais, reguladas e mesmo quando em ação intensa, direta com o objeto, o sujeito que aprende será motivado para uma atividade mental situada naquilo que é objeto da aprendizagem.

Na infância, o processo de aprendizagem vincula-se à aquisição da língua materna. Inicialmente, aprender a língua oral que vem sem sistematização de ensino, o sujeito participa de eventos sociais nos quais estão a fala e começam a falar. Isso também acontece com o aprendizado de outra língua pela criança, na qual a intervenção do adulto é fundamental. Entretanto, a escrita necessita de aparato sistemático mais preciso.

Oralidade e escrita estão juntas nos processos de ensino na escola, mas são distintas, com características muito peculiares. A palavra falada sempre aparece como ponto de apoio à tarefa escolar, iniciada quase sempre pela explicação oral. E o aluno que não fala como conversa com o professor? E o como as crianças aprendem a falar? São questões intrigantes de estudos dos cientistas.

Em busca de respostas sobre como se aprende a falar, há na literatura abordagens teóricas que apresentam como se dá essa aprendizagem. Para a corrente linguística do estruturalismo americano a explicação vem da psicologia behaviorista, são inicialmente as experiências que permitem associações entre sons e coisas e depois, passa a associar uma palavra a um objeto ausente, é a sequência “estímulo>resposta>reforço” que assegura aprendizagem linguística, sendo o meio essencial para favorecer as aprendizagens, conseqüentemente o conhecimento linguístico (CEZÁRIO; MARTELOTTA, 2009).

A corrente inatista expõe a hipótese de que há no sujeito uma matriz biológica, uma gramática universal responsável pela grande semelhança entre as línguas. Segundo o linguista, contemporâneo, Noam Chomsky a criança mesmo exposta a uma fala fragmentada, com frases incompletas, consegue em curto tempo internalizar a estrutura de uma língua, sem treino de todos os vocábulos e estruturas que a compõem, isso acontece devido um dispositivo inato que “[...] aciona o conhecimento linguístico prévio geneticamente herdado” (CEZÁRIO; MARTELOTTA, 2009, p. 208).

As abordagens construtivistas e interacionistas discorrem acerca de diferentes hipóteses que tentam explicar a linguagem por meio das relações interativas entre a criança e o ambiente. A hipótese construtivista de Piaget associa a linguagem a conseqüência do desenvolvimento da inteligência em geral e a hipótese interacionista defende que entre a criança e as pessoas com quem ela convive se dá essa apropriação.

A concepção do cognitivismo construtivista ou epigenético defende que não existe domínio da linguagem independente de outras aprendizagens cognitivas (PIAGET, 1978-1990). Para o interacionismo social (VYGOTSKY, 1996), também não inatista, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dá na interação, na troca comunicativa entre os indivíduos. Nessa concepção a fala e o pensamento tem origens genéticas diferentes, há uma fase pré-verbal do pensamento que está associado à inteligência prática e uma fase pré-intelectual da fala, o balbucio e o choro são exemplos desse momento. Aos dois anos a fala e o pensamento se unem, a fala então fica a serviço do intelecto, para planejar e encontrar a solução de um problema. Nesse período, desenhando, brincando ou realizando outras atividades, a criança fala sozinha, emite uma fala egocêntrica. À medida que vai crescendo a fala vai sendo internalizada.

Uma outra proposta é a visão sociocognitivista que junta a base social, interacional com a base cognitiva e pela funcionalidade explica que a aquisição da linguagem inicia quando a criança passa a entender que há uma intenção comunicativa. Nessa visão o que torna a linguagem eminentemente humana é a capacidade de socialização das habilidades dos sujeitos de compreenderem seus semelhantes, perceber o Outro como ser intencional, ver os instrumentos e as práticas sociais com função utilitária, como por exemplo, usar símbolos linguísticos em situações comunicativas, isso que os outros animais não tem e que configura uma prática simbólica. Assim, fica entendido que “intenção comunicativa” e “atenção compartilhada” são diretrizes que conduzem a percepção da criança de intercâmbios comunicativos como um processo de “imitação por reversão de papel” (TOMASELLO, 1999). Sugere-se que há compreensão de que no evento comunicativo as funções podem ser trocadas, um pode usar os mesmos meios que o outro.

Entretanto, as abordagens expostas dão diferentes respostas para o entendimento de como se dá a aquisição da linguagem, mas não podemos afirmar que de fato já revelaram por completo como as crianças se apropriam desse artefato cultural. Todas essas abordagens continuam em discussão nos espaços acadêmicos, aqui não propomos refutá-las ou validá-las, nosso interesse é discutir as referências teóricas que norteiam a formação docente, porque nelas subjaz as práticas pedagógicas de ensino da língua materna.

Após distinção dos enfoques teóricos que embasam as concepções de ensino da leitura e da escrita das professoras, consideramos pertinente tratar, especificamente, dos recursos que podem facilitar a comunicação das crianças que não falam ou daquelas com fala restrita. Como já mencionado, no início deste capítulo, a formação continuada em serviço objetivou ampliar o repertório das professoras acerca dos recursos didáticos que facilitam a prática pedagógica para ensinar um aluno especial em sala regular de ensino a ler, escrever e conceituar numericamente.

Dentre os recursos selecionados para compor o PEI, no estudo II, após fazermos um inventário das habilidades comunicativas e sociais da criança por meio dos protocolos respondidos pela professora, a auxiliar e a mãe da criança, a Comunicação Alternativa (CA) foi considerada um recurso em potencial, com vistas ao alinhamento curricular, já que nos estudos da linha base do estudo I e II ficou evidente ser uma lacuna a adaptação das atividades para os alunos foco do nosso estudo. No decorrer da formação as agentes educacionais também manifestaram interesse em aprender sobre CA e desconhecimento acentuado dessa área.

Tal como nos sugere Nunes (2013) conhecer recursos para serem usados como instrumento auxiliar, favorece a estruturação de rotinas pedagógicas e ajuda na superação das dificuldades da criança com o TEA, como comportamento opositor, interação com o outro e ampliação das possibilidades de comunicação.

Sobre o uso de recursos da CA e estratégias pedagógicas para alinhamento ao currículo escolar como instrumentos favoráveis à mediação, implica esclarecer que não eram problematizados em momentos posteriores, isso veio com o diálogo estabelecido na autoscopia, no decorrer de todo o ano de 2014. Evidenciou-se, então, a importância dessa atitude, haja vista ser necessário que os conflitos, tensões e contradições da prática sejam revistos fora da situação de sala de aula como forma de se perceber as singularidades das situações de trabalho, tornando a ação passada em outra ação, indagada, questionada, problematizada, instrumento de reflexão.

No processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é fundamental reconhecer as características da deficiência do aluno e também saber quais instrumentos serão adaptados com vistas a facilitar o aprendizado. Sobre isso, constatamos ser pouco o conhecimento acerca do TEA, pouca utilização de recursos da Comunicação Alternativa (CA). Era realizada somente a estratégia de perguntas

com ênfase no SIM x NÃO, havia desconhecimento do PECs e PECs-adaptado, ausência de planejamento colaborativo e de materiais específicos para desenvolver as potencialidades das crianças.

No processo de formação continuada em serviço, que realizamos durante a pesquisa, conseguimos iniciar o uso de prancha de comunicação. Num encontro de formação trabalhamos especificamente os recursos de Comunicação alternativa (CA). Nesse trabalho, destacamos a importância de saber identificar as necessidades do aluno e estabelecer critérios para selecionar o recurso adequado, além de explorar com a família formas de utilização em casa. Dispomos uma das pranchas que construímos com Ana, no processo de formação, visando sua utilização por um dos seus alunos do 5º ano, não verbal como mostra a Figura 1.

Figura 19 - Prancha construída com a auxiliar para criança não oralizada



Fonte: arquivo da pesquisadora.

À medida que os encontros avançavam, a professora do primeiro ano e as auxiliares, tanto do 5º ano como do 1º, foram se apropriando dos recursos propostos. A auxiliar do primeiro ano esteve todo o tempo da pesquisa motivada, também pesquisando outros recursos, além dos sugeridos por nós.

Outro recurso que propomos no primeiro ano e teve um efeito satisfatório foi o *software* “Prancha Fácil⁴¹”. Ao apresentarmos o *software* para as agentes educacionais elas gostaram, mas só foi possível usá-lo em outubro quando ficou disponível para João um *notebook*. Com mais esse suporte de alta tecnologia as interações entre a criança e a auxiliar aumentaram. Vale ressaltar que João usava o

⁴¹ Software disponibilizado gratuitamente por Miriam Pelosi no site da UFRJ que permite construir pranchas temáticas com importação de figuras do ARASAAC e vocalização dos nomes e/ou frases e textos conforme projeto de criação de quem estar manejando a ferramenta.

teclado com competência para escrever seu nome e quando solicitado escrevia palavras. Havia por parte da professora do AEE o receio de que as demais crianças da sala fossem considerar um privilégio João ter um computador e elas não, mas isso não aconteceu, a turma continuou a escrever em seus cadernos e livros.

O uso das pranchas, tanto de alta como de baixa tecnologia, foram bem aceito pelo aluno e pelas professoras, em artigo feito em parceria com a pesquisadora, as professoras revelaram:

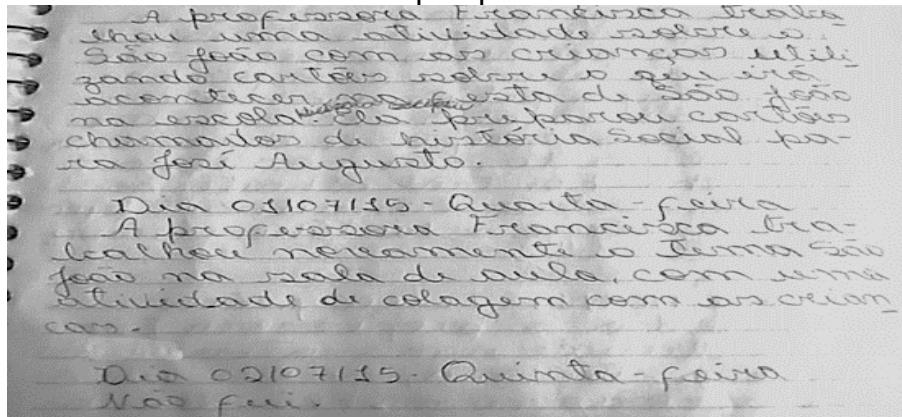
Com pequenas adaptações nas atividades e muito esforço nosso, professora e auxiliar, o aluno realizava as atividades da sala de 1º ano do ciclo de alfabetização com muita desenvoltura, esperteza e atenção. Ele vibrava com cada conquista e sabia que recebia nosso apoio, atenção e compreensão. Apenas nos momentos coletivos no pátio da escola é que temos bastante dificuldade, pois os sons e a multidão ainda provocam estresse, mas esse é um trabalho que estamos intensificando com as histórias sociais e as antecipações das atividades coletivas por meio de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). (GRAZIELE, 09/2015).

E a voz de Luana acrescenta ao texto publicado:

Outro aspecto apresentado nesta experiência foi a participação numa pesquisa que investiga a inclusão escolar de pessoas com o TEA, na qual estamos trabalhando com ajuda da pesquisadora a participação do referido aluno nos eventos sociais que são realizados na escola, uma atividade que ele sempre rejeitava. Sobre isso apresentamos uma anotação de campo, vejam: (LUANA, 07/2015).

Apresentamos a figura 4 que mostra a escrita de próprio punho de Luana sobre o processo da pesquisa da qual foi participante.

Figura 204 - Escrita do próprio punho de Luana, sobre atividades da pesquisa



Fonte: Diário da auxiliar Luana/fotografado pela pesquisadora

O depoimento das professoras é esclarecedor de como elas foram, no decorrer da pesquisa, melhorando as interações com a criança e como consequência favorecendo um melhor desempenho das próprias aprendizagens profissionais e das habilidades acadêmicas da criança, acrescentando um repertório maior de recursos e estratégias didáticas.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é aqui retomada no sentido de reforçarmos a ideia de que os materiais didáticos ganham significado quando inseridos em situações interativas, nas quais os alunos acionam pontos de apoio para ancorar novas aprendizagens.

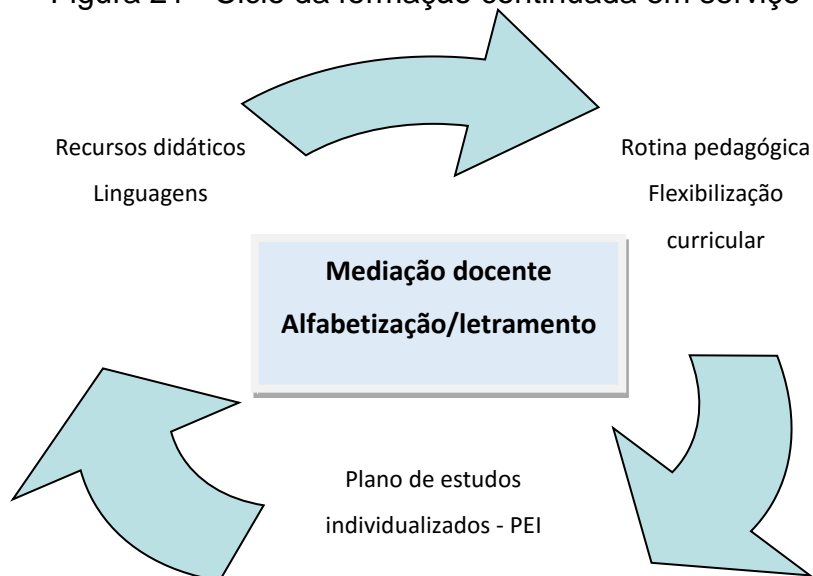
Feurstein (2004) e Lidz (1991, 2003) abordando os conceitos de mediação/interação, modificabilidade estrutural do comportamento e diretrizes de comportamento mediadores, entrelaçam os estudos de Vigostky (1988). Para Vigotsky (1988) as características e atitudes individuais se dão no coletivo, nas relações com outros indivíduos. A importância de sua obra está diretamente relacionada com as contribuições para explicação de como se dá o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem em meio aos aspectos culturais e sociais, como aspectos que influenciam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Com a crença nesse princípio Vigostkiano, Feurstein (2004), psicólogo e educador contemporâneo, aprofundou o conceito de mediação e desenvolveu estudos para aprofundamento da práxis educativa. Instituiu instrumentos como a Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem (LPAD), o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e Ambientes Modificantes, organizados com recursos que estimulam a aprendizagem. Sua ênfase é sobre a importância de se considerar como o ser humano pode modificar-se, independentemente de sua origem, idade ou condição genética (BATTISTUZO, 2009); essa modificação poderá ser possível para o que é positivo e não negativo por meio das interações e trocas sociais em ambientes intencionais. Assim compreendido, Feuerstein (2004) sinaliza que as aprendizagens poderão vir a partir de estímulos, ações conscientes e construção de significado.

Assim, afirmamos que a flexibilização curricular via PEI foi uma estratégia que nos permitiu explorar o já sabido, aprender mais e explorarmos o coletivo profissional, regulando ações, ampliando o nível de mediação, explorando

linguagens, comunicação, favorecendo a direção do caminho didático. Sobre isso, ilustramos com a figura 25, a seguir, o processo desencadeado na formação continuada em serviço no decorrer desta pesquisa.

Figura 21 - Ciclo da formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pela autora

Isto decorre do fato de que a função essencial do professor é assumir o planejamento, replanejar quando necessário, elaborar materiais adequados visando influenciar o avanço acadêmico do aluno.

No decorrer deste estudo evidenciou-se para nós que ensinar exige habilidades técnicas de sistematização da tarefa, isso implica relacionar os conteúdos de ensino com linguagens, recursos didáticos e mediação docente. A prática pedagógica institui um núcleo de força que movimenta muitos recursos, uma tarefa mobilizadora que implica indagar, problematizar, retomar, refazer, analisar, colocar em movimento os próprios saberes conforme as particularidades de cada situação de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não faça do hábito um estilo de vida. Ame a novidade

Clarice Lispector

Ao fechar este ciclo de estudos de doutoramento, vale destacarmos e refletirmos sobre alguns conhecimentos considerados relevantes tanto para nós, como para aqueles que conosco participaram do percurso desta pesquisa. Haja vista ter sido nosso propósito trazer um contributo científico, social e pessoal.

No momento em que decidimos “Planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada em serviço”, pensarmos num sujeito com Autismo que tem sua própria história, com direito de apropriar-se de todo o conhecimento que lhe for possível, até no que diz respeito ao significado de ser diferente.

Também, assumimos o compromisso de contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas de professoras e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas em crianças com TEA. Afirmamos ter alcançado êxito, pois conseguimos mexer com algo que naturalmente se impõe no fazer docente, a prática pedagógica, vez que avançamos nos argumentos sobre a resignificação e reinterpretção da escola que temos, à luz da prática que desenvolvemos.

Partimos de uma revisão de literatura na qual buscamos encontrar as produções acadêmicas acerca da questão: “Como as professoras da sala regular ensinam crianças com autismo a ler, escrever e conceituar numericamente”. Vimos que há uma boa produção, com estudos de casos, levantamentos bibliográficos e análise de conteúdos, expondo as concepções de professores e percepções de familiares. Entretanto, os serviços educacionais de ensino são pouco qualificados e em muitas situações a matrícula é aceita por ética profissional e imposição legal. Também foi notável a carência de estudos empíricos com recursos específicos para a aprendizagem de crianças com o TEA. A revisão de literatura sinalizou a importância de realização de estudos empíricos na escola e problematização das práticas pedagógicas realizadas na sala regular, já que a maioria dessas professoras

não escolheram ser professoras de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assumiram esse papel por imposição do contexto profissional.

Diante do exposto, procuramos conhecer como acontece a rotina pedagógica. Nessa primeira aproximação, do campo de investigação, traçamos as ideias para um estudo piloto que resultou no capítulo 2 desta tese e teve como objetivo “planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de ensino, com adaptações curriculares, elaborado com uma professora auxiliar, de uma sala de aula regular do 5º ano que acompanhava um aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A investigação foi favorável ao ajuste da metodologia da pesquisa e conhecimento de como na realidade local, em nosso município, ainda está restrito o conhecimento acerca da inclusão escolar de pessoas com TEA. Na sala do 5º ano, percebemos o descompasso de uma prática pedagógica desvinculada do currículo da turma para o aluno com autismo e a ausência de co-ensino como uma postura favorável à educação especial/inclusão.

Reconhecemos, entretanto, que apesar dos entraves ora atribuídos à formação inicial, ora a gestão escolar, o aluno e a professora auxiliar implicados com a proposta de pesquisa, conseguiram ao longo do ano letivo de 2014 progressão de aprendizagens, pois o domínio da leitura e da escrita foi alcançado pelo aluno que no início do ano somente conhecia as letras e saiu lendo e escrevendo textos e a professora auxiliar aumentou suas interações com a criança e ampliou seu repertório de recursos didáticos, mas, o curso de 5º ano propõe para o aluno expectativas curriculares bem além dessas alcançadas. O que nos faz perceber que se o trabalho pedagógico viesse sendo mais efetivo nos anos anteriores, como reconheceu a própria professora auxiliar, provavelmente os ganhos acadêmicos teriam sido maiores.

Nesse sentido, cabe questionar: Será que um dia a escola virá a ser um ambiente também de pesquisa? O professor diante de todos os desafios de carga horária, salário, ausência de apoio pedagógico será um pesquisador de sua própria prática? Como será isso possível? A inclusão escolar requer o rompimento de barreiras de conhecimento, atitudinais, comunicacionais e tantas outras, aspectos mais facilmente alcançados no coletivo institucional. Daí, considerarmos que professores apoiados provavelmente serão mais receptivos à inclusão.

Diante das constatações do estudo piloto, e com a adesão das agentes educacionais do 1º ano, em 2015, nosso segundo estudo empírico teve como

objetivo o planejamento, a implementação e a avaliação dos efeitos da implementação de um Plano de Estudos Individualizados (PEI), visando alfabetizar/letrar uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nessa empreitada foi utilizada a Escala de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 2003) como instrumento de avaliação dos comportamentos mediadores das agentes educacionais. É válido ressaltar que a novidade mais uma vez foi aqui realçada e pudemos usufruir de um aprendizado significativo acerca do que pode aprender uma criança com limitações comportamentais sobre conteúdos acadêmicos. Além disso, notavelmente aprendemos como pesquisadoras que o comportamento mediador influencia a aprendizagem de todos os envolvidos, altera consideravelmente as interações entre aluno/professor e aluno/aluno. É importante destacarmos modificações ocorridas para além da sala de aula, pois a família da criança também foi afetada e passou a fazer uso de recursos propostos na pesquisa que passaram a ser comuns aos dois contextos, inclusive mudando positivamente a comunicação com a escola.

No quarto capítulo decidimos por discutir os conceitos integrantes dos estudos empíricos, elencados no decorrer da formação docente continuada em serviço. Nessa abordagem final apresentamos os subsídios teórico-práticos que embasam as práticas pedagógicas nos primeiros anos escolares. Refletimos sobre as bases conceituais da flexibilização curricular, rotina pedagógica e do Plano de Estudos Individualizados (PEI), planejamento sistematizado com linguagens e comunicação alternativa como recursos favoráveis à aprendizagem mediada do aluno e aumento dos níveis de mediação da professora.

Tendo em vista que os fazeres docentes são personalizados por quem os pratica, adentramos o chão da sala de aula e nele as intimidades das agentes educacionais. A proposta foi muito rica para nós, assim como também para as agentes educacionais. Na escola ainda não está naturalizado o estudo, mesmo que a profissão docente em si seja estudar. Os momentos e ambientes para estudos na escola são escassos. Vimos na declaração de uma de nossas participantes serem as reuniões frequentemente “burocráticas”. O lugar onde se reúnem, geralmente para um breve descanso, é a sala de professores no horário de recreio. Percebemos necessidade de maior apoio técnico, informações, recursos e reflexão mais próxima dos episódios de ensino. A produção científica precisa ser intercambiada entre

pesquisadores, professores e coordenadores pedagógicos, como uma provisão para lidar com conflitos e tensões da sala de aula.

Um outro aprendizado nosso relaciona-se com o tempo da pesquisa e o tempo da escola. A relação foi mais de uma subordinação nossa ao calendário escolar do que de receptividade da nossa proposta de cronograma. Assim, vimos que a pesquisa traz a negociação, o acordo como uma categoria muito presente e só assim a adesão dos participantes se dá. Consideramos muito importante aprender sobre metodologia de pesquisa, considerando a complementaridade entre quantitativo e qualitativo e mais particularmente lidar com a modalidade quase experimental da pesquisa intrassujeitos. Esse foi um grande desafio, exaustivo, porém, satisfatório, uma vez que permitiu-nos visualizar ascensões e declínios dos níveis de mediação das profissionais, clarificando os caminhos da prática docente. Ainda, acerca do formato metodológico, foi relevante o uso da técnica de autoscopia, que gerou informações situadas, adequadas para proposta de formação continuada em serviço com as agentes educacionais.

Certamente, há lacunas neste estudo, pois é um modo possível de ver, existem outros e o que está obscuro para nós aqui, poderá ser visualizado por outros pares, essa é a dinâmica do processo. Quanto a temática abordada ao longo do nosso trabalho, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de alunos com o TEA e como mediar as aprendizagens da leitura, escrita e conceituação numérica para alfabetizar/letrar essa população, estamos certos da importância como contribuição para todos os participantes.

Pensar as questões do ensino nos remeteu ao currículo como instrumento escolar e referência da prática com intensa mobilidade cotidiana. Sobre esse aspecto, entendemos que as demandas são quase sempre incompatíveis com o que é anteriormente previsto, o que implica constante flexibilização curricular. Assim entendido, a dimensão da prática pedagógica como ação curricular numa sala de aula regular inclusiva parece ser incompatível com um currículo prescrito. Em nosso estudo focamos leitura, escrita e conceituação numérica como áreas curriculares, dada a impossibilidades de um trabalho com todas as áreas, entretanto, foi notável que há necessidade de maior aprofundamento de como ensinar a ler, escrever e trabalhar com informações numéricas nas demais áreas do conhecimento que contribuem para uma leitura mais ampla do mundo.

Assim entendido, percebemos necessidade de mais estudos que documentem a prática de inclusão escolar de alunos com o TEA; modos de prover contextos escolares que favoreçam, mesmo em condições humanas diferentes, mais crianças participando deles, aproximação entre pesquisadores, professores e coordenadores pedagógicos, a fim de que a produção científica esteja presente na escola.

Finalmente, reforçamos que a qualidade das experiências educacionais tem grande repercussão na vida das crianças e de suas famílias, principalmente das mais pobres, que convivem com acentuadas limitações econômicas o que restringe os atendimentos profissionais necessários. Ler e interpretar o mundo favorece crescimento pessoal, lazer e maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

A educação especial/inclusiva na sala regular é recente e vem gerando um movimento da prática pedagógica que requer agir na incerteza do momento, dada a impossibilidade de afastar-se sempre para refletir, “preparar-se” e só então assumir o desafio. É preciso lidar com o tempo das crianças e suas aprendizagens, dando conta, entre outras competências das expectativas curriculares de ler, escrever e contar.

Daí, aconselhamos: “Não faça do hábito um estilo de vida. Ame a novidade”.
(Clarice Lispector).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110469>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

ALEXANDRE, Joana Margarida Dias. **A criança com autismo**: os desafios da inclusão escolar. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Mestrado em Educação Especial. Lisboa-PT, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): DSM-V-TR. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V-TR- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 2013.

ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras**: Hanen, para crianças menores de três anos com risco de autismo. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ASSUMPÇÃO-JUNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BATTISTUZZO, Ligia Helena Caldana. A Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: A Modificabilidade em Alunos de Cursos Profissionalizantes. **Quaestio: revista de estudos em educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. p. 187-190, ago. 2010. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/93>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, 2010.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit**, v. 13, n. 1, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. 2006. **Rev. Bras. Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006. Suplemento.

BRAGA, Iêdes Soares. **Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

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

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação**: Na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. CNE/CEB. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Parecer nº 18/2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Educação Inclusiva**/Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRILHA, Dina Teresa Batista. **Comportamentos de interação em alunos com perturbações do espectro do autismo**: o contributo de histórias sociais na hora do conto. 2012. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

CAFIERO, Joanne. M. O. The effect of an intervention by the Augmentative Communication in communication, behavior, and academic program of a teenager with autism. **Focus on Autism and other Developmental Disabilities**, v. 16, n. 3, p. 179-189, 2009.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21. n. 1, p.65-74, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, Abril, 2009.

CEZÁRIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mario Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo. Contexto, 2009.

CORRÊA NETTO. **A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. 286 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros; GUIDORENE, Bárbara Schächter. Interação terapêutica em saúde mental usando a teoria da aprendizagem mediada. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 3, p. 455-463, jul./set. 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna**. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, S. R. F. **Mediação materna no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual**. Curitiba: Ed. Juruá, 2010.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 393-412, 2006a.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Relações entre avaliações cognitivas, assistida e tradicional de crianças com deficiência visual e padrões maternos de mediação durante o jogo de dominó. In: Agnaldo Garcia (Org.). **Relacionamento Interpessoal**. Vitória-ES: GM Gráfica e Editora, 2006b.

CUNHA, Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguagem e língua. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 31, n. 1, p. 99-120, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27965>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DELANO, M., E. & Shelby, S.L. **Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities**. University of Loiusville; County Public Schools, 2008.

DELIBERATO, Débora. MANZINI, Eduardo José (Org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque ; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. bras. educ. espec.**, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.

FERNANDES, Cleoni M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; TANNENBAUM, Abraham (orgs.). **Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications**. Londres: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 199. p. 3-51.

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Y.; JENSEN, M. R.; KANIEL, S.; TZURIEL, D. Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model. In: LIDZ, C.S. (Org.) **Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential**. New York/London: Guilford Press, 1987. p. 35-51.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Marcia Denise (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EUERJ, 2013.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 193 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOERGEM, M. Sonia. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, Carlos. (Org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Educação Especial).

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e Subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set/dez, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007. Edição Especial.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, E.G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p.375-396, set-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

GOMIDE, Andréa Barbosa. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17077?locale=pt_BR>. Acesso em: 23 de jun. de 2016.

HAGIWARA, Taku; SMITH MYLES, Brenda. Multimedia social story intervention: teaching skills to children with autism. **Focus on autism and other developmental disabilities summer**, v. 14, p. 82-95, 1999. Disponível em: <<http://foa.sagepub.com/content/14/2/82.abstract>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

HUME, Kara; PLAVNICK, Joshua; ODOM, Samuel L. Promovendo precisão de tarefa e independência em estudantes com autismo sobre o ambiente educacional através do uso de sistemas de trabalho individual. **Journal Autism Dev Disord**, n. 42, p. 378-389, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KNIGHT, Victoria; SMITH BR, Spooner F. Using Explicit Instruction to Teach Science Descriptors to Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal AutismDevDisord**, n. 42, p. 378–389, 2012.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

LAZERRI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 1, p. 117-130. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

LIDZ, C. S. **Early Childhood assessment**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, 2003.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2012.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MENEZES, A.; CRUZ, G. de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, R. PLETSCHE, M. D. (orgs). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MORGADO, Vera Lúcia Miranda Pires. **Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências de Educação, Lisboa, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NUNES, Débora Regina de Paula. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília, ABPEE, v. 2, 2012. p. 279-292.

_____. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: ABPEE, v. 2, 2012. p. 279-292.

_____. DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. 1. ed. Marília: ABPEE, 2011. p. 05-11.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula et al. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014. 146 p.

NUNES. Leila Regina d'Oliveira de Paula; ARAUJO, Cláudia Alexandra Góes de; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do rio de janeiro. In: GLAT, R; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Delineamento de pesquisa experimental intrasujeitos. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS Maria Inês. (Orgs). **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru-SP: EDUSC, 2001. p.69-90.

OLIVEIRA, Juliana de; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. 2012. **Cadernos de Pós-Graduação em distúrbio do desenvolvimento**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/>

fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo6.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

OLIVEIRA, Juliana de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro do autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

OLMEDO, Patricia Blasquez. WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Capacitação de professores da educação infantil no uso da comunicação alternativa para alunos com autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CBEE, 2014. **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**. UFSCAR, 2014.

OZDEMIR, Selda. Social stories: na intervention technique for children with Autism. **IN: Procedia: social and behaviorl sciences**. 1827-1830, 2010.

PANERAI, Simonetta; ZINGALE, Marinella; TRUBIA, Grazia; FINOCCHIARO, Maria; ZUCCARELLO Rosa; FERRI, Raffaele; ELIA, Maurizio. special education versus inclusive education: the role of the teacch program. **AutismDevDisord**, n. 39, p. 874–882, 2009.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 619-638, nov. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475>>. Acesso em: 28 set. 2016.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLETSCH, Márcia Denise. GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 17-32.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. O. P. Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 107-125.

REIS, Luciana Bicalho. **Proposta de intervenção na mediação de mães de crianças com síndrome de Down**. 2015. 296 f. Tese(Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação Especial; Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal de Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora LDA, Porto, 1999.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/13.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCOTT, Bellini; PETERS, Jéssica K.; BENNER, Lauren; HOPF, Andréa. A meta-analysis of school-based social skills Interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and special education**, v. 28, n. 3, p. 153-162, maio/jun. 2007.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. 124 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Thatyana Machado. **A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado) -Programada de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

SIMPSON, R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 20, n. 3, p. 140-14, 2005. Disponível em: <<http://cms.educ.ttu.edu/uploadedFiles/research/burkhartcenter/documents/Evidence%20Based%20Practices%20and%20Students%20with%20ASD.pdf>>. Acesso em: 03dez. 2014.

SIMPSON, Richard L. BOER-OTT, Sonja R. de. SMITH-MYLES, Brenda. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. **Top Lang Disorders**, n. 2, v. 23, p. 116-133, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SOARES, F. M. G. C. **As entrelinhas da prática docente**: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

STRAPASSON, Bruno Angelo. A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. **Estud. Psicol**, v. 17, n. 1, p. 83-90, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100010>>. Acesso em: 19 set. 2015.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2011.

SUPLINO, Maryse. A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades. In: NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; SUPLINO, Maryse (Org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2013.

TOMASELLO, M. (2009). **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Senado Federal, 2001.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VASQUES, Carla K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIANNA, Eraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em educação).

VIEIRA, Denise de Oliveira. **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras**: uma pesquisa de intervenção com foco no Autismo. 2008. 480 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas de desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et. Al. (org). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WALTER, CÁTIA Crivelenti de Figueiredo; TOGASHI, Claudia Miharu; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. O PECS – adaptado utilizado por alunos com autismo no sistema regular de ensino. In: NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula; SUPLINO, Marise; CÁTIA Crivelenti de Figueiredo (Org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltiplas.** Marília: ABPEE, Marquezine e Manzini, 2013.

WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo; CORREA NETO, M. M. F.; NUNES, L. R. P. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. In: GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

WALTER, C. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada aplicado por mães de adolescentes com autismo.** 2007. 110 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE -UERN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos aos pais e/ou responsáveis pelo aluno(a)

Este é um convite para você autorizar a participação de sua criança na pesquisa intitulada CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA SALA DE AULA INCLUSIVA: QUAL ROTINA PEDAGÓGICA? que é coordenada pelas professoras Leila Regina Oliveira d'Paula Nunes e Francisca Maria Gomes Cabral Soares, segue as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua autorização é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusar-se a deixar que sua criança participe da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa justifica-se por constatarmos na literatura científica a escassez de pesquisa sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos acadêmicos aos alunos com autismo. Com efeito, as professoras parecem desconsiderar a necessidade de abordá-los, enfatizando mais o desenvolvimento da socialização e da comunicação. Expressam com frequência sentimento de impotência profissional para ensiná-los e parecem conceber como impossível ou com poucas possibilidades de acontecer/efetivar-se o aprendizado desses alunos. Sobre isso, indagamos: Como fazer a adaptação curricular de conteúdos acadêmicos, dos primeiros anos escolares, com vistas à inclusão escolar de crianças com autismo?

Consideramos necessário conhecer com maior profundidade o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para fins de norteamento do planejamento de ações e implementação de práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos com vistas ao estímulo e alargamento das capacidades cognitivas e sociais da pessoa que apresenta o TEA. A pesquisa tem por objetivo planejar, implementar, avaliar os efeitos de um Plano Individual de Estudos (PEI), elaborado com as professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando potencializar os domínios pedagógicos para a adaptação curricular de conteúdos acadêmicos e a aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos escolares.

Sua criança foi selecionada com base nos seguintes critérios: a) ter autismo diagnosticado e b) frequentar classe de uma escola regular do município de Mossoró-RN e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Caso decida aceitar o convite e autorizar a participação de sua criança, ela participará do seguinte procedimento: ser observada e filmada no desempenho de diversas atividades rotineiras na escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) num processo de orientação da aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Os riscos relacionados à participação de sua criança na pesquisa poderiam estar relacionados a: constrangimentos por não poder comunicar-se a contento, a recusa em participar das aulas necessárias para a coleta de dados realizadas na escola e rejeição a exposição em filmagens. Entretanto, a participação dos alunos nessa pesquisa poderá lhe dar oportunidade de envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos por meio de recursos didáticos diversos, além de poderem usufruir de adaptações curriculares com vistas ao aprendizado de conteúdos acadêmicos do seu curso.

A participação da sua criança na pesquisa não é obrigatória, ou seja, você poderá retirá-la da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por participação.

Afirmamos que o estudo irá favorecer à elaboração de propostas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos para crianças com autismo. Todas as informações recebidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação de sua criança será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa sua criança será identificada por um nome fictício. Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de sua criança você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com:

Francisca Maria Gomes Cabral Soares, no endereço: Rua: Sabino Leite, 01- Conjunto Vingt-Rosado, Mossoró-RN, ou pelo telefone (84) 8862-8632, caso prefira no e-mail: franciscacabral@uern.br

Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos – CEP/UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto, S/N, Aeroporto – 3º Pavimento da Faculdade de Ciências da Saúde Tel: (84) 3318-2596 e-mail: cep@uern.br CEP 59607 360

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação da minha criança no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) ela será submetida e dos possíveis riscos que possam advir de sua participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação da minha criança em qualquer momento, sem que essa desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família e nenhuma consequência para minha criança no que se refere à sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Caso a participação da minha criança na pesquisa implique em algum gasto, serei ressarcido(a) e caso ela sofra algum dano, será indenizada. Autorizo assim a publicação dos dados desta pesquisa, sendo-me garantido o direito de anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação da minha criança.

Participante da pesquisa ou responsável legal:

<<nome>>

<<assinatura>>

Pesquisador responsável:

Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Assinatura

Endereço profissional:

Faculdade de educação – FE / Departamento de Educação-DE BR 110 - KM 46- Rua: Prof. Antonio Campos S/N - Bairro: Costa e Silva - Caixa Postal 70- 5 9.625-620 Mossoró-RN - Fone: (84) 3315. 2203/ (84) 3315 2217 - home page: www.uern.br/e-mail fe@uern.br/ de@uern.br

APÊNDICE B – Atividade sobre cadeia alimentar

Para ler:

Cadeia alimentar dos seres vivos

Nenhum ser vivo consegue viver sem manter uma relação com outro ser vivo. Ele depende do próprio ambiente em que vive para a retirada dos nutrientes necessários a sobrevivência. Os seres vivos podem ser capazes de fabricar, ou não, o próprio alimento. Por isso, são divididos em dois grupos: o grupo dos consumidores e o grupo dos produtores.

Para ler:

Os seres consumidores

- A grande maioria dos seres vivos dependem de outros seres para se alimentarem. Esses seres vivos são os chamados seres consumidores.
- Os seres consumidores se alimentam de plantas, carnes, insetos, restos de vegetais e sangue.
- Há ainda os seres consumidores denominados como decompositores. Recebem este nome pois se alimentam de seres vivos que já morreram.

Para pensar e responder:

1- Sobre os seres vivos:

- Quais produzem seu próprio alimento?
- Quais se alimentam de outro ser vivo?
- Quem realiza a decomposição dos alimentos?

2- Dê exemplos de: produtor, consumidor e decompositor.

3- Vocês sabem qual a relação existente entre todos os seres vivos?

4- O que imaginam que aconteceria se algum deles deixasse de existir no meio ambiente?

Após preencher o quadro abaixo, produza seu texto:

Eu sou...	
Hoje aprendi sobre...	
Eu já sabia que...	
Eu ainda não sabia que...	
O que chamou mais a minha atenção foi...	

APÊNDICE C – Atividade sobre Sistema Monetário

Escola Municipal ...

Mossoró: ___/___/_____

Aluno: _____

Atividade

Decomposição de números: trocando dinheiro

- 1 - Use, do seu banco, apenas as cédulas de um real (R\$ 1,00), dez reais (R\$ 10,00) e cem reais (R\$ 100, 00).
 - a) Pegue seis cédulas de um real. Você pode trocar por alguma outra cédula do seu banco? _____ .
 - b) Se você pegar mais quatro por qual cédula você pode trocar? _____ .
 - c) Então podemos dizer que _____ de R\$ 1, 00 é a mesma coisa que _____.
2. Você tem 4 cédulas de 10 reais e 12 cédulas de 1 real.
 - a) Você pode fazer alguma troca? _____ .
 - b) Agora você vai ficar com _____ cédulas de R\$ 10,00 e _____ cédulas de R\$ 1,00.
 - c) Pegue 10 cédulas de dez reais. Você pode trocar essas cédulas por uma única cédula? _____ .
3. Você tem _____ de um real. Paga cinco reais. Ainda fica com dinheiro? _____ Com quantas você ficou?
4. Você tem uma nota de dez reais e precisa pagar oito reais. Como você vai proceder para efetuar esse pagamento, e que não seja necessário receber troco?
5. Você tem três notas de dez reais e vai efetuar um pagamento de 24 reais. Para não receber troco, como você efetuará as suas trocas? _____ com que nota você ficou após o pagamento? _____ .
6. Agora você tem uma nota de cem reais e precisa pagar oitenta reais. Como você fará para não precisar receber troco? _____ . Com que notas você ficou após o pagamento? _____ .
7. Você tem uma nota de cem reais e precisa pagar setenta e oito reais. Como você troca sua nota para efetuar o pagamento sem receber troco? _____ .

8. Você vai efetuar um pagamento de sessenta e quatro reais e só possui uma nota de cem reais. Paga com ela e recebe de troco notas de dez reais e um real. Quantas notas de cada cédula você recebe? _____ .

9. Pedro, Iara e João possuem R\$ 120,00 cada um. Só que eles possuem essa quantia em cédulas diferentes. Responda quantas possuem cada uma, sabendo que:

- Pedro é o que tem menos cédulas: _____.
- Iara só possui cédulas de dez reais: _____.
- João possui cédulas de cem reais, dez reais e um real: _____.

APÊNDICE D - Protocolos de observação

PROFESSORA AUXILIAR DO ESTUDO 1 – 5º ANO

Intervalos		AFETIVIDADE			COMUNICAÇÃO ORAL			ORGANIZA GRUPO DE TRABALHO			INCENTIVA AUTONOMIA			PROPÕE ATIVIDADE DIVERSIFICADA		
0-2	INT	X			X	X	X				X	X		X	X	
2-4	INT					X	X				X		X		X	X
4-6	INT				X	X	X					X	X		X	X
6-8	INT					X	X					X	X		X	X
8-10	INT				X	X	X					X	X		X	X
Total		2	0	0	6	10	10	0	0	0	4	8	8	2	10	8
Sessões		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Intervalos		AFETIVIDADE			COMUNICAÇÃO ORAL			ORGANIZA GRUPO DE TRABALHO			INCENTIVA AUTONOMIA			PROPÕE ATIVIDADE DIVERSIFICADA		
0-2	LB				X	X	X				X					
2-4	LB				X	X	X				X					
4-6	LB				X	X						X		X	X	
6-8	LB	X			X	X					X	X		X	X	X
8-10	LB	X			X	X					X	X		X	X	
Total min.		4	0	0	10	10	04	0	0	0	8	6	0	6	6	2
Sessões		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

PROTOCOLO DO ESTUDO 2 – 1º ano
COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA AUXILIAR A FIM DE INTERAGIR COM O EDUCANDO E FAVORECER SEU DESEMPENHO ACADÊMICO.

1 Intencionalidade: influenciar o comportamento da criança durante a atividade. (O mediador chama a atenção para o estímulo; emite mensagem clara para o aluno com a intenção de envolvê-lo na atividade; mantém com sucesso a atenção do estudante ao longo da atividade; solicita atenção quando o aluno perde o foco indo além do “preste atenção”, apresentando razão ou princípio básico para o engajamento na atividade).

2 - Significação: o mediador dá a chave para a compreensão do significado. (Apresenta adereços tangíveis/visíveis, apropriados para dar suporte a atividade. Usa voz, gestos e movimentos como recursos de motivação para o aluno. Sinaliza especificamente as características e elementos de materiais e conteúdos que são importantes para observar).

3 - Transcendência: o mediador é a ponte que liga as situações reais às correlacionadas. (Ultrapassa a classificação do que é apresentado ao aluno e fornece elaborações que ampliam/enriquecem as percepções (Por exemplo: Vocês sentem o ritmo desse poema?). Favorece o surgimento de ideias que fazem conexões da atividade com outras experiências, como ler para divertir-se, escrever palavras que o alegrem, como por exemplo o seu próprio nome, visualizar imagens que lembram situações animadoras. Favorece o pensamento de causa-efeito, olhando em retrospectiva a partir da observação presente. Favorece o surgimento de pensamento hipotético “ e se ... então” (olhando para frente a partir da observação e pensamento presente).

4 - Atenção partilhada: referenciar estímulos que são foco de interesse do aluno. Une experiência de aprendizagem do aluno “como um aluno”, falando consigo mesmo durante uma situação de resolução de problemas, usa figuras, colagens, dobraduras como recurso.

5 - Regulação na tarefa: ajustar a tarefa ao nível de compreensão do aluno. Criar ZDP e nela intervir. Comunica claramente ao aluno o que é esperado dele, na atividade, em seus resultados e processos. (A organização gráfica da atividade é clara. Favorece o pensamento estratégico no aluno (fazendo perguntas do tipo: “Como”, sugerindo estratégias/desafia o aluno). Fornece instruções sobre como executar uma tarefa, inclui informações sobre o princípio básico da tarefa. Solicita que execute, faz perguntas e oferece pistas para execução).

6 - Diferenciação psicológica: responder de forma individualizada as demandas do aluno. A professora estimula o raciocínio e as resposta do aluno. Faz adaptação de atividades que favorecem aprender conteúdos acadêmicos alinhados com o currículo da turma. Ajuda na realização da tarefa quando percebe que o aluno precisa de melhor desempenho. Compreende as pistas comportamentais do aluno e é sensível aos comportamento e necessidades.

7 - Elogiar e fornecer feedback: enaltecer por meio de ações verbais e não verbais, comportamentos apropriados do aluno durante a realização de uma tarefa. Faz comentários positivos e encorajadores (legal, muito bem, parabéns...). Faz gestos de reconhecimento de ações. Descreve o porquê do elogio (Valeu você encaixou, fez sozinho...).

8 - Envolvimento afetivo: evidenciar sentimentos em relação ao aluno (verbal e não verbal). A professora é calorosa e cuidadora. Demonstra alegria e satisfação em estar com o aluno (considerar linguagem verbal e não verbal).

APÊNDICE D - Protocolos de observação

PROFESSORA

Intervalos		AFETIVIDADE			COMUNICAÇÃO ORAL			ORGANIZA GRUPO DE TRABALHO			INCENTIVA AUTONOMIA			PROPÕE ATIVIDADE DIVERSIFICADA		
0-2	INT	X			X	X	X				X	X		X	X	
2-4	INT					X	X				X		X		X	X
4-6	INT				X	X	X					X	X		X	X
6-8	INT					X	X					X	X		X	X
8-10	INT				X	X	X					X	X		X	X
Total		2	0	0	6	10	10	0	0	0	4	8	8	2	10	8
Sessões		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Intervalos		AFETIVIDADE			COMUNICAÇÃO ORAL			ORGANIZA GRUPO DE TRABALHO			INCENTIVA AUTONOMIA			PROPÕE ATIVIDADE DIVERSIFICADA		
0-2	LB				X	X	X				X					
2-4	LB				X	X	X				X					
4-6	LB				X	X						X		X	X	
6-8	LB	X			X	X					X	X		X	X	X
8-10	LB	X			X	X					X	X		X	X	
Total		4	0		10	10		0			8	6		6	6	2
Sessões		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

APÊNDICE E – Cálculo de fidedignidade

A observadora A indicou que o comportamento de mediação com a auxiliar ocorreu 2,3 e a observadora B indicou 2,1.

$$\text{Índice de concordância} = \frac{2,1}{2,1+0,2} \times 100$$

Obs.A	Obs.B	Concordância	Discordância	Total
2,3	2,1	2,1	0,2	2,3

Índice de concordância 91%

A observadora A indicou que o comportamento de mediação com a professora ocorreu 1,2 e a observadora B indicou 1,1.

$$\text{Índice de concordância} = \frac{1,1}{1,1+0,1} \times 100$$

Obs.A	Obs.B	Concordância	Discordância	Total
1,2	1,1	1,1	0,1	1,2

Índice de concordância 91%

Conforme Fagundes (1985), fidedignidade de uma pesquisa encontra respaldo na fórmula índice de concordância que calcula a quantidade de respostas acordadas entre pesquisador e assistente de pesquisa dividido pela soma dos acordos e desacordos multiplicados por cem. Neste estudo, os índices de fidedignidade corresponderam a 91%. De acordo com a referida autora índices iguais ou acima de 70% são considerados confiáveis. O cálculo utilizado foi a fórmula:

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{concordância} \times 100}{\text{Concordância} + \text{Discordância}}$$

APÊNDICE F – Centros de interesse do aluno

CENTRO DE INTERESSE E ROTINA	PROFESSORA	AUXILIAR	MÃE
O QUE SEU ALUNO MAIS GOSTA DE FAZER:	Organizar peças geométricas	Explorar a escola	Brincar no computador
LOCAL DA ESCOLA PREFERIDO:	Pátio	Transitar entre a sua sala e sala do 4º ano e secretária	Sala e cozinha
OS PASSEIOS PREFERIDOS DO SEU ALUNO SÃO:	Viagem	Transitar entre as salas	Viajar para casa dos avós no sítio
OS ALIMENTOS PREFERIDOS DOS SEUS ALUNOS SÃO:	Arroz, carne e frango	Macarronada e canja	Ovo, feijão, suco de laranja, biscoito recheado, maçã e uva.
AS PESSOAS PREFERIDAS DOS SEUS ALUNOS SÃO:	Maria Sofia(colega de sala)	Joana, Daniele, Patrícia e Selimar	Pai, mãe, avó, professoras
OS BRINQUEDOS FAVORITOS SÃO:	Bola	As formas geométricas	Pula-pula, piscina, bola, eletrônicos
OS PROGRAMAS FAVORITOS SÃO:	Patati - Patatá	Patati - Patatá	Patati – Patatá, jornal nacional
AS MÚSICAS PREFERIDAS SÃO:	Todas de Patati - Patatá	Músicas infantis	Patati – Patatá, Mara Maravilha, galinha pintadinha, músicas evangélicas
SEUS LIVROS PREFERIDOS SÃO:	Chapeuzinho vermelho	Chapeuzinho vermelho, livros com gravuras	nenhum
SUAS REVISTAS PREFERIDAS SÃO:	nenhuma	Revistas infantis para pintar	nenhuma
OUTRAS PREFERÊNCIAS DO SEU ALUNO SÃO:	Assistir televisão e usar computador	Gosta de filmes e vídeos	
COMO É A ROTINA DE AULA DO SEU ALUNO, DESDE O MOMENTO EM QUE ELE CHEGA NA ESCOLA ATÉ QUANDO VOLTA PARA CASA:	O aluno chega depois da entrada dos demais alunos e acompanha toda a rotina diária da sala (acolhida, oração, chamada e correção do para casa). Após esse início é encaminhada as atividades em sala e há um revezamento no	O aluno chega às 13:10 é acompanhado pela auxiliar até a entrada na sala de aula, ao chegar a sala ele senta na mesa pertencente a professora e inicia a sua atividade, o recreio o aluno	José acorda vai para o computador, toma banho e vai para o caps infantil, depois vem para casa, depois do almoço vai para a escola.
COMO É A ROTINA			

<p>DE VIDA DO SEU FILHO DESDE O MOMENTO EM QUE ELE ACORDA ATÉ QUANDO VAI DORMIR À NOITE:</p>	<p>auxílio do aluno (algum momento a professora titular e outro a auxiliar). Ele participa do recreio com os demais alunos, antes do fim do horário ele vai embora, pois não suporta o barulho dos demais alunos.</p>	<p>participa de forma ativa, percorrendo os corredores da escola, visitando as salas de aulas continuamente, às vezes acompanhado pelos colegas ou só pela auxiliar. Após o recreio regressa para a sala, cumpre as suas atividades, fica nos corredores até a hora em que o pai vem buscá-lo.</p>	<p>Quando chega vai para o computador e fica até a hora de dar o sono, toma banho, escova os dentes, vou com ele pro quarto, rezo com ele e conto uma historinha.</p>
--	---	--	---

APÊNDICE G – Slides de artigo publicado em parceria com as agentes educacionais.



II SEMINÁRIO POTIGUAR
Educação, Diversidade e Acessibilidade

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Daniele Maria de Souza
Joana D'arc Oliveira da Silva
Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Mossoró - 2015

INTRODUÇÃO:

- Inclusão escolar nos remete ao estudo das práticas pedagógicas que qualificam aprendizagens, asseguram direito de cidadania e potencializam ações afirmativas.
- No Brasil, a legislação além de evidenciar as características de pessoas com autismo também passou a garantir o direito à matrícula escolar, que cresce de forma significativa nos últimos anos (LAZERRI, 2010; NUNES, 2012).
- A demanda inquieta os professores, pois requer que suas práticas pedagógicas sejam ressignificadas à luz da inclusão escolar como uma questão de direito do aluno.
- Nas universidades brasileiras, pesquisadores buscam maior conhecimento para a compreensão de como melhor ensinar as pessoas com o TEA e assim fortalecer e apoiar práticas educativas escolares inclusivas.

A QUESTÃO DE PARTIDA:

- Como estrutura-se o ensino inclusivo que visa ampliar a aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Objetivo:

- Narrar a experiência de uma prática pedagógica inclusiva na sala de aula regular.

A questão enseja conhecer com maior profundidade:

- O TEA: síndrome que prejudica as funções executivas, o desenvolvimento da linguagem, a comunicação e interação social. A pessoa comprometida também pode apresentar estereotípias motoras e vocais.
- A CAA: uma das áreas da tecnologia assistiva que agrega símbolos, recursos e técnicas de apoio à comunicação de pessoas não oralizadas ou que necessitam de apoio à comunicação.

O CAMINHO METODOLÓGICO:

- ✓ um estudo bibliográfico;
- ✓ A voz de cada uma das profissionais envolvidas;
- ✓ Registro escrito de duas aulas.

Participantes do estudo:

- ✓ Uma aluna de graduação em pedagogia, auxiliar de professora;
- ✓ Uma professora do 1º ano do ensino fundamental e seu aluno com o TEA.

O período:

- ✓ A investigação foi de junho até outubro de 2015.

O aporte teórico em destaque:

Bez (2010);
 Gomes (2011);
 Correa Netto (2012);
 Nunes, Azevedo e Freire (2011);
 Wallon (2005);
 Bersh (2006);
 Brasil (2014).

A nossa narrativa:

"No primeiro contato o aluno foi receptivo, apresentou uma expressão calma e curiosa pelo novo ambiente. Após a saída do seu pai começou a explorar o espaço escolar."

"A criança caminhou em direção à sala, porém não entrou por sua livre espontânea vontade."

"A partir da terceira semana, conseguimos conduzi-lo até a sala de aula, no princípio houve choro."

"Durante um curto período de tempo percebemos os avanços do aluno nos quesitos de socialização com as demais crianças."

"[...] obtivemos avanços consideráveis, pois o aluno ao ingressar na instituição de ensino estava com dificuldade em relação aos demais colegas que frequentavam diariamente a escola desde o início do ano letivo."

A nossa narrativa:

"Participamos de uma pesquisa que investiga a inclusão escolar de pessoas com o TEA, [...] trabalhamos com ajuda da pesquisadora a participação [...] nos eventos sociais [...] que ele sempre rejeitava."

Uma nota de campo, vejam:



A nossa narrativa:

“Um fator primordial para que as coisas fossem sendo organizadas foi à empatia entre nós três e a disposição em aprendermos juntas, professora e auxiliar. Sobre esse aspecto destacamos: ”

Respeitar é necessário, sim, mas não basta apenas “aceitar” ou “tolerar”, é fundamental considerar as diferenças e – a partir delas – pensar e planejar uma intervenção pedagógica que contemple as funções daquilo que, institucionalmente, é a competência da Escola, enquanto espaço da Educação. (BRASIL: 2014, p. 08 e 09).

“Respeitando todas essas particularidades é que realmente conseguimos contemplar os direitos de aprendizagem e os objetivos que traçamos em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula diariamente.”

Os resultados:

- A inclusão escolar de alunos com o TEA é um trabalho árduo, desenvolvemos rotinas pedagógicas sem contar com equipe de apoio pedagógico e multidisciplinar.
- Professora e auxiliar compartilham, nessa realidade, planejamento e trabalham as habilidades acadêmicas e funcionais com maior propriedade, pois são domínios mais presentes na formação profissional.
- Em consonância com a literatura vimos que a permanência e progressão do aluno com autismo na escola, em parte, está vinculada a sua participação efetiva nas atividades de sala de aula.
- Evidenciou-se pouco conhecimento sobre CA, mas desejo de apropriação de recursos facilitadores da comunicação.
- As habilidades acadêmicas devem ser ensinadas como são as habilidades funcionais com repertório que atenda às particularidades das crianças com o TEA. É necessário dispositivos didáticos comunicacionais que evoquem descoberta, aperfeiçoamento e construção da comunicação a fim de que seja amenizado o estresse comportamental do aluno com o TEA.

Os resultados:

- A inclusão escolar de alunos com o TEA é um trabalho árduo, desenvolvemos rotinas pedagógicas sem contar com equipe de apoio pedagógico e multidisciplinar.
- Professora e auxiliar compartilham, nessa realidade, planejamento e trabalham as habilidades acadêmicas e funcionais com maior propriedade, pois são domínios mais presentes na formação profissional.
- Em consonância com a literatura vimos que a permanência e progressão do aluno com autismo na escola, em parte, está vinculada a sua participação efetiva nas atividades de sala de aula.
- Evidenciou-se pouco conhecimento sobre CA, mas desejo de apropriação de recursos facilitadores da comunicação.
- As habilidades acadêmicas devem ser ensinadas como são as habilidades funcionais com repertório que atenda às particularidades das crianças com o TEA. É necessário dispositivos didáticos comunicacionais que evoquem descoberta, aperfeiçoamento e construção da comunicação a fim de que seja amenizado o estresse comportamental do aluno com o TEA.

APÊNDICE H – Caderno de atividades que confirma validade social

CADERNO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR JOÃO (1ºANO) EM MAIO/JUNHO DE 2016





OS NUMERAIS

⇒ LEIA ABAIXO OS NOMES DOS NUMERAIS E ESCREVA-OS NOS LUGARES ADEQUADOS:

<input type="checkbox"/>		ZERO
<input type="checkbox"/>		UM
<input type="checkbox"/>		DOIS
<input type="checkbox"/>		TRÊS
<input type="checkbox"/>		QUATRO
<input type="checkbox"/>		CINCO
<input type="checkbox"/>		SEIS
<input type="checkbox"/>		SETE
<input type="checkbox"/>		OTTO
<input type="checkbox"/>		NOVE



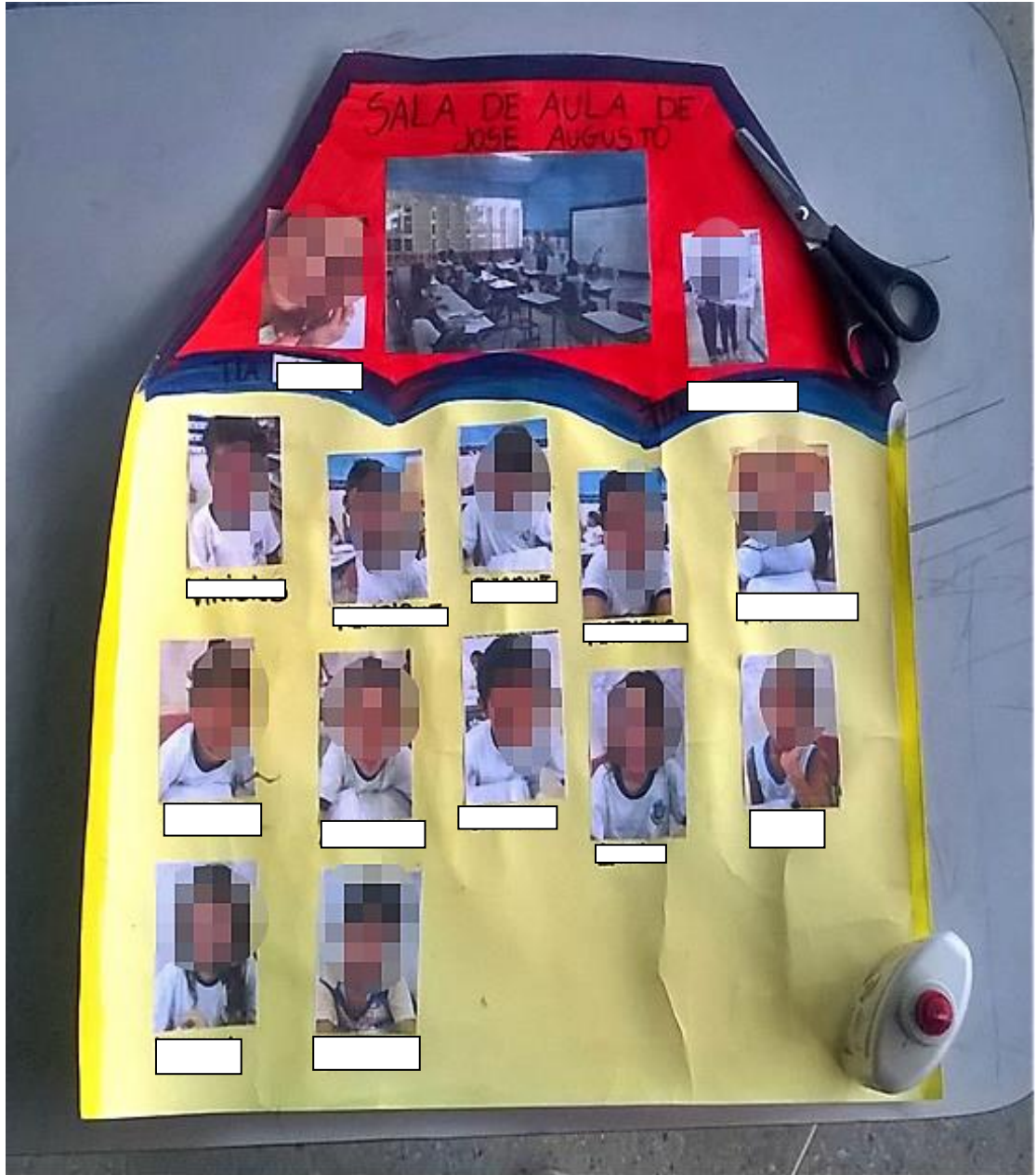
$$2 + 1 = 3$$

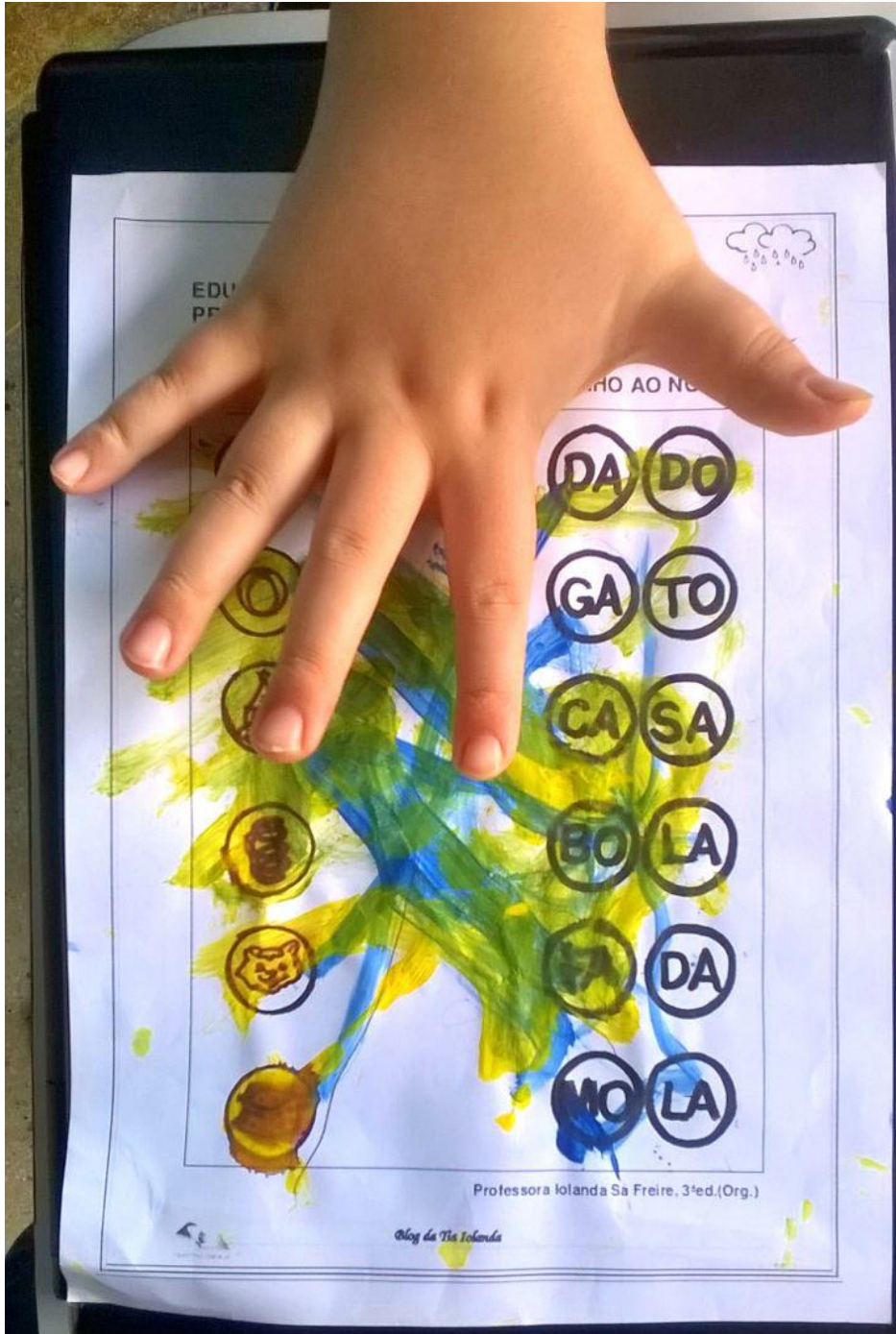


$$2 + 4 = 6$$



$$1 + 1 = 2$$





Aluno(a):


TRANSPORTE AÉREO

Endinho(a),
Leve o avião até o aeroporto cobrindo os tracejados com lápis de cera vermelho.

"Cresça em mim a Tua graça, Senhor!"

9

ANEXO A – Diagnóstico de autismo do aluno do 5º ano

 **CLÍNICA DE TERAPIA OCUPACIONAL**
Dr. Glenny Brasil Gurgel

LAUDO MÉDICO


Atesto para os devidos fins que o
menor é por-
tador de Autismo infantil, não tendo
condições de exercer atividades profissio-
nais futuras, necessitando de benefício
assistencial.

Menas, 02/12/04

Dr. Glenny Brasil Gurgel
pediatra / Neurologia Infantil
CRM: 10229 / 1987

Neuropediatria, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicopedagogia
Rua Ferreira Itajubá, 270 São Antonio - Mossoró (RN)
Fone / Fax: 0xx84 317-5120 / 5421 - 0186

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN</p> </div>  </div>								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA SALA DE AULA INCLUSIVA: QUAL ROTINA PEDAGÓGICA?								
Pesquisador: LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES								
Área Temática:								
Versão: 3								
CAAE: 43183015.0.0000.5294								
Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 1.108.627								
Data da Relatoria: 30/08/2015								
Apresentação do Projeto:								
Pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, quase -experimental, intra-sujeito do tipo A-B. Os instrumentos são observação direta, subsidiada por videogravação/videografia e notas de campo. A análise/interpretação dos dados será apoiada na proposta teórico-metodológica dos núcleos de significação, por meio de autoconfrontação simples e cruzada. A pesquisa acontece numa escola da rede municipal em Mossoró-RN. São participantes três professoras e duas crianças com autismo. Financiamento próprio.								
Objetivo da Pesquisa:								
Planejar, implementar, avaliar os efeitos de um Plano Individual de Estudos (PEI), elaborado com as professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando potencializar os domínios pedagógicos para a adaptação curricular de conteúdos acadêmicos e a aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos escolares.								
Avaliação dos Riscos e Benefícios:								
Adequados à pesquisa								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478</td> <td>CEP: 59.607-360</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Centro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: RN</td> <td>Município: MOSSORÓ</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (84)3315-2145</td> <td>Fax: (84)3315-2108 E-mail: cep@uern.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478	CEP: 59.607-360	Bairro: Centro		UF: RN	Município: MOSSORÓ	Telefone: (84)3315-2145	Fax: (84)3315-2108 E-mail: cep@uern.br
Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478	CEP: 59.607-360							
Bairro: Centro								
UF: RN	Município: MOSSORÓ							
Telefone: (84)3315-2145	Fax: (84)3315-2108 E-mail: cep@uern.br							
Página 01 de 03								

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Continuação do Parecer: 1.108.827

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A carta de anuência apresentada está em conformidade com a Resolução 466/12 e suas complementares.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não


Considerações Finais a critério do CEP:

MOSSORO, 16 de Junho de 2015

Assinado por:

LUCIANA ALVES BEZERRA DANTAS ITTO
(Coordenador)

ANEXO C – Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação

	<p align="center">PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</p>
---	--

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Pedro de Albuquerque, 17 - Aeroporto
CEP: 59.501-140 Mossoró-RN

CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informada verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada **CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA SALA DE AULA INCLUSIVA: QUAL ROTINA PEDAGÓGICA?** Coordenada pela professora **Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes**, a ser realizada numa escola da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, concordo em autorizar a realização da(s) seguinte(s) etapa(s): observação por meio de videogravação no decorrer das aulas e participação das professoras colaboradoras em encontros de formação continuada ministrados em decorrência da pesquisa nesta Instituição que represento.


Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como Instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Mossoró-RN, 23 de abril de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREP, Drª Maria Araújo Chaves Freitas
Ato de Nomeação Nº 047/2014

ANEXO D – Plano de estudos individualizado do AEE de Daniel

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ

SECRETARIA MUNICIPAL DA CIDADANIA

GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO

SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ALUNO: _____

PROFESSORA: _____

PLANO DE ATENDIMENTO

1- OBJETIVOS:

*GERAL: Procurar atender as necessidades do aluno nas diversas áreas de conhecimento e vivências na sala de aula.

*ESPECÍFICOS:

- Explorar a construção coletiva e cooperativa na leitura e escrita.
- Utilizar recursos de comunicação oral para expressar sua compreensão, interesse, desejos, ideias e estabelecer trocas com o outro (colegas e professores).

2- ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO:

* PERÍODO: 5 meses (Agosto / Dezembro) 2013

* FREQUENCIA: 1 vez por semana (Escola)

* TEMPO DE ATENDIMENTO: 1:30min.

* COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO: Individual/Coletivo

3-ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS COM O ALUNO(A):

- **DESCRIÇÃO**
- Exploração e uso da linguagem oral: falar sobre acontecimentos do dia-a-dia, contar histórias, transmitir recados, cantar.
- Fazer registros do que foi compreendido com desenhos, colagens e escrita convencional.
- Obs: se necessário a professora será escrita.

Participar dos eventos da escola (Passeios, festas, exposições etc).

• MATERIAIS USADOS DURANTES AS ATIVIDADES:

Materiais diversos de acordo com as necessidades. (caderno, lápis, giz, cera, cola, tesoura, gravetinhas, etc).

4 - SELEÇÃO DE MATERIAIS A SEREM PRODUZIDOS PARA O ALUNO(A):

Atividades escritas com o tamanho da fonte maior

5 - INFORMAÇÕES IMPORTANTES:

• Como a professora comentou que a cada dia também percebe que a visão de Pedro está comprometida, iremos providenciar atividades escritas com a fonte maior.

• Buscaremos trabalhar muito as relações de amizade em sala de aula, com Pedro.

• Acompanhar com mais intensidade o problema oftalmológico de Pedro

6 - AVALIAÇÃO:

Será avaliado durante os atendimentos na sala de aula.

ANEXO E – Diagnóstico de baixa visão de Daniel.



**Hospital
de Olhos
de Mossoró**

TOMOGRAFIA CORNEANA PELO PENTACAM

Mapas de curvatura sagital anterior, paquimétrico, de elevação anterior e posterior em AO

OLHO DIREITO: Córnea com elevado astigmatismo irregular, marcante assimetria I/S, segundo a regra, eixo em 8°, ectasia central com ápice a 0.71mm abaixo do centro ótico, medindo 67.1 dioptrias, com elevação posterior de 83µm
 Ceratometria central 50.9/58.0 dioptrias
 Paquimetria no ponto mais delgado 425µ

OLHO ESQUERDO: Córnea com alto astigmatismo irregular, marcante assimetria I/S, segundo a regra, eixo em 169°, ectasia central com ápice a 0.84mm abaixo do centro ótico, medindo 63.3 dioptrias, com elevação posterior de 78µm
 Ceratometria central 50.4/54.3 dioptrias
 Paquimetria no ponto mais delgado 461µm

Obs: Achados de tomografia corneana compatíveis com ceratocône central (nipple) em estágio 3 em ambos os olhos.

Mossoró, 12/07/2013


 Dr. Josivan Pereira Dantas

MATRIZ CURRICULAR – ANOS INICIAIS - 1º ANO

Área do Conhecimento	Eixo Temático	Habilidades	Conteúdos
Educação Física	Atividades de Baixa Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar a experimentação dos contrastes longe/perto, rápido/lento, figura fundo. - Oportunizar a experimentação dos contrastes para frente/para trás, direita/esquerda, em cima/ embaixo, um lado/outro lado. - Oportunizar a experimentação dos contrastes dentro/fora, centro/perímetro, pertence/não pertence. - Oportunizar a experimentação dos contrastes grande/pequeno, feio/bonito, alto/baixo, triste/alegre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Corrida Variada (J.C.V.) – Ex: Galinha, pintinho e raposa; Mãe de rua; • Jogos em Linha (J.L.) Ex.: Boca do palhaço; Acorda seu urso; • Jogos em Circulo (J.C) Ex.: Coelho sai da toca, Cego ao centro; • Jogos de Interpretação (J.I.) Ex.: Macaco Simão, Mímica.
	Atividades Rítmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, vivenciar, e interpretar ritmos variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios Rítmicos: (provocar sons com o próprio corpo. Ex: estalar a língua; • Brinquedos Cantados. Ex.: A serpente, Carrocinha.
	Postura e Locomoção	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, vivenciar e reproduzir diversas formas de movimentos desenvolvendo a consciência corporal e aprimorando suas habilidades motoras e a aptidão físico-motora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios Com Aparelhos (E.C.A.) Ex.: Exercício com bola, com cordas; • Exercícios Sem Aparelhos (E.S.A.) Ex.: Anjo da guarda, Pula sela.

Matriz de Referência – Anos Iniciais

Área do Conhecimento	Eixo	1ª fase do Ciclo da Infância (1º ano)	
Língua Portuguesa	Linguagem Oral	Habilidades	Conteúdos
		<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se de forma clara e ordenada, apropriando-se dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) de modo a ser entendido pelos interlocutores. - Compreender mensagens orais. ✓ - Ouvir o outro e esperar a vez de falar. - Perceber os significados e os diferentes sentidos das palavras e expressões. - Descrever personagens, objetos e situações sob diferentes pontos de vistas. ✓ - Estabelecer relações de temporalidade e causalidade em narrações de fatos. - Reconhecer a importância da linguagem corporal na interação verbal, controlando voz, olhar, movimentos, gestos e expressões faciais. - Reconhecer e valorizar as variedades linguísticas, locais, regionais e culturais. - Identificar rimas, terminações de palavras e sílabas repetidas. ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral (expressão de opiniões, preferências, relato de vivências e observações, de modo a ser entendido pelos interlocutores) • ✓ Intenções e objetivos da fala do outro • Interação significativa no contexto escola • Os significados e os diferentes sentidos das palavras e expressões do cotidiano • Descrição de personagens, objetos e situações sob diferentes pontos de vista • Relações de temporalidade e causalidade em narrações de fatos • ✓ Elementos complementares (gestos, postura, sinais) em situações de intercâmbio oral • ✓ Variedades linguísticas (culturais, locais e regionais) • Aliteração (repetição de um fonema numa frase ou numa palavra)

Leitura

- Identificar e ler o próprio nome e/ou nomes de pessoas conhecidas (familiares, colegas, professores).

- Reconhecer símbolos gráficos presentes na vida social.

- Reconhecer a ordem alfabética em textos de diferentes gêneros.

- Reconhecer os valores das letras (correspondência grafema – fonema).

- Compreender os aspectos temporais do texto: passado, presente e futuro.

- Demonstrar compreensão do enredo, ordenando as partes de narrativa lida e/ou ouvida (início, meio, fim).

- Antecipar, selecionar e fazer inferências em relação ao conteúdo do texto.

- Localizar informações explícitas no texto nos textos lidos e ouvidos.

- Leitura do próprio nome e/ou nomes de pessoas conhecidas (familiares, colegas, professores)

- Símbolos escritos (ideia de representação)

- Ordem Alfabética

- Relação fonema – grafema

- Aspectos temporais de texto (passado, presente e futuro)

- Enredo e ordenação das partes de uma narrativa lida ou ouvida (início, meio e fim)

- Informações relevantes que permitam a identificação e a compreensão do texto, tais como: temática, personagens, título, cenário, autor, ações e aspectos temporais

Linguagem Escrita

- Compreender a função da escrita na vida social. ✓
- Perceber diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas. ✓
- Compreender a orientação e o alinhamento da escrita alfabética. ✓
- Identificar e escrever o próprio nome, o nome dos colegas e familiares. ✓
- Identificar as relações entre os sons e a escrita. ✓
- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.
- Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras.
- Reconhecer a ordem alfabética em textos de diferentes gêneros.
- Identificar e utilizar a letra maiúscula e a minúscula.
- Respeitar a segmentação do texto em frases e palavras.
- Ampliar, ordenar e reordenar sentenças, períodos e textos.
- Produzir textos com compreensão com orientação do professor.
- Compreender a função do ponto final.

- Função da escrita na vida social
- Sistema da escrita alfabética e outras formas gráficas. (letras e desenho/letras e rabiscos/letras e números/letras/símbolos gráficos e sinais)
- Direcionalidade e linearidade do sistema de escrita
- Nomes próprios conhecidos (o próprio nome, nomes dos colegas e familiares)
- A escrita alfabética (diferentes configurações – tipos e tamanhos/letra de fôrma e letra cursiva)
- Ordem alfabética
- Alfabeto maiúsculo e minúsculo
- Relações entre os sons e a escrita alfabética (grafema = fonema).
- Segmentação do texto em frases e palavras
- Ampliação, ordenação e reordenação de sentenças, períodos e textos
- Pontuação (ponto final)

1ª fase do Ciclo da Infância (1º ano)		
Área do Conhecimento	Eixo	Conteúdos
Matemática	Números e Operações	<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer números no contexto diário, identificando aqueles que envolvem contagem, medidas e códigos. - Ler números usados na vida real: telefones, nº do calçado, nº. da casa onde mora, etc. - Comparar quantidades utilizando diferentes estratégias: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos. - Construir o conceito de número por meio das noções de classificação, ordenação, seriação e conservação de quantidade. - Ordenar, de forma crescente e decrescente. - Identificar a dezena como agrupamento de dez elementos e como base do nosso sistema de numeração. - Construir as ideias das quatro operações. - Realizar contagens usando agrupamentos de 2 em 2 e de 5 em 5, em escalas ascendente e descendente. - Reconhecer números pares e ímpares. - Ler, contar, representar, compor e decompor números até 99. - Resolver situações problema por estratégias pessoais e construir, a partir delas, o significado da adição e da subtração. <p style="text-align: center;">Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de número no contexto diário (números, letras e outros códigos) • Quantificação (contagem, pareamento, estimativa) • Classificação, ordenação, seriação e conservação • Ordem crescente e decrescente • Sistema decimal, valor posicional • Operações <ul style="list-style-type: none"> Adição (juntar, acrescentar) Subtração (retirar, comparar e completar) Multiplificação (aditiva, combinatória, proporcionalidade) Divisão (repartir e medir) • Composição e decomposição • Agrupamento (de 2 em 2 e de 5 em 5) • Números pares e ímpares • Leitura e representação dos números de 0 a 99 • Resolução de problemas com números naturais

Grandezas e Medidas

- Comparar grandezas mensuráveis, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medidas conhecidas (fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc)
- Resolver problemas que envolvam noções básicas de medidas.
- Fazer estimativas de medições.
- Medir capacidade usando unidades não padronizadas (copos, colheres, xícaras).
- Identificar o quilograma, o metro e o litro em embalagens ou situações cotidianas.
- Localizar acontecimentos no tempo: antes, durante, depois, agora, mais tarde, de dia e à noite.
- Localizar acontecimentos no tempo: ontem, hoje, amanhã; dias da semana e dias do mês.
- Nomear e relacionar os dias da semana.
- Localizar datas em um calendário, nomeando os meses do ano.
- Ler horas exatas em relógios digitais.
- Conhecer as cédulas e moedas do sistema monetário nacional e possíveis trocas em função de seus valores.

- Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade)
- Duração, sequência temporal, periodicidade
- Medidas de tempo
Calendário, dia, semana, mês, ano e horas
- Sistema Monetário Brasileiro

	<p style="text-align: center;">Espaço e Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar-se e movimentar-se no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posições. - Interpretar e representar posição e deslocamento no espaço, a partir da observação de maquetes, esboços, croquis, plantas e itinerários. - Observar formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem e suas características: arredondadas ou não, simétricas ou não, etc. - Representar por meio de desenhos, locais de permanência freqüente: sala de aula, cômodo da residência, pátio da escola, etc. - Localizar objeto ou pessoa à frente de, atrás de, à direita, à esquerda, em cima, embaixo a partir de uma referência dada. - Identificar tamanhos, espessura e textura de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos de referência (localização de pessoas e objetos) • Itinerário (caminho a percorrer) • Formas e sólidos geométricos (círculo, triângulo, quadrado e retângulo) • Relações topológicas (dentro, fora, vizinho de, ao lado de, entre). • Relações projetivas (esquerda, direita, frente, atrás, embaixo, em cima). • Conceitos matemáticos (maior/menor, fino/grosso, largo/estrito, liso/áspero).
--	--	---

Tratamento da Informação

- Ler e interpretar informações contidas em imagens.
- Coletar e organizar dados para construir gráficos e tabelas simples com orientação do professor.
- Resolver problemas a partir de tabelas simples.
- Ler e interpretar dados em tabelas simples e gráficos em barra vertical.
- Formular problemas a partir de uma tabela simples ou de um gráfico em barras verticais oralmente ou por escrita coletiva.

- Gráficos e tabelas simples
- Organização de informações na forma de tabelas e gráficos simples
- Leitura e interpretação de tabelas, gráficos e imagens