

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MARINA SOUZA INOCÊNCIO

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO DA REDE PÚBLICA
FEDERAL: possibilidades e desafios encontrados.

Uberlândia – MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARINA SOUZA INOCÊNCIO

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO DA REDE PÚBLICA
FEDERAL: possibilidades e desafios encontrados.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso Ciências
Biológicas, da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial à
obtenção do certificado de licenciatura em
Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da
Cunha.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Sílvia
Guimarães Paiva

Uberlândia – MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARINA SOUZA INOCÊNCIO

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO DA REDE PÚBLICA
FEDERAL: possibilidades e desafios encontrados.

Relatório final, apresentado a
Universidade Federal de Uberlândia,
como parte das exigências para a
obtenção do certificado de Licenciatura
em Ciências Biológicas.

Uberlândia, 28 de Junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha
FACED-UFU

Prof.^a Dr.^a Sônia Bertoni
FAEFI-UFU

Prof.^a Ma. Rochele Karine Marques Garibaldi
ESEBA-UFU

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Ana e Douglas, pelo apoio de sempre e por todas as vezes que abriram mão de algo para que eu pudesse estar onde estou hoje, realizando um sonho que é meu, mas que se tornou deles também.

À minha avó Eva e ao meu avô Onofre, este de quem sinto tanta falta, que são os pilares da minha família e que junto dos meus pais cuidaram de mim com tanto amor.

Ao meu namorado, Davi, por todo apoio que me deu durante esse processo, por sempre ouvir minhas angustias e me incentivar a seguir em frente.

Aos demais membros da minha família e amigos, por serem tão afetuosos. Especialmente à minha madrinha Priscilla e meu primo Henrique pelas conversas e momentos de descontração.

Minha gratidão e admiração a toda a equipe da ESEBA. Em especial a Núbia, que para mim tem um papel de professora, mestre e amiga.

À minha orientadora Myrtes pela confiança.

A cada membro da banca por aceitar avaliar e contribuir com o meu trabalho.

Grata aos profissionais que participaram da minha pesquisa pelo tempo disponibilizado e pelas valorosas considerações.

Ao H. por quem tenho um carinho enorme, pela convivência e por ter me ensinado o que eu não aprenderia em nenhum livro.

RESUMO

A proposição desta pesquisa ancora-se na possibilidade de investigar os modos como uma criança com autismo é incluída no ensino regular, acompanhando o atendimento ofertado a essa criança, bem como contribuindo com propostas nesse atendimento. A gênese deste estudo é colaborar e acrescentar o número de subsídios científicos que se atentem para uma educação na perspectiva inclusiva que atenda as especificidades de alunos com autismo. Este trabalho baseia-se em estudos teórico-práticos nos quais propomos uma intervenção com base no atendimento a uma criança com Espectro Autista. Compõe-se de estudos teóricos acerca do atendimento para a criança público alvo da Educação Especial, compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, trabalho de apoio e intervenção na sala de aula juntamente com uma equipe que atende à criança. A construção dos dados foi feita a partir de estratégias metodológicas, tais como o acompanhamento no cotidiano escolar, registro em diário de campo e produção de notas de campo, registros fílmicos e pictóricos para análises posteriores e entrevistas semiestruturadas. A partir das análises feitas podemos perceber, mesmo com as devidas oscilações, uma grande evolução no desenvolvimento da criança se comparado aos seus comportamentos apresentados na data de início da pesquisa. Espera-se com esse trabalho, contribuir com debates e reflexões internas e externas à escola, promovendo dessa forma novas possibilidades de atendimento à criança com autismo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Movimento Pedagógico Específico; Transtorno do Espectro Autista; Perspectiva Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The prophase this research anchors to a possibility to investigate the ways in which the child is included in the regular education, accompanying the attendance of the child, as well as contributing with that answer. The genesis of this study is to collaborate and complement to the number of scientific subsidies that may attend an inclusive perspective education that meets the specificities of students with autism. This work is based on theoretical-practical studies in which an intervention based on the care of a child with Autistic Spectrum is proposed. It is composed of theoretical studies on the attendance to a national target audience of a series of English-cultural, support and intervention classes in the classroom. Data were measured according to methodologies such as daily school monitoring, field diary recording and field notes production, data records and records for later analysis and semi-structured interviews. From the distributions can be made, even with the proper swings, a major development in the child's development is carried out throughout their data. It is hoped that this work will contribute to debates and reflections inside and outside the school, promoting new possibilities of care for children with autism.

Keywords: Inclusive Education; Specific Pedagogical Movement; Autism Spectrum Disorder; Historical-Cultural Perspective.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DMS	Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPE	Movimento Pedagógico Específico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnU	Universidade de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Crianças com deficiência na escola de educação básica da UFU em 2018	22
Figura 2 Roda de conversa com música	29
Figura 3 Abraço entre o professor de ed. física e o Henrique	32
Figura 4 Atividade sensório-motora: contagem com palitos	36
Figura 5 Atividade sensório-motora: tapete sensorial	36
Figura 6 Atividade sensório-motora: brincadeira com grude	37
Figura 7 Puxando o braço da professora para ela continuar a música	38
Figura 8 Andando dentro dos pneus segurando a mão do professor.....	39
Figura 9 Andando sobre os pneus segurando as duas mãos do professor	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: horários 2018	25
Quadro 2: horários 2019	27

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Inclusão Escolar e Desenvolvimento Infantil: algumas perspectivas.	15
2. Metodologia: dos caminhos e processos vividos e percorridos	21
3. Modos de se expressar e acolher: a inclusão de uma criança com autismo no ensino regular da educação infantil.	28
3.1 A Música e suas interlocuções com Henrique.....	28
3.2 Afetividade: os autistas não estabelecem vínculos?	30
3.3 Henrique e as outras crianças.....	32
3.4 Sensações, experimentar, sentir: o sensório-motor e suas dimensões em Henrique.....	34
3.5 Desafios: a inclusão de Henrique e suas dificuldades.....	40
3.6 Possibilidades: entender e acolher Henrique, o trabalho em equipe.....	45
4. Considerações Finais	47
Referências	49
Apêndices.....	52

José

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?*

*Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?*

*E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?*

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?*

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?*

Carlos Drummond de
Andrade (1942)

Introdução

Desde criança eu sempre sonhei em ser professora, ficava por horas dando aula para minhas bonecas e um dos presentes que mais gostei de ganhar foi um quadro negro e uma caixa de giz. Ficava muito animada quando tinham aquelas feiras de ciências ou culturais, na minha escola porque eu me sentia um pouco no papel do professor, tinha que pesquisar e estudar algo novo para levar no dia da apresentação e sempre gostava de inovar.

Quando cheguei ao ensino médio esse desejo de ser professora ainda estava muito vivo em mim. Fiz o processo seletivo seriado, Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), que era um dos processos de ingresso na UFU na época e desde a primeira etapa do processo, prova que fiz no 1º ano do ensino médio, eu tinha certeza de que faria um curso de licenciatura, porém estava dividida entre filosofia, pedagogia e biologia. E foi só no 3º ano do ensino médio, última etapa do processo seletivo que eu me decidi pela Biologia, graças a um professor. Até hoje lembro-me das aulas desse professor e inspiro-me nele quando preciso elaborar minhas aulas, da forma que ele explicava, do gosto que ele tinha por dar aula, o quanto ele nos incentivava a cursar uma faculdade e lembro especificamente de um comentário que ele fez para mim quando foi me entregar o resultado de uma prova de genética para a qual eu havia me dedicado muito “Marina, você se descobriu na Biologia, né”. E quando chegou o dia de assinalar o curso desejado, optei pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Fiz o PAAES, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois na época a turma era mista, 20 ingressos pelo PAAES e 20 pelo ENEM. E fui aprovada pelos dois processos.

Chegando à Universidade percebi que meu sonho de dar aula ainda estava um pouco distante. Nos primeiros semestres, tive matérias de Biologia e algumas de licenciatura, mas nenhum contato com a sala de aula ainda, foi quando conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2015, após um ano de faculdade eu fiz o processo seletivo para participar deste programa, fui aceita e pude ter minhas primeiras experiências a frente de uma sala de aula. No início tive muita dificuldade, me sentia insegura, ficava muito tímida, mas foi uma

experiência enriquecedora onde eu pude testar formas diferentes de “dar aula”. Não tinha necessariamente que seguir o conteúdo previsto, podia dar aula de um tema que me interessasse ou que os alunos quisessem aprender, não precisava ser aulas em ambientes formais e isso me encantava muito nesse projeto.

No primeiro semestre de 2016, tive meu primeiro estágio obrigatório do Curso, foi em uma escola de periferia do município e foi a experiência que me fez enxergar novas possibilidades na educação. No primeiro dia de estágio fizemos um tour por essa escola juntamente com o diretor e ele foi apresentando para nós todas as áreas da escola e professores e foi o primeiro contato que tive com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que até então eu nunca tinha ouvido falar e nunca tinha me questionado a respeito de como os alunos com deficiências eram atendidos, porque em um ano de PIBID em uma escola da rede estadual de Uberlândia não havia tido contato com nenhum aluno com deficiência.

Ao final desse estágio tínhamos que entregar e apresentar um trabalho de conclusão de estágio sobre algo da escola e meu grupo escolheu falar sobre o AEE. Entrevistamos a professora do AEE e um aluno que já recebia esse atendimento há alguns anos e eu me encantei pelo trabalho realizado, pela diferença que esse trabalho fazia na permanência desse e de outros alunos na escola e vi também que tinham várias dificuldades na realização desse trabalho, como professores regentes que não vão atrás de auxílio e adaptação de material para seus alunos com deficiência, falta de um professor de apoio ou intérprete no caso de criança que faça o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e até falta de adaptação do espaço para receber alunos cadeirantes ou com dificuldade de locomoção.

Após essa experiência minha vontade mudou, eu continuei apaixonada por dar aula, mas a área da Educação Especial passou a me interessar muito. Comecei a frequentar palestras, quando participava de algum evento que oferecia oficinas e minicursos na área eu participava e passei a pesquisar mais sobre o assunto. Até que no final de 2017 eu vi na internet o edital de um estágio na área de Educação Especial na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU), era minha oportunidade de ter realmente uma experiência mais forte com a área, me inscrevi, participei do processo seletivo, fui aceita e comecei a trabalhar na escola no mês de novembro de 2017.

Durante toda a Graduação nunca havia tido contato nenhum com uma criança com deficiência, nem mesmo estudei sobre essa temática, exceto pela disciplina de LIBRAS (que hoje é obrigatória nos currículos de licenciatura) e pelas pesquisas que fiz por interesse próprio. Entretanto, mesmo sem esse conhecimento a priori, cheguei na escola para acompanhar uma criança com epilepsia de difícil controle em sala de aula. Foi um choque de expectativas para mim, o comportamento da criança não era o que eu esperava, ela tinha muita dificuldade de se manter em sala e fazer as atividades propostas, quando eram propostas, o que me levou a outra quebra de expectativa, já que nem todos os professores adaptavam material para essa criança e outros sequer a percebiam em sala de aula. Além disso, a criança me desafiava o tempo todo e não me aceitava como “autoridade” e sempre queria fazer o oposto do que eu falava. Não foi fácil, eu precisei estudar, pedia ajuda para as professoras do AEE e aos poucos fui ganhando a amizade dessa criança e nosso relacionamento ficando mais fácil.

Entre 2017 e 2018 também tive um contato breve com duas crianças com síndrome de down. Até que em 2018 por questões de mudanças na minha grade horária fui remanejada para acompanhar uma criança que estava chegando à escola, no primeiro período da educação infantil. Essa criança veio para a escola com o diagnóstico de autismo severo¹ e muitas especificidades que me deixavam intrigada com seu comportamento.

A partir da relação com essa criança e a vontade de querer compreendê-la e ajudá-la em seu desenvolvimento e inclusão escolar procurei participar de grupos de estudos, eventos e pesquisar sobre o que era o autismo, quais eram os transtornos causados por esse espectro e qual a melhor forma de auxiliar as crianças com autismo de acordo com suas especificidades. Foi a partir dos meus questionamentos e minhas inquietações a respeito da inclusão dessa criança com tantas especificidades e do atendimento pensado pela equipe para acolhê-la da melhor forma possível na escola, que surgiu este Trabalho de Conclusão de Curso que objetiva pensar quais as melhores formas para atender e acolher essa criança.

¹ Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados. (RÓVERE, 2018).

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho é analisar a proposta de inclusão de uma criança com autismo regularmente matriculado na Educação Infantil da Eseba/UFU, mais especificamente, identificar seu perfil, observar os limites e possibilidades; verificar como a criança se comporta frente às atividades sugeridas e a forma como estas atividades são escolhidas, identificar em que momentos o aluno responde positivamente e negativamente à atividade proposta; verificar qual o modelo de atendimento melhor se adequa diante o perfil do aluno.

Deste modo, buscando dar visibilidade ao processo vivido nesta pesquisa, organizamos este trabalho apresentando algumas considerações sobre a inclusão escolar, sobre o desenvolvimento infantil na teoria histórico-cultural, bem como um breve apanhado sobre as características da criança com autismo. Em seguida apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, o contexto escolar e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Discutimos os modos de participação de adultos e crianças no contexto escolar envolvidos no processo de inclusão de uma criança com autismo no ensino regular. Por fim, tecemos algumas considerações acerca da pesquisa desenvolvida bem como sobre os limites e possibilidades encontrados a partir do estudo de caso.

Podendo analisar todo o caminho que percorri para chegar até aqui, percebo que essa foi uma das experiências mais enriquecedoras que tive durante minha graduação. Acredito que depois dela terei um olhar diferenciado para cada aluno em sala de aula, procurando sempre enxergar o indivíduo, suas dificuldades e potencialidades tanto para os que são considerados público da Educação Especial, como os demais. E ainda, acredito que o presente trabalho seja de grande importância para (re)pensarmos novas possibilidades no atendimento e na inclusão de uma criança com autismo em escolas de ensino regular.

1. Inclusão Escolar e Desenvolvimento Infantil: algumas perspectivas.

Nos dias atuais a inserção de alunos com diferentes deficiências nas salas de aula do ensino regular comum tem aumentado significativamente. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, o que é recomendado por esse Ministério, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Este aumento diz respeito ao movimento atual de inclusão, que se refere ao direito de todos terem acesso à escola pública e de qualidade.

[...] esse movimento se traduz em inclusão escolar, cujo objetivo principal é a construção de uma escola democrática, na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos, sem exceção, sejam atendidas e na qual a diversidade seja uma característica intrínseca e, como tal, seja aceita, respeitada e valorizada. (SILVA, 2010)

E nesse sentido existem leis que respaldam tais conquistas. As leis e declarações no âmbito internacional (ONU, 1948, 1959; Conferência de Jomtien; UNESCO, 1990, 1994), que proclamam os direitos do homem, do qual inclui o acesso à escola regular como direito de indivíduos público alvo da Educação Especial. Dentre eles, o mais recente é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite (BRASIL, 2011a) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No âmbito nacional, a legislação incorpora os princípios dos documentos internacionais. Leis e documentos difundem e sustentam a inclusão. Entre os principais, encontram-se: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10172 (BRASIL, 2001a, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos

das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a), modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b).

Mas antes de falarmos especificamente da inclusão de crianças consideradas público da Educação Especial em uma sala de aula comum, precisamos olhar para todo o contexto dessa classe escolar e da forma como é construído o processo de ensino-aprendizagem. No início da infância, explorar objetos e ambientes é uma das melhores maneiras que uma criança tem de aprender, como exemplos, brincando com objetos que emitem sons e descobrindo como reproduzi-los, mordendo e apertando ursinhos de pelúcia ou brinquedos de borracha para descobrir novas texturas e sensações (Monroe, 2018). Visto assim faz parecer que para a construção do conhecimento da criança basta sua interação com o objeto.

Entretanto a maioria das interações entre o indivíduo e o meio não ocorrem diretamente. Em seu texto, Monroe (2018) se baseia nas obras de Lev Vygotsky (1896-1934) e diz que para que ocorram essas interações são necessários “elos intermediários que se interpõem entre o ser humano e o mundo” e usa como exemplos de mediadores o copo que a criança usa para beber água, o banquinho usado para pegar um objeto em algum lugar mais alto e até o alerta da mãe quando a criança ameaça colocar o dedo na tomada (MONROE, 2018, p.1). Todos esses exemplos são elos usados para mediar relações entre o ser humano e o meio.

Pensando nesse processo de ensino-aprendizagem decidimos pesquisar mais sobre Lev Vygotsky (1896-1934), bielorrusso que dedicou parte de seus estudos a esses elos entre o homem e o mundo externo. Então Vygotsky (1984), traz que o papel do adulto neste processo consiste em guiar a criança e oferecer a ela as ferramentas adequadas para que seu desenvolvimento cognitivo e/ou motor ocorra da forma mais apropriada.

Os estudos de Vygotsky também trazem o modo como o cultural integra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, ele explica essa teoria dizendo que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontecem sobre a pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VYGOTSKY, 2011, p. 4). Ainda diz que para as crianças o desenvolvimento se dá pelo meio indireto ou externo, quando não conseguem resolver uma situação pelo meio direto ou intrínseco ou quando o caminho direto está bloqueado. No texto, o autor também usa o exemplo de que quando o professor pergunta a criança quanto é $6 + 2$ e a criança não consegue

chegar ao resultado de forma direta ela começa a contar nos dedos (forma indireta) até chegar ao resultado, conta 6 dedos e depois 2 e diz: “8”.

A tese de Vygotsky traz também que o desenvolvimento do indivíduo não é determinado pela idade e que cada indivíduo tem seu próprio tempo de desenvolvimento. Ele concebia o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e “intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola” (PASQUALINI, 2009), que seriam as funções psicológicas superiores, as quais são exclusivamente humanas, como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato.

A respeito do desenvolvimento Pasqualini, se baseando nas obras de Vygotsky, diz que se trata de período estáveis e críticos.

Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Verifica-se aqui a adoção do princípio do método dialético da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina no salto qualitativo. Assim, fica claro que o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não por via evolutiva, mas sim, revolucionária. (PASQUALINI, 2009, p. 36).

O autor também atribui ao afeto uma importância fundamental no desenvolvimento. Para ele, o afeto juntamente com o intelecto são “duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis”. (VYGOTSKY, 1996:314).

Sob essa ótica nos baseamos em sua obra que trata da educação de crianças com deficiência, intitulada “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal” (VYGOTSKY, 2011). Nessa obra Vygotsky mostra que acredita que esse ponto de vista histórico-cultural também é válido no caso de crianças com deficiência, mas de forma diferente.

Aqui o caso é essencialmente diferente daquele observado no campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa.

Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VYGOTSKY, 2011, p. 5).

Nesse texto o autor traz que “a deficiência exerce uma dupla influência no desenvolvimento desses indivíduos.” (VYGOTSKY, 2011). Com a deficiência vem as dificuldades, os obstáculos, mas também justamente por esses desafios ela serve de incentivo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, meios indiretos, que substituem funções e buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança deficiente, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. (VYGOTSKY, 2011, p. 7).

Devido ao desenvolvimento cultural da criança surgiu a tese de Vygotsky que diz que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 2011).

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade. (VYGOTSKY, 1984, p. 233).

Este texto ainda ressalta que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve

ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança com deficiência intelectual, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega, ou seja, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido aos obstáculos ocasionados pela deficiência.

Dentre tantas deficiências, encontramos o chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) definição dada pela Associação Americana de Psiquiatria em 2002, em sua quarta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e reformulado (DSM-IV-TR), em uma nova versão do “Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders” (DSM-5, 2013). Aponta que as pessoas com TEA apresentam sintomas que começam na infância e comprometem a capacidade do indivíduo no seu dia a dia, sendo apresentado o diagnóstico que indica: déficit de comunicação, de interação social, alteração de comportamentos emocionais, diminuição das expressões faciais e da comunicação não verbal, fixação em objetos e aumento do estímulo sensorial (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2013). Este transtorno caracteriza-se por perturbações do desenvolvimento neurológico que se manifestam juntas ou isoladamente, como dificuldade de comunicação por deficiência na linguagem e na imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e comportamento restritivo e repetitivo. Recebe o nome de espectro porque tem situações diferentes – de graus leves a severos –, embora sejam relacionadas com as mesmas dificuldades (HOUGH, 2018:1).

Nesse sentido a teoria histórico-cultural abordada por Vygotsky poderia ser um suporte na compreensão do processo de ensino-aprendizagem adequada para as crianças que apresentam o chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), para que essas crianças desenvolvam suas habilidades ao mesmo tempo em que superam suas dificuldades de socialização, de linguagem e de comportamento. Como percebemos na bibliografia essas dificuldades devem ser superadas a partir de caminhos indiretos, externos, culturais, uma vez que os caminhos diretos podem estar impedidos devido à deficiência (VYGOTSKY, 2011).

São vários os desafios encontrados para que ocorra a inclusão de alunos em TEA em uma escola regular, tais como, a adaptação do âmbito escolar para receber esses alunos, a falta de preparo e conhecimento por parte dos professores e

funcionários da escola, a falta de recursos específicos para trabalhar com crianças com TEA e falta de conhecimento em saber identificar os diferentes focos de interesse de cada um deles, ficando assim clara a necessidade de atenção individualizada. Por parte dos alunos comprometidos com o transtorno também são encontradas barreiras a serem vencidas, como a dificuldade na socialização em diferentes níveis, em alguns casos a extrema sensibilidade ao barulho, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos. Muitas vezes, eles apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica. Para essas crianças são necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados, além do oferecido pela sala comum/regular. (SILVA, 2012, p. 109). Na literatura que aborda a temática existem algumas práticas pedagógicas reportadas como eficientes para o tratamento do TEA, esse tratamento consiste em uma junção de terapias e práticas pedagógicas. As bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, terapias de linguagem/comunicação e programas educacionais como o modelo “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children” (TEACCH). De acordo com LIMA (2017) este é um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados (LIMA et al., 2017).

Embora existam várias metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a educação escolar de pessoas com autismo, não se pode definir uma como padrão visto que o autismo é, atualmente, dividido em três graus: leve, moderado e severo (CID 11, 2018) e que cada pessoa possui suas habilidades e suas limitações. Todas essas questões de como realizar um trabalho que, de fato, promova a inclusão desenvolvendo a aprendizagem escolar de crianças com TEA se mostraram relevantes e necessárias para nós quando nos deparamos com o atendimento em questão.

2. Metodologia: dos caminhos e processos vividos e percorridos

Este trabalho baseia-se em estudos teórico-práticos nos quais propusemos uma intervenção em parceria com a equipe responsável pelo grupo que acolheu a criança, com base no atendimento a uma criança com Espectro Autista (LEMES, 2016) e realizado na ESEBA/UFU, na cidade de Uberlândia (MG), Brasil.

A ESEBA/UFU é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Escola surgiu no ano de 1977 e tinha como finalidade atender aos filhos dos servidores da Universidade de Uberlândia (UnU) antes mesmo de sua federalização. Em 1988, a Escola de Educação Básica da UFU deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública e considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (Informações encontradas no site da escola).

A Escola é organizada em áreas de conhecimento, sendo que a Área de Educação Especial foi criada no ano de 2010. A partir do pedido/acionamento do Ministério Público para que fosse implementado serviço do AEE nesta instituição. Deste modo, iniciou-se em 2013 após uma liminar judicial de reserva de 10% das vagas para alunos público da Educação Especial, durante o período de 2013 a 2016 entravam a cada ano 75 crianças e dessas 8 crianças com deficiência no primeiro período da educação infantil, como também nas listas de espera dos outros anos de ensino. Esta liminar surge a partir de um pedido judicial de uma família que questionou o sorteio público da escola, justificando que a probabilidade de uma pessoa com deficiência entrar/ser sorteado era menor. (Informações cedidas pela professora do AEE).

Portanto, no ano de 2018, quando Henrique² ingressou na escola, o contexto da área de Educação Especial era o seguinte:

² Nome fictício adotado para realização do trabalho.

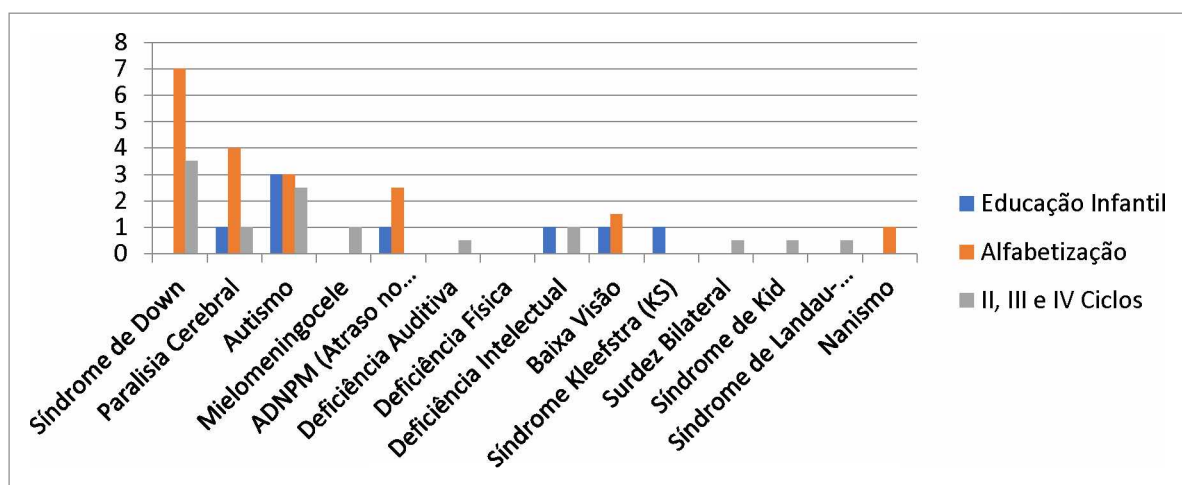


FIGURA 1 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU EM 2018

O gráfico acima mostra a quantidade de crianças que eram atendidas pelo AEE da escola no ano de 2018 e quais eram as deficiências presentes no universo da escola.

A pesquisa deu-se nesse contexto. Trata-se de um estudo de caso (ANDRÉ, 2013) e compõe-se do acompanhamento ao atendimento de uma criança com deficiência, compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, trabalho de apoio e intervenção na sala de aula juntamente com a equipe que atende a criança.

A pesquisa contou, portanto com a participação de 9 adultos quais sejam, a professora regente da turma, o professor de educação física, a professora do Espaço cultural e brinquedoteca, a professora da educação especial, o professor de dança que atuou com a criança em 2018, duas cuidadoras³ que acompanharam a criança e duas estagiárias⁴. Vale destacar que todos os professores que atendiam a criança se mantiveram com o mesmo grupo no ano letivo de 2018 e 2019, com exceção do professor de dança, horário que passou a ser ocupado pela professora de artes visuais. Optamos por entrevistar e incluir na pesquisa os dados construídos com o professor de dança, por considerarmos que ele contribuirá para a pesquisa, uma vez que atendeu ao aluno durante um ano letivo inteiro, tendo participado

³ Profissional terceirizada contratada pela instituição para apoio à criança nas atividades de locomoção, higiene e alimentação.

⁴ Estudantes da UFU contratados para auxiliar a criança em suas atividades em sala de aula.

inclusive de todo o movimento organizado para acolher essa criança em seu primeiro contato na escola.

Já o grupo do qual a criança com autismo fez parte durante toda a pesquisa é composto por 15 crianças, sendo 8 meninos e 7 meninas. Esse grupo também permaneceu inalterado durante o ano de 2019.

A pesquisadora acompanhou a criança desde sua chegada à escola, todos os dias letivos pelo período de um ano, em todo horário escolar. Utilizou-se como estratégias metodológicas a observação, construção dos dados por meio do registro em diário e produção de notas de campo dos processos vividos no trabalho, registros fílmicos e pictóricos para construção e análises posteriores.

A pesquisadora também contou com uma ficha de observação de campo elaborada pela equipe do AEE para fins de acompanhamento da criança (Apêndice III) que foi preenchida pela mesma periodicamente. Ainda foram feitas entrevistas por meio de roteiro estruturado com os professores (Apêndice I) e monitores (Apêndice II) que acompanharam a criança de estudo durante o período da pesquisa. Os dados foram analisados tendo como referência Bardin (2009) que propõe a análise de conteúdo de forma qualitativa. Foram analisados os registros contidos nos diários de campo preenchidos pela autora, registros fílmicos e pictóricos, além das respostas dadas pelos entrevistados.

A pesquisa foi previamente cadastrada na Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU recebendo parecer favorável (número 08557118.7.0000.5152). Todos os participantes e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Buscando garantir o anonimato da criança, bem como preservar sua identidade, demos o nome fictício de Henrique. No início da pesquisa, em 2018, Henrique estava com 4 anos de idade por ter sido selecionado para uma vaga do 1º período na ESEBA/UFU. Quando os pais foram até a escola realizar a matrícula já levaram o laudo médico que dizia que a criança apresenta o TEA e trouxeram algumas especificidades sobre ela. A equipe da escola realizou uma entrevista com a família que descreveu a criança da seguinte maneira: a criança tem uma boa percepção espacial (explora visualmente o espaço de forma rápida e logo “assimila” o espaço físico), em casa faz as refeições assistindo vídeos (forma que a família encontrou para que a criança sentasse à mesa para as refeições), necessita de ajuda para se alimentar, faz o uso de fraldas (quando cheias a criança pode pôr a

mão), apresenta muita dificuldade de interação, estudou dois anos em uma unidade da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e lá não teve AEE, está não verbal, possui hipersensibilidade para segurar o lápis, coloca tudo que vê na boca muito rapidamente e tem prazer em “coisas crocantes”, morde-se e morde os outros quando nervoso, é necessário segurar a sua mão, pois pode sair correndo com riscos de se machucar. Portanto, no início do ano letivo já tínhamos uma ideia de como Henrique se comportava, porém mesmo com todas essas informações e com algumas pesquisas sobre esse transtorno que fizemos para tentar fazer a inclusão acontecer para o Henrique e a turma, ainda tivemos muita dificuldade.

A rotina do grupo no qual o Henrique se encontrava estava organizada com atividades que contemplavam o currículo da educação infantil. No ano de 2018, em que a criança estudava no primeiro período, as atividades concentravam-se com a professora regente, educação física, dança, espaço cultural e brinquedoteca. Rotina diária com o grupo com momentos livres, como brincadeiras, parque, tanque de areia e momentos dirigidos como rodinhas de conversa e atividades.

Nos primeiros dias de contato com a escola, Henrique corria pela sala o tempo todo, pegava todos os brinquedos e demais objetos para colocar na boca, apresentava muita resistência em sentar para participar de atividades e da roda de conversa com as demais crianças. Quando tentávamos contê-lo para que participasse das atividades nem que fosse por um curto período de tempo, ele tendia a ter movimentos agressivos como puxar os cabelos, arranhar ou tentar morder quem estivesse por perto. Apresentava esse tipo de comportamento também quando alguma necessidade não era atendida (por exemplo, quando estava com fome).

Deste modo, depois de estudos, discussões e reflexões, a equipe de profissionais que atendiam Henrique e os professores do primeiro período (regente e especializados) se organizou para atender individualmente a criança em momentos específicos. Henrique continuou seguindo o horário programado para sua turma, entretanto, o atendimento para ele passou a ter duas frentes: momentos de participação no coletivo de seu grupo de crianças e momentos de atendimento individualizado por todos os seus professores. O horário ficou assim organizado:

QUADRO DE HORÁRIO E PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO 2018

HORÁRIOS	2ª.FEIRA	3ª.FEIRA	4ª.FEIRA	5ª.FEIRA	6ª.FEIRA
13:15		SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE
14:00		SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE
14:30		LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15:00		SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/PARQUE	PROFESSORA (AEE)	ESPAÇO CULTURAL E BRINQUEDOTECA	DANÇA
15:30		SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/PARQUE
16:00		DANÇA (até 16:20)	PARQUE DE AREIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/PARQUE
16:20		PROFESSORA (AEE)	PARQUE DE AREIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/REGENTE/BIBLIOTECA

QUADRO 1: HORÁRIOS 2018
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

O modo de organizar esse trabalho está respaldado na proposta curricular para a Educação Infantil e visa alcançar os objetivos da inclusão escolar da criança bem como oportunizar que os objetivos estabelecidos para buscar seu desenvolvimento sejam alcançados. Sendo assim, explicito cada atividade desenvolvida nos horários apontados no quadro, fazendo a observação que no ano de 2018, a criança não frequentou as aulas às segundas-feiras, pois era um dia destinado às suas terapias.

O trabalho nomeado como “Salas alternativas/regente” que aparecera em todos os outros dias da semana refere-se aos momentos em que tentamos manter a criança em atividades coletivas oferecidas a todo o grupo de crianças e também aos momentos individualizados em que a professora propunha atividades específicas para essa criança. Ou seja, a criança estava sob a responsabilidade da professora regente.

Porém, como muitas vezes a criança não conseguia permanecer muito tempo em sala, nesses casos valeu-se de espaços alternativos para estar com essa

criança. Por isso o nome “salas alternativas” refere-se a espaços outros tais como salas vazias, parede sensorial, espaço do gramado localizado no campus da Educação Física, parque ou outro espaço que estivesse disponível no momento da necessidade de retirar a criança de sala para que ela se acalmasse.

As aulas de educação física foram ministradas pelo professor dessa área e o atendimento também foi realizado em momentos individuais e coletivos. Do mesmo modo, as aulas de Dança, de Espaço cultural e Brinquedoteca constaram de momentos em que a criança estava com todo o grupo e de momentos em que estava apenas com o professor responsável pela disciplina. Vale ressaltar que em todos os momentos oferecidos, havia a necessidade de no mínimo duas pessoas para acompanhar a criança. O professor ou professora responsável pelo horário com a criança, uma estagiária e/ou um cuidador. Nos momentos em que a criança não conseguia permanecer no trabalho vinculado ao coletivo, as estagiárias e cuidadoras acompanhavam a criança para outro ambiente a fim de que o professor pudesse continuar sua aula.

No ano de 2019, manteve-se o formato de organização da proposta de atendimento, alterando-se apenas uma disciplina, bem como seu responsável, não mais tendo a aula de Dança e sim de Artes Visuais. Vale aqui destacar que houve um esforço por parte da equipe da escola em manter todo o quadro de docentes e profissionais que acompanhou a criança em 2018 no ano de 2019, visando manter os vínculos e rotinas já estabelecidas. Essa estratégia tinha como principal objetivo tornar a adaptação da criança a mais tranquila possível e avançar nos estudos e modos de atender essa criança, uma vez que a equipe se desdobrou para buscar um modo de organizar o trabalho que melhor alcançassem a criança. Segue abaixo o quadro organizado para o ano de 2019.

**QUADRO DE HORÁRIO E PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O
ATENDIMENTO
2019**

HORA RIOS	2ª.FE IRA	3ª.FEIRA	4ª.FEIRA	5ª.FEIRA	6ª.FEIRA
13:15		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE	SALAS ALTERNATIVAS /REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/ REGENTE	ESPAÇO CULTURAL /BRINQUEDOTEC A
14:00		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	(14:10) ARTES VISUAIS	ESPAÇO CULTURAL /BRINQUEDOTEC A
14:30		LANCHE	LANCHE	ARTES VISUAIS	ESPAÇO CULTURAL /BRINQUEDOTEC A
15:00		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE /PARQUE	SALAS ALTERNATIVAS /REGENTE	LANCHE	LANCHE
15:30		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	SALAS ALTERNATIVAS/ REGENTE	SALAS ALTERNATIVAS/ REGENTE
16:00		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE/BIBLIOTEC A	EDUCAÇÃO FÍSICA	PROFESSORA (AEE)	PARQUE DE AREIA/ SALAS ALTERNATIVAS/ REGENTE
16:20		SALAS ALTERNATIVAS/RE GENTE/BIBLIOTEC A	EDUCAÇÃO FÍSICA	PROFESSORA (AEE)	PARQUE DE AREIA/ SALAS ALTERNATIVAS/ REGENTE

QUADRO 2: HORÁRIOS 2019
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Importante destacar que se pretende levar a criança a permanecer e participar gradativamente de todas as proposições nos horários normais das aulas, uma vez que estamos discutindo sobre o processo de sua inclusão no ensino regular, ou seja, numa instituição de espaços e atendimentos coletivos e não individualizados.

3. Modos de se expressar e acolher: a inclusão de uma criança com autismo no ensino regular da educação infantil.

Diante dos dados construídos consideramos analisar os eventos mais recorrentes nos registros escritos, pictóricos, filmicos e entrevistas e dividimos esses eventos em quatro categorias de análise, sendo elas, Música, Afetividade, A relação com as demais crianças e Estratégias sensório-motoras. Observamos um elemento que se repetia em todos esses grupos de análise que é a comunicação, por considerarmos que esse elemento é essencial no processo de inclusão o elegemos como eixo central da análise.

A partir dessas esferas selecionadas retomamos as análises na intenção de relacionar esses dados com os nossos objetivos, quais sejam analisar a proposta de inclusão de uma criança com autismo, identificar o perfil desse aluno, observar seus limites e as possibilidades, verificar como a criança se comporta frente às atividades sugeridas e a forma como estas atividades são escolhidas, identificar em que momentos o aluno responde positiva e negativamente à atividade proposta, verificar qual o modelo de atendimento melhor se adequa ao perfil do aluno. Deste modo o canal de comunicação que se estabeleceu com esta criança foi essencialmente a música.

3.1 A Música e suas interlocuções com Henrique

Os momentos de música aparecem em todos os tipos de registros, seja nas notas de campo, nas entrevistas e nos registros filmicos e pictóricos. Como observamos na teoria, as pessoas com TEA geralmente possuem o que chamamos de hiperfoco, ou foco de interesse, que basicamente é uma forma mais intensa de se concentrar em um determinado tema ou tarefa (HOUCH, 2018). Quando conhecemos o Henrique já percebemos que o seu maior foco de interesse era a música, seja cantada, por meio de instrumentos musicais ou através vídeos no celular ou notebook. Tudo que era musical chamava sua atenção e a partir dessa observação a professora regente em conjunto com a professora do AEE passaram a

pensar estratégias para incorporar a música na rotina da turma no intuito de facilitar o processo de inclusão dessa criança.

No início as atividades com ele eram realizadas em frente a um notebook transmitindo vídeos e ele podia assistir aos vídeos enquanto realizava a atividade, após uma conversa com a psicóloga que atendia a criança, as atividades passaram a ser realizadas sem o uso de notebook ou tablets e o vídeo era exibido apenas após a conclusão da mesma, como uma forma de recompensa. Na roda de conversa também era utilizado o recurso da música como atrativo, então era esperado que todas as crianças fossem para a roda e se acomodassem para depois conduzir o Henrique até a rodinha e cantar uma música com a turma. Durante a roda várias músicas eram cantadas e esse movimento também acontecia quando o Henrique queria sair da roda.



FIGURA 2 RODA DE CONVERSA COM MÚSICA
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Nas aulas especializadas a música também aparece como meio de atrair Henrique e fazer com que ele se envolvesse na atividade, as professoras da brinquedoteca/espço cultural e do AEE utilizam a música e instrumentos para atrair a criança (Registros da autora – Apêndice IV).

Deste modo foi possível perceber como essa linguagem foi capaz de aproximar Henrique do espaço de ensino regular levando-o a estar com o grupo nesses momentos bem como a se interessar pelas propostas trazidas por meio dessa linguagem.

3.2 Afetividade: os autistas não estabelecem vínculos?

A afetividade⁵ foi outro elemento recorrente nos registros. Sabemos que afetividade é proveniente de afeto que, por sua vez deriva do verbo afetar. Percebemos que vários dos professores que atenderam o Henrique ao longo desse um ano de observação construíram vínculo com essa criança, especialmente como um modo de, a partir daí, estreitar os laços e colocar em prática as possibilidades pensadas para o atendimento, tanto no coletivo quanto no individual.

O professor de educação física sempre abraçava a criança no início e no final das aulas e quando encontrava com Henrique pela escola. No excerto abaixo, extraído da fala do professor podemos verificar como o mesmo percebe essa questão:

Outro princípio que eu adoto é a questão da afetividade, né, toda vez que eu vejo o Henrique, pode tá coluna doendo, joelho doendo eu tenho que agachar e dar um abraço nele, talvez essa ação seja a única ação nesse ano e meio que eu estou com o Henrique que ele repete sem precisar da intervenção do adulto. [...] Então essa é uma atividade, essa questão da afetividade, é uma coisa que eu percebo que ele apropriou sem ter a necessidade da intervenção do adulto. (Entrevista Prof. de Educação Física. 03/05/2019).

Na entrevista com o professor, ele ressalta que durante esse um ano de atividades, percebe que a única proposição que o Henrique internalizou foi a

⁵ Consideramos a afetividade com base nos trabalhos de Henri Wallon (1879-1962) que apresenta conceitos fundamentais para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

afetividade, a única que ele faz sem necessitar de intermediação de um adulto. Mesmo assim, o professor considera que foi um grande avanço essa conquista.

A professora regente sempre cantava com a criança no início e fim do dia escolar e ao fim da música o abraçava. Sabemos que a afetividade não se define apenas por gestos de abraçar, mas sim por aspectos mais amplos expressados em emoções e sentimentos que não conseguiremos aprofundar devido aos limites do presente trabalho.

Mesmo assim, consideramos fundamental destacar que embora haja definições ou conceitos que compreendem o sujeito com TEA como alguém que não constrói vínculos afetivos e apresentam prejuízos em relação ao desenvolvimento social, percebemos ao acompanhar Henrique que por meio da sua forma de interagir ele construiu vínculos afetivos com os profissionais que o acompanharam durante esse período. O trecho da entrevista abaixo realizada com a estagiária 1, também demonstra o que estamos apontando.

... o Henrique é uma criança agitada, ansioso às vezes, né. Tem uma ansiedade grande, não considero ele uma criança agressiva apesar de momentos de agressividade, eu não interpreto como se ele viesse na gente pra agredir, são outros motivos que levam ele a ter essa atitude. Ele é carinhoso, abraça a gente, beija, em certa medida demonstra né que gosta da gente. (Entrevista Estagiária 1. 15/04/2019).

A imagem abaixo demonstra a expressão de afeto e de vínculo estabelecidos entre o professor de educação física e a criança, apontando para as potencialidades deste tipo de relação se nos ancorarmos na perspectiva walloniana para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.



FIGURA 3 ABRAÇO ENTRE O PROFESSOR DE ED. FÍSICA E O HENRIQUE
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Isso nos alerta para a importância de não rotular ou não classificar apenas pela condição e sim buscar enxergar as especificidades e possibilidades de cada sujeito pra além de suas limitações.

3.3 Henrique e as outras crianças...

A terceira categoria selecionada é a relação que Henrique estabeleceu com as demais crianças de seu grupo. Pudemos observar que ele se apresentava um pouco alheio à presença dos colegas, não estabelecendo muita relação com os mesmos, a não ser quando oportunizamos por meio da câmera frontal do celular para ele se ver. Nestes momentos os colegas se aproximavam e Henrique olhava para eles pela câmera, emitindo sorrisos e contatos físicos.

Essa relação pode ser observada em um registro feito pela pesquisadora... Ligamos a câmera do celular para que Henrique pudesse fazer a atividade de se olhar, se reconhecer. Neste momento, uma coleguinha se aproximou para participar daquela “brincadeira”, Henrique a viu pela câmera do celular, olhou para ela que também se movimentou em sua direção, estabeleceu-se ali um momento de interação entre os dois. Depois desse momento estávamos fazendo a atividade da caixa-mágica⁶ com o Henrique e ele se virou para a coleguinha e segurou a mão dela (Registros da autora – Apêndice V).

Porém, no dia a dia esse relacionamento Henrique-colegas se dá mais pelas crianças que percebem muito sua presença no ambiente, demonstrando que gostam de estar com ele, fazem carinho, tem um cuidado com ele, comemoram suas conquistas, quando, por exemplo, ele consegue realizar determinada atividade. Quando ele está na rodinha, mas está agitado, elas sugerem cantar uma música para acalmá-lo etc. Observamos que muitas vezes, as crianças são a voz de Henrique, pois percebem seu comportamento e deduzem o que quer expressar através desse. Esses modos de agir de muitas crianças do grupo nos remetem às discussões de Smolka (2004), quando discute a questão da significação e apontam um modo de compreender o cotidiano da escola prenhe de significações onde a atenção a esses indícios podem nos ajudar a incluir essa criança de modo mais interessante. Vejamos o que nos diz a autora:

Nessa trama de relações, corpo e palavra tornam-se signos, que se destacam dentre os outros. Mutuamente constitutivos, corpo e palavra significam (Peirce, Bakhtin). Pela produção do signo na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e a sensibilidade se tomam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. Ele significa para o outro, e depois, para si próprio. Impossível a pessoa relacionar-se diretamente consigo mesma. Indiretamente é possível. E essa via mediada se faz pelo signo. As significações produzidas na trama vivenciada nas relações com os outros constituem o drama vivenciado no nível individual. Como pessoa social, agregado de relações sociais (Vygotsky, 1998:66), o homem se desdobra em Homo Duplex, de fato, Multiplex, acontecimento tornado possível pela mediação e pela reversibilidade do signo, que viabiliza formas de operação e funcionamento mental no nível individual.” (SMOLKA, 2004 :58)

⁶ Atividade da caixa de madeira toda fechada com apenas um furo de acesso, são colocados muitos objetos de diferentes tipos, a criança coloca a mão e retira um objeto sem saber qual é. Com Henrique, a proposta é descobrir qual é o objeto, dizer o nome, falar das características, emitir sons e se for possível, cantar uma música que se refira ao mesmo.

O desenvolvimento se dá por meios do modo de significar o que vivemos. No caso do Henrique, que hoje encontra-se uma criança não verbal, muitas vezes somos nós os adultos que significamos para ele, que buscamos dar sentido e interpretar suas ações. Mas muitas vezes seus colegas de turma fazem esse papel, isso fica claro nas falas dos professores:

Mas as possibilidades são dessa construção em conjunto, né, as crianças ajudam muito e, ah outra coisa que eu uso como recurso é que o grupo ajude então, por exemplo, uma sugestão de nome (da turma), “ah qual (nome) vocês acham que o coleguinha Henrique iria sugerir?” “música (fala das crianças)” porque eles percebem mais o Henrique do que a gente imagina, eles percebem muito essa criança, eles acolhem muito essa criança. Então uma estratégia também é contar com a ajuda do grupo para que ele esteja fazendo parte do que tá acontecendo, essa é uma estratégia que eu achei interessante que tem me ajudado bastante. E é uma possibilidade também porque na medida que eles percebem para mim eu me sinto mais confortável do que eu dizer “ah, o Henrique gosta de música”, então eu jogar pro grupo acolhe mais, a mim acolhe mais, eu acho que é uma estratégia interessante que aí vem ele junto, o Henrique junto pela voz das crianças. (Entrevista profª. Regente. 01/05/2019).

Na fala da professora também fica explicitada a importância da inclusão tanto para o Henrique quanto para as demais crianças do grupo, a atenção, o carinho, o cuidado que as outras crianças tem com o Henrique, que mesmo não estando o tempo todo com o grupo, é visto pelas crianças como parte integrante e estão sempre buscando dar voz para ele, inclui-lo nas atividades e buscando o contato quando, por exemplo, ele está realizando uma atividade separada do grupo; algumas crianças vão atrás dele, querem fazer a atividade com ele.

Essa discussão nos permite supor que a inclusão desta criança perpassa também pelas condições que o grupo lhe oferece.

3.4 Sensações, experimentar, sentir: o sensório-motor e suas dimensões em Henrique.

Henrique sempre apresentou uma fixação oral muito grande, levava qualquer tipo de objeto à boca, inclusive aqueles inapropriados como areia, brita, tesoura, cola, enfim qualquer tipo de objeto ele experimentava conhecer pela via oral. A partir

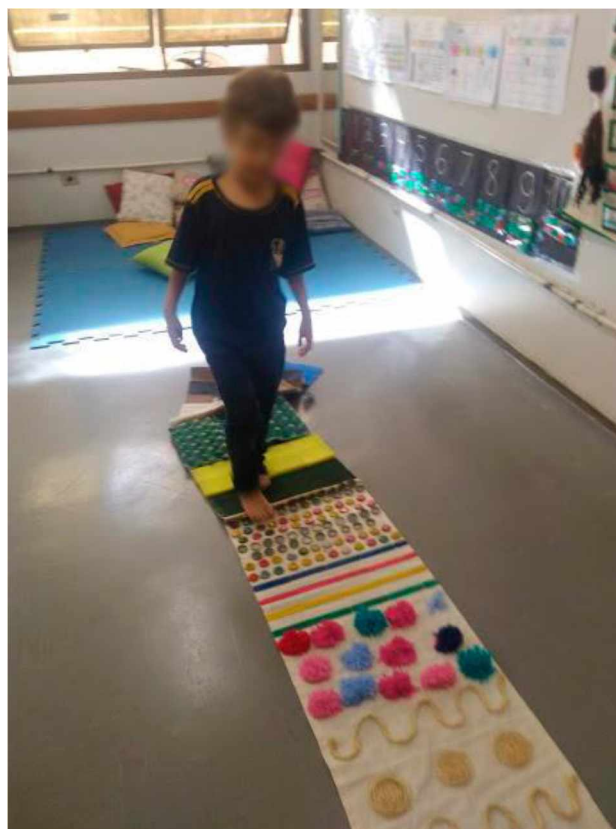
dessa observação a equipe pensou em alternativas para auxiliar Henrique a experimentar outros sentidos por meio de atividades sensório-motoras. Então vários materiais foram elaborados para que pudesse manipular, como tapete sensorial, luvas sensoriais, garrafas zen, atividades com grude, massinha, atividades relacionadas com música e instrumentos musicais. E como Henrique também não conseguia se concentrar em suas atividades e apresentava muita dificuldade de ficar sentado, com as orientações da psicóloga que o atende utilizamos a ABA⁷ (Applied Behavior Analysis), terapia comportamental, passamos a fazer o uso da contenção.

Com base nessa terapia, posicionávamo-nos sentados atrás ou ao lado da criança de modo a mantê-lo sentado até finalizar a atividade, conforme Figura 4, limitávamos também seu campo de visão. Como o ambiente da sala de aula é cheio de estímulos visuais, sua concentração na atividade ficava muito difícil, porque cada hora algo diferente chamava sua atenção, então com as mãos nós tentávamos voltar sua atenção para atividade limitando sua visão e voltando-o para a atividade. Abaixo é possível observar por meio das imagens, momentos em que Henrique explora com os pés a sensação de caminhar sobre o tapete sensorial construído por nós (Figura 6), bem como a contagem com palitos verdes na lata verde (Figura 4), oportunizando que Henrique se aproximasse dos conhecimentos curriculares por meio de outras possibilidades aqui apresentadas. Na Figura 5, exploramos com Henrique a “Brincadeira com grude”, mingau feito de água e polvilho cozidos no fogo, mistura que forma a mesma consistência da cola ou “geleca” e que permitiu experimentar sensações de grudar e soltar as mãos por meio da experiência de manipular a mistura.

⁷ “O ABA decorre da linha de tratamento classificada como terapia comportamental, que é usada para reduzir os comportamentos inadequados e aumentar os desejados por meio de recompensas.” (HOUGH, 2018)



**FIGURA 4 ATIVIDADE SENSORIO-MOTORA:
CONTAGEM COM PALITOS
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA**



**FIGURA 5 ATIVIDADE SENSORIO-
MOTORA: TAPETE SENSORIAL
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA**



**FIGURA 6 ATIVIDADE SENSORIO-
MOTORA: BRINCADEIRA COM GRUDE**
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Nas aulas especializadas de educação física e dança também percebemos essa categoria, já que os professores trabalhavam muito a parte motora. No caso da educação física o professor realizava circuitos com o Henrique, tais como andar em cima da ponte, sobre e dentro dos pneus, passar dentro de formas geométricas e trabalhava o aspecto sensorial a partir de momentos de relaxamento com massagem manual e com o uso de bolas. Nas aulas de dança o professor também explorava o sensorio motor usando bambolês, tecidos e instrumentos musicais.

Após reler os registros e definir as categorias de análise, fica perceptível um evento que se repetia em todas elas que é a comunicação. Henrique é uma criança

não verbal, e em muitos dos registros da pesquisadora, tem-se falas de que ele não percebe e não dá função para o que vivencia, seja a sua relação com os objetos, espaço, ou com o outro. Mas na releitura dos registros, nota-se uma repetição de alguns comportamentos dessa criança, já notados anteriormente, mas sem as devidas análises acerca desse aspecto, levando à percepção de que ele está se comunicando da forma como consegue. Exemplificando, quando tentamos realizar uma atividade com ele e ele resiste, puxa o cabelo ou tenta morder quem o está conduzindo, quando a professora regente está cantando e a música acaba ele vai até ela, segura suas mãos e bate palmas, se está cansado, com sono ou com algum incômodo como dor, ele se agita, tende a ficar agressivo e apresenta um choro. Se quer sair de um determinado ambiente e a porta está fechada ele segura nossa mão e nos leva até a porta. Então fica perceptível que ele utiliza algumas estratégias para sinalizar o que quer e que procura se comunicar do seu modo. Na imagem abaixo, verificamos sua tentativa de comunicação com a professora quando, imediatamente, após ela parar de cantar uma canção que usava as mãos para fazer gestos que acompanhavam a música, Henrique vai em direção da professora e puxa seu braço. Ao perceber o gesto da criança a professora lhe pergunta o que ele quer, ele insiste em puxar seus dois braços para juntá-los, a professora então pergunta se Henrique quer que ela volte a cantar. Como ele continua puxando seus braços ela afirma: “Ah! Você quer que eu cante!” e retoma então a canção.



FIGURA 7 PUXANDO O BRAÇO DA PROFESSORA PARA ELA CONTINUAR A MÚSICA
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Também podemos observar o uso da comunicação alternativa nas aulas de educação física. Nas aulas individualizadas com Henrique, o professor monta um circuito com percursos pelos quais a criança deve passar (Apêndice VI), e durante todo o caminho o professor acompanha o Henrique de mãos dadas para que ele realize a atividade, pois sozinho ele ainda não consegue, como podemos observar na fala do professor:

Bom, no realizar a atividade tem situações que eu mostro o que ele vai fazer, mas se eu não for junto ele não faz atividade. [...] Então essa repetição, por exemplo, o andar na trave, repetição, repetição, o que eu observo é que com a rotina ele precisa voltar, o professor ajudar de novo, o professor ir soltando até ele fazer, com a rotina. Eu preciso de uma rotina pra isso. Mas se ele chegar no espaço e tiver só a trave eu ainda não presenciei nenhuma situação que ele sozinho fosse lá e andasse na trave. Então eu ainda vejo uma necessidade enorme do direcionamento de um adulto, do professor para qualquer atividade que o Henrique vá fazer. [...] A diretividade. Eu não eu não vejo outra forma, posso até falar diferente daqui um tempo, de não ser diretivo, tem que fazer junto com ele, eu tenho que pegar ele para fazer. Então ainda vejo essa necessidade [...]. (Entrevista prof. de Educação Física. 03/05/2019).

Um dos obstáculos desse circuito é a trilha de pneus, pelos quais o professor conduz o Henrique a passar sobre e dentro dos mesmos. Durante essa atividade pudemos observar que essa condução se dá pela forma como o professor segura nas mãos da criança, se o professor segura em apenas uma mão o Henrique já entendeu que ele deve passar dentro dos pneus (Figura 8), se o professor segura nas duas mãos ele passa sobre os pneus (Figura 9) como podemos observar nos registros abaixo:

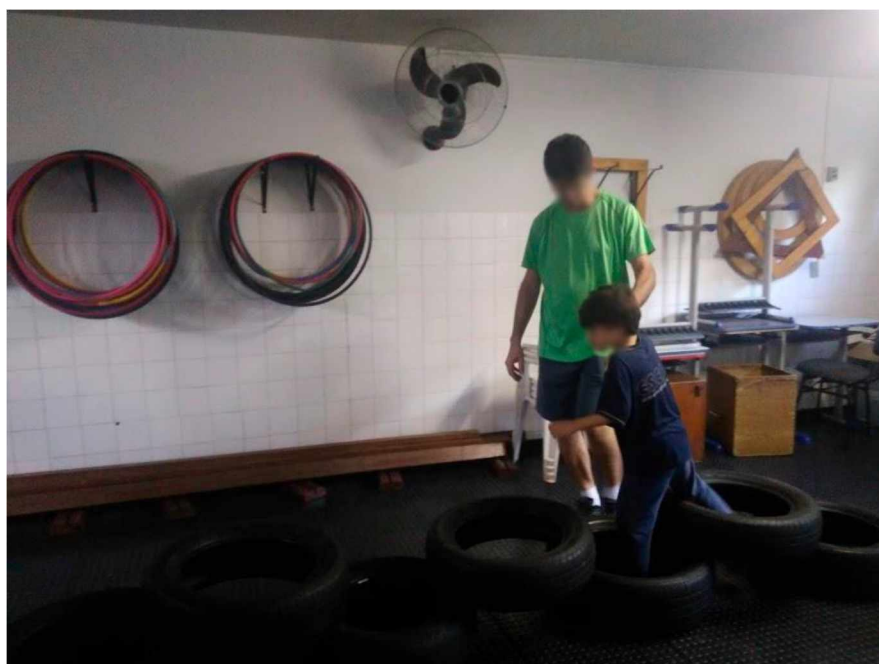


FIGURA 8 ANDANDO DENTRO DOS PNEUS SEGURANDO A MÃO DO PROFESSOR
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

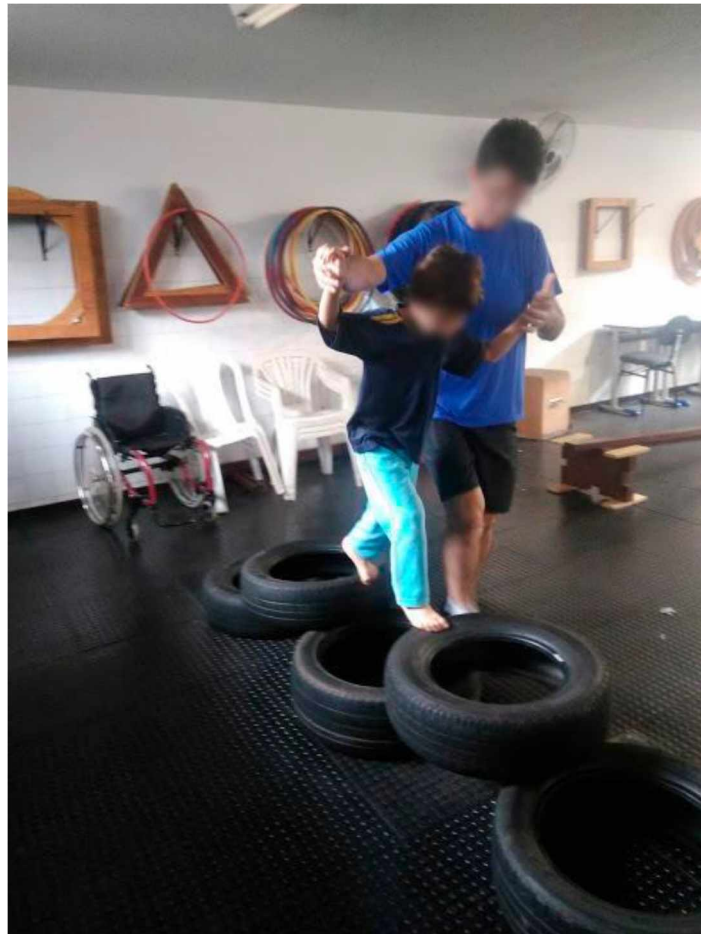


FIGURA 9 ANDANDO SOBRE OS PNEUS
SEGURANDO AS DUAS MÃOS DO
PROFESSOR
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Portanto, é possível considerar a comunicação como o eixo da presente pesquisa, que perpassa os modos de ser e estar na escola em um grupo de crianças e adultos que busca compreender e acolher uma criança com autismo, bem como ser acolhido por ela.

Diante das observações e dados construídos, bem como das análises acima apresentadas podemos subdividir os elementos categorizados e os conhecimentos referenciados em dois pontos de vista: os desafios percebidos na escola, com a criança, com as relações estabelecidas e com a família e as possibilidades de atendimento e de desenvolvimento da criança.

3.5 Desafios: a inclusão de Henrique e suas dificuldades.

Falar sobre os desafios é uma forma de enxergar os obstáculos para o desenvolvimento do nosso trabalho com essa criança. Dificuldade de compreender

os modos de agir e suas necessidades, as fragilidades na formação docente em relação à inclusão, as dificuldades da família em relação ao atendimento a essa criança/organização familiar e modos de perceber e agir com a criança, a dificuldade em sustentar o Movimento Pedagógico Específico (MPE)⁸ considerando que a instituição é organizada para atendimentos coletivos e não individuais, as angústias do percurso diante da instabilidade da criança – os avanços e retrocessos.

Um dos grandes desafios para mim durante o acompanhamento a essa criança foi compreendê-la, na forma de sua comunicação não verbal. Como já dito acima, Henrique mostrou-se muito agitado e em vários momentos apresentou um nervosismo que foge da nossa compreensão. Ele puxa os nossos cabelos, morde, arranha e nem sempre isso acontece quando está sendo contrariado, ou contido para fazer uma atividade enquanto queria correr pela sala, por exemplo. Em muitos episódios ele apresentava estar bem, tranquilo e do nada se vira e arranha quem está do lado, ou morde ou puxa os cabelos. E isso me deixava intrigadas e com muitos questionamentos. Será que ele apresenta esse comportamento por ser a forma mais efetiva de comunicação que encontrou e já internalizou? Será que está com alguma necessidade, como fome, sono ou dor, e não consegue se expressar? Aconteceu muitas vezes de a professora estar realizando uma atividade tranquilamente com ele e parar para conversar com outra pessoa e ele puxar os cabelos dela. Pode ser que ele faça isso porque quer a atenção dela voltada exclusivamente para ele?

Durante essa experiência ficou muito claro para mim que os educadores não estão preparados para lidar com situações como essa, com crianças como o Henrique que são mais “comprometidas” e exigem um conhecimento de algumas alternativas para tentar lidar com os obstáculos. Durante nossa formação, posso falar especialmente pela minha, a inclusão nunca é citada a não ser pela disciplina de LIBRAS, mas e as outras tantas deficiências e transtornos? E quando chegarmos a sala de aula e nos depararmos com um aluno com atraso no desenvolvimento ou cegueira, por exemplo?

Além disso, a família do Henrique apresenta algumas questões que criam muitos obstáculos para o seu desenvolvimento. São muito cuidadosos e atenciosos

⁸ MPE – movimento pensado para melhor atender a criança com autismo, baseado no texto de LEMES (2009), onde sua rotina escolar era dividida em momentos no coletivo com sua turma e momentos de aulas individualizadas com os professores de aula especializada e a professora regente no seu horário de módulo.

com a criança, mas demonstram um despreparo para lidar e aceitar a condição dele. Em alguns momentos demonstraram não acreditar em seu potencial e suas possibilidades de desenvolvimento, seu pai deixou isso claro. A psicóloga que acompanha a criança pediu para que nós da escola e a família déssemos continuidade ao ABA, pois é um programa intensivo e deve ser feito de 20 a 30 horas por semana (HOUCH, 2018), mas devido à essa falta de credibilidade da família às potencialidades da criança percebemos que eles não dão continuidade ao trabalho, inclusive já disseram que as atividades de casa do Henrique são feitas, muitas vezes pela mãe, sem a participação dele.

Em dias de levar brinquedo de casa para a escola os pais mandaram um mordedor⁹, elemento que a escola e a psicóloga pensam que deve ser excluído dos brinquedos dessa criança pois o principal objetivo com ela é diminuir sua fixação oral para que ela aprenda a explorar os objetos de outra forma sem ser por essa via. Entretanto, ao ser questionada pela professora, a mãe relatou que realmente oferece o mordedor pois é um objeto que a criança pode morder pois é destinado a esse fim.

Henrique faz acompanhamento com neurologista e esse prescreveu algumas medicações para acalmar a criança e melhorar sua concentração, mas quando questionada, a família disse que não concordava com essa prescrição e após alguns episódios de agressão por parte do Henrique passaram a dar uma dose abaixo do prescrito. Deste modo, este foi um dos grandes desafios durante o trabalho pois trata-se do modo como lidar com a criança e da dificuldade em estabelecer ações que, possam levar Henrique a compreender suas possibilidades gradativamente nos espaços que frequenta, seja na escola ou em sua casa.

O Movimento Pedagógico Específico (MPE) (LEMES,2016) trouxe muitas possibilidades para o atendimento a essa criança que apresentava e ainda apresenta muita dificuldade em permanecer em sala pelo mesmo tempo que os colegas. Mas apesar das possibilidades, esse movimento também se apresenta como uma barreira para a instituição, pois a escola é uma instituição de atendimento coletivo e esse atendimento tem gerado muitos embates, pois os professores dedicam um momento do seu dia para atender apenas essa criança.

Em relação à instituição, a instituição não tem condições de sustentar isso para todas as crianças com deficiência e vamos

⁹ Mordedor – Brinquedo utilizado por bebês para estimular a dentição.

dizer que quase todas as crianças precisam desse tipo de atendimento, mas não consegue [...] o que a psicologia tem chamado atenção é que a gente não pode perder de vista que essa é uma instituição de trabalho coletivo, de trabalho em grupo e não é uma instituição de atendimento individualizado, como APAE, por exemplo, ou como AACD, que tem esse tipo de que é individualizado, terapêutico. Então aqui não é um espaço de um trabalho igual ao da psicopedagogia, por exemplo, que também é individualizado, que embora contemple os aspectos pedagógicos, mas é individualizado, né, um atendimento fora da escola ou atendimento individual. Essa é uma instituição de atendimento coletivo, então, a gente não pode nem contar para as outras famílias que faz esse trabalho, porque se não as outras famílias: “não, mas então se ele tem meu filho também precisa, eu também vou querer” porque a escola não tem condição de sustentar isso. Então internamente fica inclusive difícil de sustentar por conta dessas questões. (Entrevista profª. Regente. 01/05/2019).

Por isso enxergamos o MPE como uma possibilidade perante aos avanços que alcançamos com o Henrique, mas também uma dificuldade devido ao modelo de escola comum que temos atualmente que não tem como sustentar esse modo de atendimento para todas as crianças, por se tratar de uma instituição de atendimento coletivo e não individualizado.

Por fim, o maior desafio ultimamente tem sido os “retrocessos” apresentados por Henrique. Nos registros percebemos que a partir do meio do ano de 2018 em diante ele já estava muito mais bem adaptado à rotina da escola, conseguíamos realizar atividades com ele sem ter que contê-lo, ele se sentava na cadeirinha e realizava atividade apenas com o auxílio de um adulto e os episódios de nervosismo e agressão tinham praticamente desaparecido.

Podemos perceber grande avanço no comportamento do Henrique nesse primeiro semestre, a fixação oral já diminuiu bastante, ele já consegue permanecer por um tempo maior na rodinha de conversa, permanece por um tempo maior em momentos de histórias ou vídeos com o grupo, já permanece mais tempo sentado com a ajuda de um adulto em atividades que demandam esse comportamento e não necessita mais de muita contenção, na maioria dos dias consegue realizar atividade com um adulto sentado na cadeira ao lado dele apenas auxiliando durante a mesma, brinca por um tempo maior com massinha de modelar sem levá-la à boca, percebe outros materiais à sua volta e acompanha com o olhar os movimentos para pegar a tinta e realizar uma pintura, demonstra relacionar características de um objeto à música que sempre nos referimos ao mesmo e também à alguma especificidade tal como o “bibi” da moto quando retira a mesma da caixa, está aceitando muito bem a interação com outros colegas. Demonstra compreender alguns comandos como quando pedimos para ele se sentar. Além da sala de aula comum está mostrando um bom aproveitamento nas aulas

individualizadas conseguindo realizar as atividades propostas, com mediação, no atendimento com a professora do AEE e está acessando muito bem as aulas de dança e educação física, que exigem mais da sua parte motora. (Nota de campo da autora. Junho de 2018).

Porém nos últimos meses de observação (abril e maio de 2019) Henrique já não aceitava mais realizar atividades, participar da roda de conversa com os colegas e professora, estava nervoso e agressivo e em alguns momentos nem mesmo a música conseguia seduzi-lo.

Estamos percebendo que ele tá tendo algumas oscilações nesse comportamento dele. Coisas que ele não estava mais fazendo ele voltou a fazer, que são esses momentos de estresse, de não conseguir se manter em sala de aula, não quer sentar na roda... e coisas que ele estava fazendo muito bem que era conseguir focar mais na atividade, ficar por um maior período de tempo assim sentadinho fazendo aquela atividade, entender que depois ele ia fazer outra coisa, por exemplo eu falava para ele: “vamos contar os colegas agora depois a gente dá uma volta no corredor” “vamos sentar na roda que a gente canta uma música” já eram coisas que ele estava assimilando. E nesse mês a gente percebeu essa oscilação no comportamento dele, que nem música em alguns dias estava conseguindo prender a atenção dele, nem vídeo se a gente tentasse assim “Henrique, senta, vamos contar os coleguinhas, depois a gente assistir um vídeo”. A gente tentou voltar para esse método de recompensa e nem assim a gente estava conseguindo manter ele em sala, manter ele fazendo atividade. Então esse mês foi difícil a gente percebeu essa “regressão” alguns movimentos do ano passado que ele já havia superado. (Nota de campo da autora. Abril de 2019)

Apesar de sabermos que o desenvolvimento não é linear, questionamos a cerca dos fatores que levaram a esses retrocessos tão expressivos no comportamento do Henrique. Será que ele esteja confuso com as mudanças de rotina devido à separação dos pais e a guarda compartilhada? Os pais se separaram e agora ele fica metade da semana na casa do pai e o restante da semana na casa da mãe e sabe-se que as crianças com TEA necessitam de rotina e de organização (HOUGH, 2018). Pode ser que essa oscilação no comportamento dos pais em relação a medicalização, ora dá-se os remédios, ora deixa de dar, esteja causando alguma confusão ou desconforto mental que gera esses comportamentos dele? O que estaria ocorrendo para tais comportamentos acontecerem?

São questionamentos para os quais ainda não temos respostas, mas que nos mobilizam para uma constante atenção à essa criança, seus limites, suas

possibilidades, bem como os limites da própria instituição em atender e compreender suas reais necessidades, e poder assim contribuir mais efetivamente com o seu processo da sua inclusão e desenvolvimento.

3.6 Possibilidades: entender e acolher Henrique, o trabalho em equipe.

Apesar de todos os desafios que encontramos em nossa caminhada, nos deparamos também com muitas possibilidades no atendimento à essa criança.

As possibilidades estão muito relacionadas às categorias apresentadas, mas é possível afirmar que a principal possibilidade que deu suporte para o sucesso da inclusão de Henrique foi o Movimento Pedagógico Específico¹⁰, que mesmo com todos os questionamentos apresentados anteriormente, possibilitou minimamente a inclusão dessa criança. Como fica claro na fala dos entrevistados:

Eu acho assim que o atendimento individual auxilia a entender e acolher a necessidades que o Henrique tem como criança. Porque assim, são necessidades diferentes dos outros colegas. (Entrevista Monitora 1. 15/04/2019)

Para mim foi essencial, acho que foi o que trouxe uma possibilidade de oferecer por Henrique um momento de conexão. [...] Acho que o movimento foi um espaço importante inclusive para assegurar o direito dele de ter o contato com aquilo que os outros também têm. Para mim que tinha esse momento, era o momento mais importante com ele e dali que consegui trabalhar, enfim. (Entrevista prof. de Dança. 18/04/2019).

Foi uma primeira possibilidade que a escola pensou, ou a área de educação especial junto com o professor para poder acolher essa criança, que é uma criança que não fazia contato com praticamente nada da sala comum, né. Quando eu falo nada, lógico a música... não é nada eu quero dizer assim que não dava função, não transcendia, não correlacionava, né. Então foi uma forma de a gente entender que aquilo que estava sendo trabalhado em sala poderia chegar pra ele em um outro momento pra gente ter critério pra avaliá-lo. A hipótese inicial era a sala tem várias crianças, vários estímulos e a criança tem uma fixação oral e o movimento psicomotor extremamente acelerado. Então a gente via que na sala comum ele não estava se beneficiando e olha que a gente promoveu

¹⁰ Nas análises não diferenciamos em que momento tais atividades ocorreram, se foram com o grupo ou individualmente. Embora não tenhamos feito isso, ao retomar todo material de análise foi possível compreender que foi por meio de MPE que a equipe passou a conhecer melhor a criança. Então o esforço desta proposta demonstrou ser positivo como forma de garantir o acesso ao currículo escolar minimamente à criança com autismo.

momentos de música, que a professora trazia o violão, silenciamento da roda pra ele entrar, o tapete sensorial, uma varredura na sala pra diminuir um pouco os estímulos, né. Só que ao mesmo tempo a gente via que as atividades que eram dadas pra sala estão difíceis de acessa-lo naquele momento. Então o movimento era uma possibilidade. Eu vejo como um primeiro ensaio pra chegar no Henrique e a gente poder pertinho dele ver o que o Henrique dava conta ou não dava, como chegar com a massinha, eu lembro que a gente chegava com a massinha com o computador na frente ele levava na boca e a gente inibia, inibia, inibia. O movimento junto com as observações do ABA nos deu condições de implementar algumas técnicas que a psicóloga trazia pro movimento que eu acho também que se a gente não utilizasse a gente não daria conta, porque a gente estava correndo atrás dele e não era o contrário, ele vindo até nós, era a gente atrás dele e eu acho que ajudou muita gente. (Entrevista profª do AEE. 22/04/2019).

Portanto o MPE foi a possibilidade mais eficiente para essa criança até o momento e a partir dessa, outras possibilidades foram se mostrando possíveis como as mostradas nas categorias analisadas anteriormente.

Utilizar do hiperfoco da criança, que é a música, para atraí-la e a partir da música inserir outras estratégias também foi uma possibilidade que se mostrou muito eficiente. As atividades sensório-motoras também foram possibilidades que acalmaram e atraíram a criança em muitos momentos. Os estudos e as discussões com a equipe acerca do caso alimentou a pesquisa e possibilitou também retomar e rever os modos como o trabalho estava acontecendo. Desta forma foi possível acompanhar um modo de incluir a criança com autismo no ensino regular bem como buscar os modos de agir, os gestos de adultos e da criança traduzidos nos indícios registrados nos materiais produzidos.

4. Considerações Finais

Analisando os dados desde o início das observações até o fim da pesquisa percebemos grandes avanços no desenvolvimento do Henrique, mas como na teoria de Vygotsky (1996) vimos que esse desenvolvimento não é linear e sim revolucionário.

Quando Henrique chegou à escola com todas as suas características a equipe pensou em várias possibilidades para a inclusão e após muitas pesquisas, estudos, tentativas e falhas, a professora do AEE sugeriu à equipe que atendia a criança a proposta do Movimento Pedagógico Específico, que juntamente com a ABA foi o que possibilitou muito progresso no desenvolvimento e comportamento do Henrique.

Após reler os registros e entrevistas e observar os registros pictóricos eu percebo que mesmo com os retrocessos e oscilações no comportamento da criança ela já deu um grande “salto” desde que chegou à escola, ainda tem um grande caminho a percorrer, como todos os outros, mas enxergo que diante das evoluções que já demonstrou ele consegue chegar muito longe ainda e evoluir muito mais.

Considerando o objetivo apresentado, que foi analisar a proposta de inclusão de uma criança com autismo, identificar o perfil desse aluno, observar os limites e possibilidade em cada tipo de atendimento proposto, verificar como a criança se comporta frente às atividades sugeridas e a forma como estas atividades são escolhidas, identificar em que momentos o aluno responde positivamente e negativamente à atividade proposta; verificar qual o modelo de atendimento melhor se adequa diante o perfil do aluno, acreditamos que conseguimos traduzir esse trabalho nos capítulos apresentados.

Quando comecei a acompanhar essa criança muitas indagações e aflições se mostraram presentes em mim. Usando as palavras de Drummond “E agora, José?” me vi inserida em um novo universo com o qual eu nunca havia tido contato e não sabia direito como lidar com essa criança, não conseguia entender o que ela queria me dizer se é que ela estabelecia algum contato, ficava me perguntado se eu deveria conter seus comportamentos ou deixar ela solta, devia insistir quando ela se

recusasse a fazer alguma atividade? Como faço para acalmá-lo? Já que ele só se acalmava com música e cantar o dia todo é impossível, entre outras angustias. “E agora, José?”

Com o tempo e a convivência fui conhecendo Henrique, aprendendo a identificar seus sinais. “Sim! Ele se comunica!”, estudando e aprendendo com toda a teoria que respaldou o meu trabalho, mas também com o Henrique, diria que principalmente com ele. Algumas inquietações cessaram outras (re)surgiram durante o processo, será que essa é realmente a melhor maneira de atendê-lo? Talvez um espaço apenas com atendimento individualizado seja melhor para essa criança... Será que o que vive na escola está fazendo algum sentido para ele?

Vejo hoje que esses questionamentos foram fundamentais, pois a partir deles senti a necessidade de ir atrás de conhecimentos e a partir deles surgiu este trabalho que teve grande importância para minha formação e aprendizado, por me aproximar tanto desse universo e me fazer enxergar as diferenças e a necessidade de se pensar estratégias para atender os diferentes.

Após um ano de acompanhamento diário, muito material foi construído e devido ao tempo limite para entrega do trabalho não foi possível discutir todos os pontos que se mostraram presentes nos registros, portanto, alguns desses pontos podem ser retomados futuramente.

Citando uma frase do documentário Borboletas de Zagorsk (1992): “Toda criança pode se desenvolver e pode ser transformada pelo tipo certo de ensino. Não importa se somos professores ou alunos, se temos deficiência ou limitações, todos temos nosso tempo particular de aprendizagem, e muito desta depende da dedicação e profissionalismo do educador e da dedicação e persistência do educando.”

Cada indivíduo é único, cada um tem suas próprias características, desejos, necessidades, dificuldades e com as pessoas com o TEA isso não é diferente, portanto, é necessário sempre pensar a pluralidade encontrada nesse espectro, bem como nos atentar para a necessidade de compreender qual o melhor atendimento e as melhores adaptações para cada caso específico.

Referências

AMA. American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5 (5ª Ed.). Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 de set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001a.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e bases 9394, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988.

CONHEÇA a Eseba. Uberlândia, MG, [201-]. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba>. Acesso em: 19 maio 2019.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 nov. 2018

GONZÁLEZ Rey, F. (2005). Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

HOUCH, Paulo Roberto. Autismo. **Minha Saúde Especial**, São Paulo – SP, 20 fev. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/revista_minha_saude_especial_autismo.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

LEMES, N. M. A. As repercussões da inclusão de um estudante com autismo no contexto da escola regular e classe comum: a idealização do movimento pedagógico específico. In: **Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, XIII**. 2016, Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/simp_2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

LIMA, A. F. C. D. et al. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, [S.l.], v. 13, n. SI, p. 87-96, jan. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12867>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jun. 2019.

MONROE, C. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada: Para Vygotsky, o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. 2018. **Nova Escola**, [S.l.], mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ONU. Declaração universal dos direitos da criança. ONU, 1959. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ONU. Declaração universal dos direitos humanos. ONU, 1948.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2009.

RÒVERE, Leñon. Graus de Autismo – importante saber. **NeuroConecta**, [S. l.], 20 set. 2018. Disponível em: <https://neuro-conecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba - PR: IBPEX, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. SOBRE SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO: UMA CONTRIBUIÇÃO À PROPOSTA DE REDE DE SIGNIFICAÇÕES. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Penso, 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
World Health Organization. CID 11. 2018. <<http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>> Acesso em: 12/07/2018

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Refigina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VYGOTSKI, L.S. (1996). **Obras escogidas** (Vol. 4). Madrid: Visor.

VYGOTSKY L.S. Obras completas. **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Apêndices

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

Idade:

Formação:

Função que exerce na escola:

Experiência no trabalho com alunos com TEA:

Descreva o aluno com TEA:

Entrevista:

1. Em sua experiência docente, já trabalhou com algum aluno que tenha alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
2. Como é para você ser professor (a) de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluído neste contexto de educação comum?
3. Para você como é preparar, desenvolver e avaliar conteúdos para seu aluno com TEA nesse contexto?
4. Quais estratégias e recursos didáticos você utiliza na elaboração e no desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos de seu aluno com TEA? Quais os desafios/as dificuldades enfrentados/as?
1. Como é comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
5. Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno com autismo tanto com você, na condição de professor (a), quanto com os demais colegas?
6. Como você avalia o Movimento Pedagógico Específico adotado pela equipe de professores para o atendimento desse aluno?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – MONITORES

Idade:

Formação:

Função que exerce na escola:

Experiência no trabalho com alunos com TEA:

Descreva o aluno com TEA:

Entrevista:

2. Em sua experiência escolar, já trabalhou com algum aluno que tenha alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
3. Como é para você ser monitor (a) de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluído neste contexto de educação comum?
4. Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno com autismo tanto com você, na condição de monitor, quanto com os demais colegas?
5. Como você avalia o Movimento Pedagógico Específico adotado pela equipe de professores para o atendimento desse aluno?

APÊNDICE III

Ficha de Observação da Pesquisadora

Elementos a serem observados	Registros
<p style="text-align: center;">Chegada na escola</p> <p>(O aluno entra sozinho na escola? Caso não, como é realizada esta entrada? Necessita do apoio dos responsáveis, professores e/ou cuidadores? Ao entrar em sala, coloca os seus pertences no local determinado? Relação com os colegas</p> <p>(Relação de apoio, de repulsa, de colaboração – qualidade dos vínculos)</p>	
<p style="text-align: center;">Momento anterior a roda</p> <p>(Quais são os interesses dos alunos? Qual a brincadeira, brinquedo e/ou jogo favorito? Como brinca? Quais as preferências pelo colegas? Chama o colega para brincar? Como isso é feito? Precisa de um mediador para ajudar neste momento?</p>	
<p style="text-align: center;">Roda</p> <p>Como é a participação do aluno neste momento? Fica na roda? Como fica? Para ficar necessita/solicita de um mediador? Responde às solicitações dos professores e colegas?</p>	
<p style="text-align: center;">Relação com os professores, funcionários, estagiários e cuidadores</p> <p>Como é a relação do aluno diante dos professores? Atende ao que é solicitado? Apresenta “dependência” e/ou ajuda na relação com o professor? Como faz para pedir ajuda? Em quais momentos é necessário a intervenção direta dos professores?</p>	
<p style="text-align: center;">Relação com o espaço</p> <p>Como o aluno utiliza os diferentes espaços da escola como: sala de aula, brinquedoteca, espaço cultural, quadras, parques? Quais as preferências nestes espaços? Apresenta autonomia para estar e se deslocar nestes espaços? É necessário que se faça algumas modificações neste espaço para que ele se insira em sala?</p>	
<p style="text-align: center;">Relação com o tempo</p> <p>Qual o tempo de concentração e interesse nas atividades</p>	

propostas? Como é este momento? O tempo das atividades é suficiente para o aluno? Existe flexibilidade no tempo para a finalização das atividades?	
<p>Relação com as atividades propostas</p> <p>Durante as atividades a criança se mostra interessada? Por quê? A forma como a atividade se apresenta atende às especificidades da criança? Em quais momentos as atividades precisam ter ajustes? Como a atividade é apresentada e mediada pelos professores e estagiários? Especificar se a atividade necessitou ser adaptada ou não? O professor necessitou utilizar uma estratégia diferente da utilizada para os demais alunos? Qual estratégia foi utilizada? O aluno demonstra compreender a proposta da atividade? A organização da atividade necessitou ser diferente dos demais? O aluno entendeu a atividade quando o professor explicou para o grupo ou de forma individual (próximo e direcionado apenas para o aluno)?</p>	
<p>Relação com os materiais das salas que frequenta</p> <p>Tem cuidado com os materiais? Consegue organiza-los? Empresta seus materiais para seus colegas ou adultos? Ao ser solicitado o aluno pega seus materiais? Preferências?</p>	
<p>Relação com seus próprios materiais</p> <p>O aluno guarda sua mochila e outros materiais nos devidos locais devidos? Ao ser solicitado o aluno pega seus materiais? Como o aluno realiza esta tarefa? Tem cuidado com os materiais? Consegue organiza-los? Empresta seus materiais para seus colegas ou adultos?</p>	
<p>Comportamentos</p> <p>Especificar os comportamentos diante das diferentes situações no contexto da escola. Qual os comportamento da criança no momento da roda? E nas aulas de Educação Física? Espaço Cultural? Da contação de histórias, no pátio, na sala de leitura da biblioteca dentre outros?</p>	
Tarefas de casa e/ou organização dos materiais que vem de casa.	
<p>Interesses</p> <p>Especificar a ação e o contexto. (Quais são os seus interesses na escola? Em quais momentos ou situações o aluno demonstra mais interesses?)</p>	
Dificuldades	

Em quais momentos você percebe que o aluno tem mais dificuldade? Dentro de sala? Fora de sala? No momento de uma atividade? No deslocamento? Especificar a ação e o contexto.	
Situações do cotidiano	
Outras anotações	

NO DIA 12 DE SETEMBRO TIVE AULA COM A PROFESSORA LAVINE. ELA LEVOU A BANDINHA PRA GENTE BRINCAR, GOSTEI MUITO DE CANTAR E TOCAR OS INSTRUMENTOS COM ELA!



NO DIA 05 DE JULHO, QUINTA-FEIRA, EU, A MARINA E A PROFESSORA NUBIA FIZEMOS A ATIVIDADE DA CAIXA-MÁGICA, EU ADORO ESSA ATIVIDADE, NELA EU TENHO QUE COLOCAR A MÃO EM UM BURACO QUE TEM NA CAIXA E TIRO LA DE DENTRO ALGUM BRINQUEDO. NESSE DIA A MINHA AMIGA ESTER TAMBEM PARTICIPOU DA BRINCADERA. EU ADOREI A PRESENÇA DELA E AINDA FIZ CARINHO EM SUA MÃO.





I



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



□

NO DIA 05 DE JULHO EU BRINQUEI COM A CAIXA-MÁGICA E TAMBÉM ME VI PELA CÂMERA FONTAL DO CELULAR DA PROFESSORA NÚBIA. CONSEGUI ME IDENTIFICAR ESPELHADO NO CELULAR. IDENTIFI QUEI TAMBÉM A MINHA PROFESSORA E A MINHA AMIGA ESTER.



Ativar
Acesse C
Acesse C

QUARTA-FEIRA, 17 DE OUTUBRO, DIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O PROFESSOR LEANDRO! HOJE EU ANDEI NA PONTE DE JACARE ELEVADA E AO FINAL TINHA QUE PULAR EM UM BAMBOLE, ANDEI SOBRE E DENTRO DOS PNEUS, SUBI NO CAIXOTÃO E DEPOIS ANDEI EM CIMA DO BANCO ALTÃO, BRINQUEI NO BALANÇO COM O PROFESSOR LEANDRO (AINDA TENHO MEDO DE BRINCAR SOZINHO), TENTEI ANDAR SOBRE A CORDA QUE ESTAVA NO CHÃO E AO FINAL AINDA GANHEI MASSAGEM NOS PÉS PARA RELAXAR.

