

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VITOR ALVES REZENDE

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DESAFIOS JUNTO A UM ALUNO AUTISTA

Uberlândia - MG

2024

VITOR ALVES REZENDE

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DESAFIOS JUNTO A UM ALUNO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho

Uberlândia - MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R467  
2024

Rezende, Vítor Alves, 1991-  
A prática pedagógica em desafios junto a um aluno  
autista [recurso eletrônico] / Vítor Alves Rezende. -  
2024.

Orientadora: Daniela Franco Carvalho.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.164>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Carvalho, Daniela Franco, 1974-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 10/2024/870, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09:07	Hora de encerramento:	11:05
Matrícula do Discente:	12212EDU047				
Nome do Discente:	VÍTOR ALVES REZENDE				
Título do Trabalho:	"A prática pedagógica em desafios junto a um aluno autista"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Amplia: conexões arte-ciência no museu e na escola				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/daniela-franco-carvalho>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Rita Tatiana Cardoso Erbs - UFCAT; Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho - UFU e Daniela Franco Carvalho - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Daniela Franco Carvalho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Franco Carvalho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fátima Dinelli Estevinho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 22:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Usuário Externo**, em 06/03/2024, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5222046** e o código CRC **B12DE668**.

---

“Dedico este trabalho a toda a comunidade escolar, a todos os profissionais envolvidos na Educação Especial na perspectiva inclusiva e, especialmente, aos estudantes que são o público alvo da Educação Especial, assim como a seus familiares.”

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por ser sempre meu amigo e me iluminar nessa importante etapa da minha vida.

Agradeço a Dani, que foi uma excelente orientadora, suas propostas, ideias e seus textos autorais sobre afetividade e pesquisa narrativa inspiraram muito meu trabalho e ajudaram a iluminar essa pesquisa. Aprendi com ela que é preciso refletir e ressignificar olhares para com nossas práticas e para com nossos sentimentos. A sensibilidade dela, o carinho e as trocas singulares que ela tece com seus orientados torna seu trabalho admirável.

Minha gratidão aos meus pais, Luciene e André, um muito obrigado por tudo. Eles, que sempre buscaram me proporcionar a melhor educação possível, diante de todas as dificuldades encontradas pelo caminho, são a razão do meu viver e de ser uma pessoa digna de orgulho deles.

E, finalmente, agradeço também aos meus amigos, que me deram força para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigado mesmo, por tudo.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

(FREIRE, 1998.p.108)



## RESUMO

Este estudo aborda as experiências profissionais como Profissional de Apoio Escolar, ressignificando as práticas pedagógicas inclusivas em desafios junto a um estudante autista não-verbal de 7 anos de idade matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental. Utilizando uma abordagem narrativa e um método de pesquisa qualitativo, o pesquisador explora as perspectivas metodológicas fundamentadas na bibliografia da inclusão, refletindo acerca de sua vivência profissional, bem como os motivos que o levaram a se envolver com a temática. Empregou-se a abordagem histórico-cultural – pautada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski – para desenvolver estratégias de ensino para a criança autista. Por meio da coleta de relatos e depoimentos dos profissionais envolvidos e da família da criança, traça-se um panorama em que se destacam questões referentes a luta pela garantia de direitos na Educação Especial na perspectiva inclusiva, diante dos desafios enfrentados na implementação efetiva das leis no contexto do ensino no Brasil. A pesquisa traz também um aprofundamento das peculiaridades do desenvolvimento da criança autista, com ênfase na ressignificação das práticas educativas inclusivas, mediações pedagógicas, bem como do elo entre educar e brincar. Por meio de práticas de ensino fundamentadas em interações sociais e diversas formas de expressão, destaca-se a íntima relação entre afetividade e processo de ensino, reconhecendo a importância dessa conexão para um aprendizado significativo. No desenrolar do estudo, revelam-se as transformações dos olhares dos profissionais envolvidos com o ensino desse aluno autista na escola e a ressignificação de suas mediações e práticas pedagógicas a partir do olhar mais atento para as peculiaridades de desenvolvimento da criança, o que torna o estudo relevante para o empreendimento de práticas educativas mais inovadoras e significativas para estudantes autistas.

**Palavras-Chaves:** Autismo; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Pesquisa narrativa; Processo de ensino-aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This study addresses the professional experiences as a School Support Professional, giving new meaning to inclusive pedagogical practices in challenges together with a non-verbal autistic student with 7 years old at the second year of elementary school. Using a narrative approach and a qualitative research method, the researcher explores the methodological perspectives based on inclusion bibliography, reflecting about his professional experience, as well as the reasons that led him to get involved with the topic. It was used the historical-cultural approach – based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory – to develop educational strategies to the autistic child. By collecting reports and declarations from the individuals involved, it sketches an overview in which highlights issues related to the struggle of the rights guarantee in Special Education from an inclusive perspective, given the challenges faced about the effective implementation of laws in the context of teaching in Brazil. The research also brings an in-depth look into the peculiarities of the autistic children development, with emphasis on the redefinition of inclusive educational practices, pedagogical mediations, as well as the link between educate and play. Through teaching practices based on social interactions and many ways of expression, the intimate relationship between affectivity and the teaching process stands out, recognizing the importance of this connection for meaningful learning. As the study unfolds, it reveals the transformations in the views of the professionals involved with this autistic student at school and the redefinition of their mediations and pedagogical practices based on a closer look at the peculiarities of the child's development, which makes the study relevant to the development of more innovative and meaningful educational practices for autistic students.

**Keywords:** Autism; Special Education from an inclusive perspective; Narrative research; Teaching-learning process; Historical-Cultural Theory.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Imagem 1 – Atividades do caderno de Enzo.....	48
Imagem 2 – Caixa da terapia ocupacional.....	51
Imagem 3 – Materiais escolares adaptados de Enzo.....	70
Imagem 4 – Atividades de registro de Enzo.....	77
Imagem 5 – Aplicativo “Matraquinha” .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AH/S - Altas habilidades/Superdotação  
ASG - Auxiliares de serviços gerais  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição  
EAD - Educação à Distância  
EF - Ensino Fundamental  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.  
MG - Estado de Minas Gerais  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAE - Profissional de Apoio Escolar  
PAE/ANEE - Profissional de Apoio Escolar às Necessidades Educacionais Especiais  
PAEE - Público Alvo da Educação Especial  
PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras  
PDI - Plano de Atendimento Educacional Especializado  
PNE - Plano Nacional de Educação  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
TGD - Transtornos globais do desenvolvimento  
TO - Terapia Ocupacional  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

# Sumário

<b>1 PERCURSOS INICIAIS E METODOLÓGICOS</b> .....	14
1.1. Narrativa de descoberta e aceitação .....	15
<b>2 O PORQUÊ DE SE JUNTAR AOS “EXCLUÍDOS”</b> .....	20
2.1. Não é nada fácil narrar a própria história .....	21
2.2. Os rumos profissionais que me trouxeram até aqui.....	23
2.3. O valor das experiências profissionais e pessoais para o florescer da pesquisa-narrativa.....	27
<b>3 A LUTA PELA GARANTIA DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	29
3.1. Frente a frente aos desafios da Educação Especial: surge a problemática .....	31
<b>4 DESMISTIFICANDO RÓTULOS - A SINGULARIDADE DO AUTISMO</b> .....	32
4.1. Os desafios enquanto PAE – Apresentando Enzo .....	33
4.2. Rompendo os estigmas para compreender as singularidades do indivíduo autista...	35
<b>5 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA</b> .....	39
<b>6 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES COM ENZO</b> .....	44
6.1. A primeira manhã com Enzo .....	45
6.2. Diálogo com a Professora do AEE .....	49
6.3. O olhar sobre a professora regente: mudando as perspectivas .....	55
<b>7 PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÕES</b> .....	60
7.1. Tratamentos especializados.....	61
7.2. A importância e o valor da rotina .....	68
7.3. Atividades significativas para Enzo .....	72
<b>8 UM OLHAR QUE CATIVA – O DESENVOLVIMENTO</b> .....	78
8.1. A resignificação do olhar para as práticas educativas inclusivas .....	80
8.2. Mediações pedagógicas com a criança autista .....	81
8.3. O elo entre educar e brincar.....	87
8.4. O autista e suas interações sociais .....	90
8.5. As diferentes formas de expressão do autista .....	93
8.6. A importância do diálogo entre a escola e a família .....	99
<b>9 A RESSIGNIFICAÇÃO DA AFETIVIDADE DIANTE AOS DESAFIOS</b> .....	106
9.1. Limites e afetos: Como lidar com o afeto e a impessoalidade .....	107
<b>10 NÃO É O FIM, É SÓ O COMEÇO - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>11 REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>APÊNDICES</b> .....	122

APÊNDICE A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CRIANÇA COM TEA.....	123
APÊNDICE B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORAS.....	124

## 1. PERCURSOS INICIAIS E METODOLÓGICOS

A pesquisa pela qual dediquei atenção, carinho e comprometimento está intrinsicamente ligada à minha vivência profissional e pessoal na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva – campo de atuação que faz parte da minha trajetória enquanto educador.

Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial se dá como um paradigma educacional que preza por garantir o aprendizado, a participação e o pleno acesso aos recursos da escola para todos os alunos com deficiência, seja quais forem suas diferenças e necessidades, no ambiente escolar como um todo. Ou seja, nessa perspectiva, os alunos não são segregados dos demais, mas sim incluídos nas práticas escolares, de forma a usufruir de todo o suporte e dos recursos necessários para atender suas demandas específicas.

Um ambiente escolar que promove acesso, respeito e acessibilidade para todos é capaz de proporcionar acolhimento para esses alunos com deficiência, contribuindo para a valorização deles na comunidade escolar, garantindo um caráter efetivamente inclusivo. Sasaki (1997) enxerga “inclusão social” como:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

As experiências profissionais que vivenciei no dia a dia me inspiraram a refletir, estudar e aprimorar minhas práticas pedagógicas, e todo esse processo contribuiu para a transformação do meu olhar docente. No decorrer da minha carreira como profissional da educação, me atrelei à docência de crianças com deficiência na rede pública de ensino da minha cidade natal – Uberlândia - MG. As experiências que tive oportunidade de vivenciar enquanto professor me sensibilizaram profundamente e me fizeram repensar a minha prática de uma maneira mais afetiva e atrelada a uma perspectiva mais inclusiva.

---

<sup>1</sup> No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo ‘portador de deficiência’. No entanto este termo está em desuso, já que as pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como “objetos” que às vezes portamos e às vezes não portamos (SASSAKI, 2003)

Foi através do que vivi no ambiente escolar com essas crianças, as experiências compartilhadas, os aprendizados, as diferentes perspectivas e olhares sobre a Educação Especial que encontrei o caminho para a construção da presente dissertação – em que me debruço sobre o estudo das práticas pedagógicas aplicadas a um aluno autista não-verbal e todos os desafios que envolvem o cuidar e o ensinar para com essa criança, bem como os olhares dos profissionais envolvidos nesse processo, o entendimento deles sobre o assunto da inclusão em contraste com a realidade das escolas . Também vejo que a pesquisa, de caráter narrativo-subjetivo, contribuiu substancialmente para apresentar um panorama da construção do meu olhar como docente.

### **1.1. Narrativa de descoberta e aceitação**

Nesse estudo, apresento o caráter de pesquisa qualitativo ao dar valor às observações, análises e leituras dos relatos e das experiências vivenciadas com a criança. A pesquisa de cunho qualitativo, segundo André (2001), vem ganhando força por ser uma gama heterogênea de técnicas analíticas com:

“[...] métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Os caminhos teórico-metodológicos adotados na pesquisa tomam como ponto de partida a pesquisa narrativa segundo os autores canadenses Jean Clandinin<sup>2</sup> e Michael Connelly<sup>3</sup>. A pesquisa narrativa se dá através das minhas vivências, do que conto sobre mim, meus olhares e reflexões a partir das minhas experiências profissionais. As linhas escritas que virão são todas organizadas nessa perspectiva.

A narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a

---

<sup>2</sup> Professora e diretora do Centro para pesquisas para Educação e Desenvolvimento de Professores, na Universidade de Alberta. A antiga presidente da Associação americana de Pesquisa Educacional (AERA), ganhou, em 1993, o troféu "Desenvolvimento Profissional" oferecido por esta instituição.

<sup>3</sup> Professor e diretor do Centro para Desenvolvimento do professor, no Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE), da Universidade de Toronto. Fundador da revista "Curriculum Inquiry" (Pesquisa sobre Currículo), em 1999 foi o vencedor da premiação "Conquistas Eternas em Estudos sobre Currículo", oferecida pela Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA).



experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados no estudo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12).

Sabe-se que as pesquisas narrativas vêm conquistando espaço nas pesquisas de cunho qualitativo, principalmente as que envolvem a formação de professores e o olhar sobre sua formação profissional. Em conformidade com Serodio (2008):

A disseminação da narrativa nos centros de formação inicial e/ou continuada como uma escolha válida, que pode desembocar em experiências no reconhecimento de si em relação com a escola, com os pares, com os alunos e com o lugar onde se vive (SERODIO, 2008, p. 71-72).

Desse modo, a pesquisa narrativa mostra-se como uma possibilidade de compreender e produzir sentidos sobre experiências vividas dos professores, tal como afirmaram Clandinin e Connelly (2011) “Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa [...] (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48)” pois, segundo os autores, o pensamento narrativo é uma espécie de chave para expressar, escrever e compartilhar experiências, e esse processo depende da colaboração entre pesquisador e demais participantes da pesquisa, essenciais para sua composição.

“É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*<sup>4</sup>. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

Por meio de uma perspectiva não neutra, o pesquisador inova a maneira tradicional de pesquisar, tornando-se o protagonista da própria escrita em que o escritor-pesquisador é tão importante quanto o próprio objeto a ser estudado. Assim, ao debruçar-se sobre suas próprias experiências, é possível produzir uma pesquisa que une o estudo científico ao aspecto subjetivo através do seu profundo envolvimento com os participantes e com os espaços inerentes ao projeto.

Segundo os autores, Mariani e Monteiro (2016):

[...] uma nova modalidade de se fazer pesquisa, que, não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, seja capaz de romper

---

<sup>4</sup>Ambiente social, cultural e histórico da narrativa.

com a perspectiva mais formalista de pesquisa, voltando o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência vivenciada no dia a dia da escola, na subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas que envolvem o processo ensino-aprendizagem (MARIANI; MONTEIRO, 2016, p.113).

O objeto de estudo na pesquisa narrativa concentra-se nas histórias narradas pelo pesquisador, unidas a seu olhar e opiniões que fazem com que a pesquisa se diferencie das tradicionais, já que conta com um caráter humanizado e com a perspectiva do protagonista em interação com o contexto vivido. A narrativa-científica concebe um espaço tridimensional na investigação da pesquisa.

Clandinin e Connelly (2011) analisaram as bases da narrativa através dos termos – interação, situação e continuidade – possibilitando os autores ampliarem as noções da percepção das experiências de diferentes formas: interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e a noção de espaço (situação) – que integram o espaço tridimensional, norte da pesquisa narrativa.

Ao discorrer a respeito da perspectiva narrativa na pesquisa, os autores afirmam que “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares.” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 85). Portanto, no plano metafórico do espaço tridimensional da narrativa, é importante que o pesquisador-protagonista se reconheça cercado de outras personagens – participantes – também envolvidas nas atividades e nos processos os quais ele faz parte, já que todos se encontram em movimento e imersos nesse espaço – parte do objeto de pesquisa.

Sobre isso, Moreira (2019) discorre:

Esse espaço tridimensional, da pesquisa narrativa, é um espaço de contínua movimentação; pesquisador e participante se movem entre o tempo, o social, o individual e o contexto no qual estão inseridos. As experiências vividas à medida que são narradas e observadas e, tendem a promover uma reflexão conforme são observadas e poderão ser ressignificadas, o participante é convidado a se ver. Nesse movimento, o indivíduo é modificado pelo contexto no qual está inserido e ao mesmo tempo em que atua nele também o transforma (MOREIRA, 2019, p. 42).

Para maior compreensão do fenômeno estudado, Clandinin e Connelly (2015) alegam que a metodologia da pesquisa narrativa permite que o pesquisador faça uso das dimensões pessoais e humanas não quantificadas, mas sim qualificadas – que são de extrema importância para produzir novos sentidos no estudo científico.

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas, as vezes isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas vêm a luz, assim como aquelas dos nossos participantes. [...] somos cúmplices do mundo que estudamos; para estar nesse mundo precisamos nos refazer, assim como oferecer a pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

A função do escritor-pesquisador na pesquisa narrativa é contar suas histórias em função do objeto de estudo determinado e através da narração e do diálogo com a teoria científica, ser capaz de ressignificar a pesquisa tradicional por meio da produção de novos textos. Esse papel é fundamental na narrativa, pois o pesquisador tem a responsabilidade de extrair todos os significados dos elementos da história.

Em busca de suas lembranças, tudo aquilo que viveu, inclusive as que incomodavam, a lembrança de fatos que poderiam ter sido diferentes e vislumbrando novas possibilidades de vivências, o pesquisador situa suas histórias e transforma sua perspectiva pessoal de tudo isso na narrativa científica.

Dessa maneira, as histórias narradas são revisitadas através das lembranças e dotadas de maior criticidade, tendo em vista que o pesquisador pode refletir sobre as experiências e produzir conhecimentos por meio delas, unindo os discursos subjetivos às perspectivas científicas.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011) “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011. p.18). Logo, é preciso haver colaboração entre pesquisador e participantes da pesquisa, autores dos relatos, a fim de construir uma parceria voltada a fazer da narrativa inerente aos aspectos humanos, mostrando a realidade tal como ela é.

Consoante Freitas e Fiorentini (2008), que retratam a importância dos participantes na pesquisa narrativa:

Na pesquisa narrativa, o participante da pesquisa é um parceiro do processo de investigação que compartilha com o pesquisador interpretações e significados sobre as experiências vividas, pois as histórias pessoais e profissionais do participante, relacionadas às ações ou atividades que realiza, trazem informações e indícios relevantes sobre o seu processo de formação ao longo do tempo (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p. 142).

A relação da pesquisa narrativa com a subjetividade está sempre presente, pois ao compartilhar as suas vivências e as dos outros – participantes do projeto – o pesquisador envolve-se com as experiências tornando-se protagonista das mesmas, já que seu objeto de estudo está intrinsecamente ligado ao que viveu, aprendeu e refletiu.

O paradigma positivista de pesquisa tece inúmeras críticas à adoção da subjetividade no processo de pesquisa científica. Com os novos estudos e perspectivas de escrita atuais, essa inovação da pesquisa narrativa passa a ser aceita pelas instituições de ensino superior. Durante o meu percurso acadêmico, fui engessado no modelo tradicional de fazer trabalhos científicos: não deveria incorporar minha opinião nessas pesquisas, cuidando de embasar-me somente nos referenciais teóricos. Até mesmo nas disciplinas de metodologia de pesquisa éramos treinados a pesquisar numa perspectiva neutra.

Fui surpreendido com o desafio de realizar a minha dissertação na perspectiva da pesquisa narrativa, não tinha muito contato com esse tipo de pesquisa e, por falta de conhecimento, não compreendia a importância e a credibilidade da mesma. Ao longo desse projeto, fiquei encantado em descobrir e desvendar esse ramo da pesquisa, onde minhas opiniões finalmente mostram-se válidas.

É através dessa inovadora forma de pesquisar que, de pesquisador coadjuvante, passei a ser protagonista da própria escrita. Me senti mais à vontade para relatar as minhas experiências na Educação Especial em diálogo com as referências teóricas, ou seja, nas palavras de Clandinin e Connelly (2015), narrar o meu “desfile” de forma fluida e leve:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 120).

Diante disso, faço uso do método narrativo na presente pesquisa, que consiste em detalhar as minhas experiências profissionais e pessoais com um aluno autista <sup>5</sup>e

---

<sup>5</sup> Salienta-se que nesse trabalho, optou-se por adotar a grafia *pessoa autista/ criança autista/ indivíduo autista/ sujeito autista*, conforme utilizado por Martins e Monteiro (2017).

tudo o mais que envolveu seu processo de ensino-aprendizagem. Busco amparo na abordagem qualitativa, especificamente no método de pesquisa narrativa segundo as obras bibliográficas de Connelly e Clandinin, que compreende situações pessoais e profissionais como processos multifacetados, suscetíveis a análises e reflexões.

No primeiro momento, foi preciso ressignificar a minha vivência pessoal; para os autores Clandinin e Connelly (2015) “o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada com base e cada ponto leva a uma experiência futura” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30), tal trânsito de experiências humanas nos possibilita vislumbrar novas perspectivas e estar aberto a novas vivências que virão, corroborando para o que pretendi frisar nessa pesquisa: as reflexões advindas das impressões pessoais e do estudo dos referenciais metodológicos.

## **2. O PORQUÊ DE SE JUNTAR AOS “EXCLUÍDOS”**

Quando fui aprovado no processo seletivo do mestrado acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 2021–2022, foi uma grande conquista para mim. Nunca imaginei que poderia conseguir ingressar num programa de pós-graduação numa universidade pública tão renomada após 10 anos da aquisição do meu primeiro diploma de graduação.

Em seguida à matrícula no curso, fui informado sobre quem seria a minha orientadora: Daniela Franco Carvalho<sup>6</sup>, fundamental na idealização desse projeto. No começo, me questionava o motivo de ter sido designado a estudar com ela, meu projeto de ingresso no mestrado, a princípio, tinha a temática “*O uso das tecnologias educacionais para inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista a partir do ensino de matemática*”.

Ao realizar uma pesquisa em seu *currículo lattes*<sup>7</sup>, vi que ela era bióloga de formação e não pesquisava sobre Educação Especial, ensino de matemática e tecnologias educacionais, então senti não me encaixar em nenhuma das temáticas de pesquisa dela. Precisava conhecê-la pessoalmente.

---

<sup>6</sup> Licenciada em Ciências Biológicas (1997) com doutorado em Educação (2006) pela Universidade Estadual de Campinas. Atua desde 2008 como professora no Instituto de Biologia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>7</sup> <http://lattes.cnpq.br/8974289881139128>

Marcamos um encontro em janeiro de 2023 e me surpreendi: senti-me tão confortável com aquela conversa de acolhimento, era o que eu precisava para acalmar a minha ansiedade. Vi nela uma pessoa iluminada e muito gentil e me senti à vontade para conversar sobre minhas perspectivas do mestrado. A doutora, notando minha angústia e minha indecisão em relação ao projeto inicial, propôs que eu escrevesse sobre a minha vida, a fim de descobrir o tema pelo qual dedicaria meus estudos. Afinal de contas, perceber as nuances da minha própria história enquanto pessoa e profissional foi essencial para o desenvolvimento do projeto de mestrado, arraigado nas experiências que vivi.

Foi então que comecei a desenterrar lembranças da minha vivência no meio escolar do ensino regular, bem como das minhas experiências com a Educação Especial. Essas reflexões permitiram analisar como o meu “eu” do passado reflete no meu “eu” do presente e tudo isso tornou-se parte da minha proposta de pesquisa.

[...] dizemos que as pessoas, por natureza, levam suas vidas “relatadas” e contam as histórias dessas vidas, enquanto os investigadores narrativos buscam descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas, e escrever relatos de experiência (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12).

Reconheci que ainda havia tempo para refletir sobre os caminhos que trilhei até então, sobre as escolhas que fiz ao longo da vida. Tempo para compreender como realizou-se minha constituição pessoal/profissional. Tempo para recomeçar, buscar novos horizontes. Tempo de aprender. Entender-me na posição de “investigador narrativo”.

## **2.1. Não é nada fácil narrar a própria história**

Não é nada fácil narrar a própria história, pois temos que viajar pelas memórias, tanto as que nos marcaram positivamente, quanto as que não deixaram marcas tão boas assim. As lembranças que fazem parte da minha trajetória profissional me fizeram lembrar da constante luta que travei em me encontrar na área da educação e chegar até onde estou hoje: os caminhos que se desdobraram para que eu abraçasse à docência na Educação Especial.

É muito desafiador falar sobre nós mesmos, eu, em particular, tenho muita dificuldade para falar sobre mim. Não sei exatamente os motivos desse bloqueio, mas pode ter ocorrido por causa de algumas vivências no decorrer de minha vida. Desde quando eu era criança e comecei a frequentar a escola, lembro de ser um menino bastante tímido que tinha muitas dificuldades para me expressar, sentia-me deslocado e diferente dos demais alunos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), eu era o aluno exemplar que todas as professoras idealizavam, enraizado no modelo padrão de fazer e falar somente quando necessário; ao contrário da maioria, fui muito elogiado pelas professoras acerca do meu comportamento e me sobressaia ao tirar as melhores notas da sala. Em contrapartida, no âmbito social, fui uma criança que teve dificuldades de interação com os colegas e ficava a maior parte do tempo mais isolado, “na minha”.

Esse meu comportamento pode ser um reflexo do meu convívio familiar, pois sempre quis ser um filho exemplar para os meus pais, principalmente para minha mãe, muito rígida na minha educação, ela buscava proporcionar aos filhos os estudos e as oportunidades que não teve em sua vida. Ao decorrer da minha vida escolar enquanto estudante, comecei a sofrer *bullying*<sup>8</sup> na escola por ser gordo, isso afetava muito a minha autoestima e eu não conseguia reagir, o que me trouxe muita angústia e sofrimento.

No ensino médio não foi diferente: continuava com a minha timidez, tirava ótimas notas, mas odiava trabalhos em grupos ou de apresentação oral, isso me deixava em pânico. Sabia do assunto a ser discutido, mas tinha vergonha de falar em público e não conseguia me expressar da forma que gostaria, então passei a me cobrar muito em relação a isso.

A minha adolescência foi conflituosa: comecei a descobrir meu próprio estilo, meus gostos, preferências e a desvendar quem eu sou. Enfrentei preconceitos e lutei contra eles, descobri muito sobre mim e fui construindo, aos poucos, minha personalidade.

Ao ingressar na minha primeira licenciatura no curso de Química na Universidade Federal de Uberlândia, durante o 1º período de curso, fiz amizade com um grupo de colegas. Foi a primeira vez que me senti realmente incluído em um grupo

---

<sup>8</sup> Termo em inglês que se refere a um comportamento agressivo e repetitivo que é intencionalmente realizado para causar danos físicos, emocionais ou psicológicos a outra pessoa.

e finalmente poderia ser eu mesmo. Isso abriu muito a minha mente em relação a mim e ao caminho que comecei a trilhar: minha autoestima se elevou, comecei a praticar esportes e cuidar mais da minha saúde. Todo esse processo possibilitou maior confiança e autonomia para pensar na minha futura trajetória profissional, apesar de que, naquela época, ainda trabalhava em outras áreas de atuação.

Nesses primeiros anos de faculdade, passei por uma fase de aceitação de quem eu sou e os relacionamentos familiares foram mudando. Assumir minha sexualidade para a família foi como finalmente respirar livremente: minha mãe ficou surpresa a princípio, mas com o tempo e com os desafios, passamos a nos aproximar mais, tive a benção da aceitação dela com o tempo.

A relação com os estudos também mudou: precisei tomar outros rumos na minha vida – não mais era aquele estudante de antes – tive dúvidas em relação à escolha da profissão e comecei a pensar sobre os rumos profissionais da minha vida.

## **2.2. Os rumos profissionais que me trouxeram até aqui**

Até então, ao ingressar na UFU, a escolha pelo curso de Química era uma certeza. Me identificava com a docência desde a infância, só que as certezas foram se esvaindo, devido a vários fatores que fui percebendo ao longo do curso: a desvalorização da profissão, o currículo do curso que frisava mais a teoria do que a prática, a falta de preparo e didática de alguns professores do curso e as próprias dificuldades da rotina de trabalho e estudo tornaram essa escolha uma incógnita: será mesmo esse o caminho que quero trilhar profissionalmente? – Me indaguei muitas vezes.

A licenciatura me trouxe muitas dúvidas, desafios e reflexões. Mas também trouxe as experiências necessárias a entender que eu queria, de fato, ser professor. Tive boas experiências no estágio, que me possibilitaram desenvolver minha expressão oral: deixei a timidez de lado e comecei a me enxergar enquanto profissional da educação – em sala de aula: atuando diretamente com estudantes.



A aprovação no concurso público me possibilitou entrar definitivamente no campo da educação: assumi um cargo de Educador Infantil<sup>9</sup> na Prefeitura de Uberlândia-MG. Enfrentei muitos desafios. Em 2013 o preconceito era latente: a maioria das profissionais era (e ainda é) do sexo feminino. Muitas famílias não aceitaram ter um educador homem cuidando de suas crianças. Enfrentei situações terríveis de preconceito e a escola precisou me deslocar das funções do meu cargo para apaziguar as reclamações dos pais – tudo devido ao preconceito: queriam uma mulher realizando as funções que eu exercia com tanto cuidado e carinho. Preconceito de gênero, associado ao machismo estrutural da sociedade.

Após concluir o curso superior de Química e já atuante na área da educação, surgiram possibilidades em relação ao cargo de Educador Infantil: tive a oportunidade de fazer a transposição de cargo, me tornaria Profissional de Apoio Escolar (PAE)<sup>10</sup>, aumentando as minhas atribuições para trabalhar com estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>11</sup>. Isso ocorreu devido à demanda da Lei nº 13.146 “Lei Brasileira de Inclusão (LBI)”, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” de 2015, que deu a obrigatoriedade para as escolas regulares receberem alunos com deficiência. Essa lei estabeleceu uma série de direitos e garantias para as pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação para todos (BRASIL, 2015).

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Essa transposição partiu da Lei Complementar do município de Uberlândia nº661 do ano de 2019, que em seu Art. 33-F altera a denominação do cargo de

---

<sup>9</sup> Profissional que auxilia o professor da educação infantil no desenvolvimento das atividades lúdico educativas e executa atividades de cuidado e higienização dos alunos nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's)

<sup>10</sup> Cargo com as atribuições do Educador Infantil, acrescido das atribuições para Profissional de Apoio Escolar às Necessidades Educacionais Especiais (PAE/ANEE) que possui dentre as suas funções, desenvolver e executar atividades lúdico-educativas, desde a Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade de Educação Especial.

<sup>11</sup> De acordo com a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”, considera-se como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação (AH/S) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Salientando, que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) os transtornos anteriormente chamados de autismo.

provimento efetivo de Educador Infantil II<sup>12</sup> para Profissional de Apoio Escolar e suas respectivas atribuições (UBERLÂNDIA 2019, p.9) e como requisitos para provimento do novo cargo exigiu que eu obtivesse uma 2ª graduação em Pedagogia, a qual obtive via Educação à Distância (EAD).

Também fiz uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado na área da Educação Especial para complementar os meus estudos e mais tarde outra licenciatura em Educação Especial. Tudo isso para sair da Educação Infantil, já que estava sufocante passar por todo aquele preconceito. Agora também poderia trabalhar no Ensino Fundamental com esse público de acordo com as novas atribuições do cargo, por isso decidi enfrentar esse novo desafio da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Me identifiquei com as novas atribuições do cargo e surgiram novas oportunidades de atuação. A docência em Química foi deixando minha vida profissional aos poucos. Realizei outra licenciatura em Matemática – via EAD – no entanto, também optei por não ingressar nessa área. Assim, me distanciei do campo das ciências exatas e passei a me comprometer única e exclusivamente à Educação Especial, já que me identifiquei e senti que estava contribuindo para essa nova fase da educação, em que foi atribuída mais importância na valorização e respeito às diferenças através da inclusão.

Trabalhar com estudantes PAEE passou a ser um desafio, porém despertou-me muito interesse, e assim passei a buscar por um maior entendimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para compreender melhor o conceito de Educação Especial, é importante recorrer às leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define a Educação Especial em seu artigo nº 58 como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

No princípio, aquele momento transitório foi de adaptação às mudanças. Com o passar dos anos, a educação do município moveu-se para a garantia do

---

<sup>12</sup>Progressão do cargo de Educador Infantil I (requisito para provimento do cargo Ensino Médio completo) para os profissionais que possuía como formação Curso Técnico de Nível Médio na modalidade Normal ou Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal, o cargo foi alterado após a Lei Complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, modificando a nomeação para “Profissional de Apoio Escolar” e incorporando novas atribuições.

cumprimento das leis de inclusão e durante minha experiência profissional com a Educação Especial na rede pública, tive a oportunidade de trabalhar com alunos com paralisia, cegueira, surdez e também com crianças autistas, com os quais tive mais experiências.

Cada aluno, independentemente de sua deficiência, possui suas peculiaridades e singularidades. É preciso nos comprometermos enquanto profissionais da educação a buscar as melhores maneiras de ajudar no desenvolvimento cognitivo de cada estudante. Através da fundamentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, Educação Especial na perspectiva inclusiva emerge como um paradigma educacional que garante uma educação para todos, tal qual é previsto no artigo 26 “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória” (ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU, 1948).

Tendo em vista a prioridade de cumprir com os deveres de uma educação plural – em que há igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças – é preciso contemplar toda e qualquer diversidade étnica, social, cultural, intelectual, física e sensorial – que, até certo momento da história foram motivos de segregação e preconceito na sociedade, especialmente na escola, onde o indivíduo desperta sua consciência sobre si e o outro.

A partir do estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, das leis que perpassam a Educação Especial e o conceito contemporâneo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, meu olhar perante a educação passou por uma transformação: as vivências na escola fizeram que eu percebesse a urgência do cumprimento das leis – que pareciam muito distantes de cumprir-se na prática. As maneiras de olhar para as diversidades, a aceitação e a efetiva inclusão dos estudantes PAEE demandam mais conhecimento de todos os profissionais envolvidos, bem como o comprometimento efetivo do município em fazer acontecer o previsto na legislação.

Essas reflexões despertaram a vontade de fazer parte da luta pela inclusão desses alunos enquanto profissional da Educação Especial. Entendo que toda a minha trajetória na docência e os caminhos que trilhei foram essenciais: fizeram com que eu me sensibilizasse com essas crianças, por, de certa forma, remeter a muitos momentos da minha vida em que me sentia excluído, devido a traumas e transtornos

que já vivi. Me considerava alguém diferente, o que tornou difícil processos como a aceitação da orientação sexual, questões com a autoestima, o enfrentamento do preconceito de gênero no trabalho, enfim: fases em que me sentia um “excluído”.

Esses meus traumas geraram bloqueios: a timidez se fez tal qual um escudo e eu tive problemas ao mostrar quem eu realmente era de verdade. Foram anos de incertezas e inseguranças que refletem até hoje em minha personalidade. As transformações pessoais e a aceitação de quem sou foram processos complicados para mim, mas necessários para que eu me tornasse o que sou hoje. Então, travo lutas diariamente para garantir minha estabilidade emocional e proporcionar isso para essas crianças que, por questões da deficiência, acabam se tornando “excluídas” na escola. A batalha é para que elas realmente sejam incluídas e não segregadas.

### **2.3. O valor das experiências profissionais e pessoais para o florescer da pesquisa-narrativa**

Sempre corri atrás de melhores oportunidades através do estudo, por isso fiz vários cursos. Tinha desejo de ingressar no mestrado, embora considerasse uma realidade um pouco distante de mim. Surpreendentemente, quando consegui ingressar na pós-graduação, aquela minha antiga ansiedade despertou novamente: não sabia se conseguiria assumir tanta responsabilidade e conciliar a minha rotina de trabalho com os estudos.

Senti uma certa sensação de esgotamento: o serviço público e os desafios da profissão não eram nada fáceis de lidar. Entretanto, apesar das dificuldades, percebi que não poderia deixar de estudar mais sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva – integrada no meu dia a dia – então priorizei a escrita das experiências profissionais e humanas que compartilhei com meus alunos da Educação Especial, em detrimento do enfoque tecnológico.

Mais um desafio se apresentava na minha proposta: como relacionar a Educação Especial na perspectiva inclusiva com os estudos da linha de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”? A partir das experiências que vivenciei na Educação Especial, a serem detalhadas na presente dissertação, pude então pensar em metodologias que remetem a minha formação nas áreas das ciências exatas e as

respostas para esse questionamento foram surgindo durante as minhas experiências de trabalho com uma criança autista.

É possível desenvolver conhecimentos das ciências exatas no reconhecimento de linguagens corporais, tal como ritmo, linguagens numéricas, fórmulas, imagens, padrões e rotina, dentre outras inúmeras metodologias de ensino. Contudo, o mais essencial foi a minha transformação como docente a partir de um olhar mais afetivo e sensível com esse aluno, que precisou de mim para conseguir se desenvolver no ambiente escolar, já que eu, na função de Profissional de Apoio Escolar, fui sua principal referência na escola.

Meu olhar foi direcionado ao processo de escolarização de crianças com deficiências, particularmente aquelas que muitas vezes são estigmatizadas em decorrência de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem, assim, dado todo o estigma e preconceito que sofrem, é preciso assegurar que as ações escolares se ajustem a essas necessidades.

Embora inclua a população que apresenta deficiências, as ações não se restringem a ela, visto que, de acordo com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, desenvolvida pela UNESCO<sup>13</sup>, a escola deve acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Fui orientado a ler dissertações na perspectiva da escrita científica narrativa e fiquei encantado com a escrita daqueles trabalhos: a maioria também tinha passado por situações parecidas com as minhas, em relação às incertezas e reviravoltas na escolha do tema de pesquisa. Quando iniciei esse novo direcionamento para a pesquisa, as narrativas e leituras fluíram de maneira leve; a curiosidade e dedicação me levaram a conhecer as obras dos autores Clandinin e Connelly, que serviram de inspiração para minha escrita.

Ao sentir-me confortável com meu projeto, as angústias foram se dissipando, encarei o desafio não só na pesquisa, como também na minha vida: comecei a enxergar o meu trabalho na escola, os profissionais e os alunos de maneira diferente, mais “humanizada”. Sob essa perspectiva, o ambiente de trabalho tornou-se o campo da minha pesquisa: o espaço da narrativa científica delimitou-se, e, inserido nesse

---

<sup>13</sup>A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

espaço, a escrita e os propósitos foram surgindo dia após dia, concomitante às reflexões que obtive através do estudo e das leituras.

Através da minha experiência enquanto Profissional de Apoio Escolar, pude perceber as dificuldades e desafios que as instituições escolares enfrentam na implementação de políticas públicas que direcionam a educação no Brasil. A inclusão escolar de estudantes PAEE é um dos principais desafios, que me despertou o interesse em investigar o processo de escolarização, inclusão e aceitação desse público que é tão negligenciado pela sociedade escolar.

Nos últimos anos, a busca pelo ideal “Educação para Todos” (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990) – tornou relevante a procura pela universalização do ensino (BRASIL, 1990). Assim, estudar as maneiras como a escola lida com as diferenças e garante o cumprimento das leis, é fundamental, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes PAEE – por isso foi importante entender um pouco mais os caminhos por mim trilhados, bem como a trajetória da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil até o presente momento para fazer um panorama dos questionamentos que virão no decorrer da narrativa.

### **3. A LUTA PELA GARANTIA DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Os direitos das pessoas com deficiências foram conquistados mediante muita luta, já que antes tratava-se de um público excluído e silenciado pela sociedade em todas as esferas. A publicação da Constituição Federal em 1988, define em seus artigos 205 e 206, o direito à educação para todos, a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1994 na Espanha, foi elaborada pela UNESCO a “Declaração de Salamanca” que determinou a criação de diretrizes básicas para promoção da inclusão social na educação mundial. Assim, em 1996 no Brasil foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegura currículo,

métodos, recursos e organização específicos aos estudantes com deficiências nas redes públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1996).

Outra conquista importante no Brasil, foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que garantiu a integração de estudantes com deficiências em todos os níveis de ensino, também regulamentou o AEE e fomentou programas de formação continuada para profissionais da educação no contexto da inclusão, bem como a reorganização e adaptação da sala de recursos, materiais escolares e as condições

Como Profissional de Apoio Escolar, constatei que muitos de meus colegas apontam a necessidade de aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes PAEE, bem como, muitas vezes, querem oferecer o seu melhor, mas sentem-se despreparados para lidar com os alunos PAEE, por falta de formação, estudo e prática pedagógica na Educação Especial. Os profissionais da educação, em geral, estão receosos com o aumento expressivo de matrículas desse público nas classes comuns, de acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) relativos ao Censo Escolar de 2022, em que registraram-se 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil. Neste quantitativo estão também os estudantes com deficiências incluídos em classes comuns, o que demonstrou um aumento gradativo ao longo dos anos, já que em 2018 a porcentagem foi de 92% e passou para 94,2% em 2022 (BRASIL, 2022).

Em vista disso, com base no aumento das matrículas dos estudantes com deficiências no ensino regular, há maior necessidade de incluir esse público e atender suas necessidades nas escolas regulares do país, tendo como referência as políticas de inclusão, como a LDBEN no Art.59-III, que assegura aos estudantes públicos alvo da Educação Especial, “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Além disso, a legislação em vigor que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegura que os sistemas educacionais, dispõem as funções de instrutor, monitor ou cuidador aos estudantes PAEE, para auxiliá-los nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam apoio contínuo no dia a dia escolar. Assim, cada município emprega uma nomenclatura distinta para esses profissionais, no município de

Uberlândia-MG utilizam – Profissionais de Apoio Escolar (PAE) – como irei mencioná-los na narrativa.

### **3.1. Frente a frente aos desafios da Educação Especial: surge a problemática**

Ao longo das minhas experiências, percebi que a grande maioria dos professores das classes comuns lidam com estigmas e despreparo diante do desafio de ensinar os estudantes PAEE, muitas vezes observo que esses desafios se dão devido à falta de informação, formação e prática, em que, muitas vezes, o Profissional de Apoio Escolar acaba assumindo a função de preparar e realizar as atividades pedagógicas, cuja função é destinada ao professor regente.

Contudo, muitos dos PAE não possuem formação adequada na Educação Especial de perspectiva inclusiva para atender às necessidades de desenvolvimento do processo pedagógico que acompanha essas crianças, devido a exigência mínima para o provimento do cargo ser a formação de curso Técnico de Nível Médio.

Conforme a Instrução Normativa SME nº 006/2022, os PAE devem trabalhar de forma articulada com os professores da classe comum e do AEE na adequação, flexibilização e mediação que favorecem a participação dos estudantes PAEE nas atividades escolares, desse modo, contribuem com a autonomia e acessibilidade desses alunos no ambiente escolar (UBERLÂNDIA, 2022, p. 12). Mas, é perceptivo que muitos desses profissionais se sentem sozinhos e que esse trabalho colaborativo em prol dos estudantes PAEE não persiste, assim, a inclusão efetiva prevista nas leis não é concretizada na prática.

Os números das matrículas de alunos PAEE nas escolas regulares, favorecem o aumento do debate e da discussão sobre o reconhecimento e a valorização desses indivíduos na sociedade. Para fomentar ainda mais essa discussão, são necessários cursos de formação de professores, promovidos através da iniciativa pública, que tenham como meta promover maior conhecimento dos aspectos de desenvolvimento humano e as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, de acordo com cada deficiência, de forma a nutrir melhores condições e recursos de trabalho a fim de garantir um ensino eficaz.



Logo, é de consenso geral que as políticas públicas devem oferecer cursos de formação continuada para todos que atuam com estudantes PAEE. A formação continuada para os profissionais da Educação Especial foi estabelecida nas metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) a serem cumpridas entre os anos 2011 a 2020 (BRASIL, 2010). Mas, sabe-se que há uma alta demanda de profissionais e pouca vontade do poder público de proporcionar cursos de aperfeiçoamento.

É importante destacar também que a inclusão escolar não se restringe ao acesso à escola: trata-se da incorporação de atividades inclusivas efetivas, que eliminem toda prática de preconceito e marginalização, bem como a promoção de uma educação de qualidade, que só pode efetivar-se através da busca do conhecimento, que também depende da iniciativa do poder público em investir fundos na formação dos profissionais.

No entanto, surge o questionamento: como garantir a inclusão efetiva dos estudantes PAEE? Ao longo das minhas observações e reflexões advindas das vivências no meio escolar da Educação Especial, pude me concentrar nas possíveis respostas para essa difícil pergunta. Sabe-se que a lei de inclusão deixa claro que todos os profissionais envolvidos na vida escolar desses alunos devem trabalhar em conjunto para seu desenvolvimento pleno. É preciso que todos os profissionais da educação se comprometam a tentar encontrar meios para garantir a inclusão escolar, porém, na prática surgem desafios e indagações.

Como foi dito anteriormente, a grande maioria dos profissionais com os quais convivi sente-se despreparada para assumir responsabilidades com os estudantes PAEE, que vão além do que o cargo exige. Percebe-se, então, que o que é garantido nas leis não acontece na prática. Com a falta de apoio do poder público, questiona-se diariamente: quais os caminhos para fazer a diferença na vida escolar desses estudantes em prol do seu desenvolvimento pleno?

#### **4. DESMISTIFICANDO RÓTULOS - A SINGULARIDADE DO AUTISMO**

Através dos questionamentos já abordados – sobre práticas efetivas de inclusão para com os estudantes PAEE – a presente pesquisa foi se desenrolando a partir do interesse em compartilhar minhas experiências profissionais através da perspectiva narrativa. Junto às vivências com um aluno autista, fui compreendendo os

desafios que transpassaram o contato com ele, como também suas necessidades, as divergências do sistema de ensino e as legislações vigentes. Isso tudo fez com que eu delimitasse o tema da minha pesquisa a partir da resignificação do meu olhar enquanto profissional da educação.

O ano letivo de 2023 começou com novidades, houve mudanças na gestão da escola onde trabalho e também a matrícula de novos alunos. Entre os novos estudantes, um deles precisava de atenção e cuidados maiores e assistir essa criança foi o meu novo desafio proposto pela nova gestão.

No início, fiquei chateado por romper os laços que construí com os meus alunos do ano anterior e, também, por assumir uma responsabilidade que exigia muito de mim em um ano que precisava manter o foco na minha pesquisa de mestrado e conseguir conciliar a minha rotina pesada de trabalho em dois turnos com meus estudos e afazeres diários. Confesso que esse novo desafio mexeu comigo, pensava no meu aluno do ano anterior, me apeguei a ele e esperava que iria acompanhá-lo esse ano.

Foi uma troca difícil, tanto para mim quanto para ele, já que estávamos acostumados e habituados um com o outro. Assumir os cuidados desse aluno implicou em muitas responsabilidades: ele veio de outra escola, não trouxe registros pedagógicos de desenvolvimento e a família estava descontente com o rendimento da criança e tinha expectativas de um melhor desenvolvimento com essa mudança. As expectativas da mãe vieram em forma de cobrança para a gestora e conseqüentemente para mim, que fui designado para tal função – que envolve o cuidar e o ensinar para com essa criança.

#### **4.1. Os desafios enquanto PAE – Apresentando Enzo**

A criança que acompanhei e que despertou meu interesse pela presente pesquisa é apresentada como Enzo<sup>14</sup> – companhia diária de todas as manhãs, Enzo é uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não-verbal. Segundo o Ministério da Saúde:

---

<sup>14</sup>Nome fictício para o aluno autista, protagonista dessa narrativa.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (BRASIL, 2024).

De acordo com os autores Garcia e Lampreia (2011) o autismo é tido como um distúrbio neurológico que caracteriza “o comprometimento qualitativo da interação social recíproca e da comunicação e um repertório restrito de comportamentos que são estereotipados e repetitivos de interesses e atividades” (GARCIA; LAMPREIA, 2011, p. 300).

Quando foi incumbida a mim a tarefa de acompanhar esse aluno, com perceptíveis déficits de comunicação e interação, a gestora me informou que era uma criança atípica<sup>15</sup>, que precisava de maior atenção e auxílios para suas necessidades escolares. Fiquei instigado em olhar a pasta de matrícula desse aluno, nela deveriam estar contidos o laudo médico e os relatórios de acompanhamentos pedagógicos no seu percurso escolar, mas infelizmente a pasta estava completamente vazia, “sem informações”, um dos únicos documentos que havia era o laudo médico, que é um documento obrigatório para os estudantes PAEE garantir seus direitos na Educação Especial, como o assessoramento do PAE e do AEE.

Desse modo, as primeiras informações que obtive do Enzo foi através do seu diagnóstico clínico que caracterizou a criança dentro CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) pelo código 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo. Hoje em dia, o diagnóstico do TEA é realizado por especialistas, tendo por base manuais de diagnósticos, como o Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria, e pela Classificação Internacional de Doenças - CID (DSM-5, 2014; OMS, 2018).

O laudo médico de Enzo elucidava que a criança apresenta atraso na fala, na interação e presença de comportamentos restritos. Também advertia a dependência integral de cuidados de parceiros, devido ao fato de não ter uma comunicação verbal, não realizar as atividades diárias como: alimentação, higiene e segurança de forma independente.

---

<sup>15</sup>Que se afasta do que é típico (comum)

Para conseguir atender às especificidades de Enzo foi preciso buscar mais informações a respeito do TEA, nas legislações em vigor e na bibliografia aqui mencionada para quebrar os rótulos impostos socialmente, que cegam a escola e a sociedade. Ao perceber o indivíduo autista através apenas de suas limitações, restringe-se o olhar sobre sua inteligência que, embora diferente, é dotada de aspectos substanciais complexos, passíveis de serem explorados e aperfeiçoados, mas que muitas vezes são relegados a planos inferiores devido ao desconhecimento e preconceito.

#### **4.2. Rompendo os estigmas para compreender as singularidades do indivíduo autista**

Até o final da década de 1990, no Brasil, a Educação Especial era caracterizada pela segregação, ou seja, crianças com deficiências eram geralmente excluídas das escolas regulares e enviadas para escolas especiais separadas, onde recebiam educação e apoio em ambientes isolados dos demais alunos. No entanto, essa abordagem mudou com a promulgação da LDBEN em 1996, que adotou oficialmente a política de Educação Inclusiva. Desde então, essa mudança obrigou as escolas a mudar a maneira de lidar com a Educação Especial, entretanto, como já foi dito, essa mudança ainda segue num patamar de adaptação.

O atendimento aos estudantes autistas nas instituições de ensino segregadas foi baseado no modelo clínico-médico, o qual focalizava corrigir e suavizar as deficiências desses indivíduos. Segundo Vasques (2003), esse modelo implicou uma cristalização da imagem da criança a reflexo de sua deficiência e diagnóstico limitando a capacidade de aprendizado e desenvolvimento (VASQUES, 2003, p. 56). A autora pautou-se nos estudos de Hickel (1993), que afirmava que as instituições de ensino especial que priorizavam a deficiência dos alunos, dissipava o sentido do fazer pedagógico:

A escola especial pode ter significado em si que nada tem a ensinar para aquele que nada tem a aprender. Nada tem a aprender sobre como se ensina porque, se o aluno não tem nada a aprender, não é preciso aprender a ensinar (HICKEL, 1993, p. 59).

Ao longo da história, a sociedade rotulou o autismo com o estigma da estranheza e da incapacidade, aquele indivíduo antissocial, que apresenta dificuldades na comunicação e interação, tornando o distúrbio estereotipado. O desconhecimento e preconceito geram a marginalização desses indivíduos, sobre isso Sacks (1995), elucida:

A maioria das pessoas (e, de fato, dos médicos), se questionada sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados, talvez batendo com a cabeça, com uma linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura a quem o futuro não reserva muita coisa (SACKS,1995, p. 255).

No Brasil, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, implementada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), veio com o intuito de mudar a realidade para os autistas, que, desde a conquista da LDBEN de 1996, vêm conquistando mais direitos. Através dessa lei de 2012, o autismo foi considerado uma deficiência e por meio dessa lei no Art.1º § 1º incisos I e II, foram definidas as características do TEA:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Essa foi uma grande conquista para a comunidade autista, tendo em vista que no Art. 3º estipula o direito a educação plena, com atendimento educacional especializado e acompanhamento de um profissional na escola, de forma a garantir o apoio de toda a comunidade escolar, bem como de toda a sociedade em integrar as pessoas autistas a uma vida digna, garantindo sua integridade física e moral, o livre desenvolvimento de sua personalidade, a segurança e o lazer (BRASIL, 2012).

Outro viés de entendimento das pessoas com TEA é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o autismo é caracterizado por:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em

comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014, p. 31).

É através das observações dos familiares, responsáveis e das pessoas próximas que se dá o reconhecimento dos primeiros sinais de autismo. Logo que observados, é recomendável encaminhar o indivíduo a uma rede especializada, tendo em vista que o diagnóstico clínico se dará através dos relatos e de instrumentos e observações específicos.

Identificar os sinais e procurar um diagnóstico logo no início da infância é de extrema importância, pois, dessa forma, a criança autista poderá lidar melhor com suas demandas e ter acesso a intervenções que vão aperfeiçoar seu processo de desenvolvimento cognitivo, bem como acesso a uma educação mais inclusiva.

Muitas das vezes, as profissionais rotulam os estudantes tendo como base somente o diagnóstico clínico e acabam desconsiderando investigar as peculiaridades e subjetividades do processo de ensino-aprendizagem de cada indivíduo. Em conformidade com Chiote (2011):

Os diagnósticos descrevem a natureza, a essência de ser autista reduzido aos sintomas e comportamentos, considerados impeditivos ou dificultadores do processo de escolarização, determinando um caminho traçado e naturalizado de acordo com a gravidade, definido pelas características internas e externas do sujeito, objetivando o controle/correção do comportamento. O aluno é reduzido ao seu comportamento, o que dificulta o encontro entre os sujeitos e a possibilidade de se resignificar o processo educacional (CHIOTE, 2011, p. 25).

Os critérios desses diagnósticos são restritos e deixam de abarcar a pluralidade de características que envolvem o autismo, que varia de acordo com o indivíduo, desse modo, entende-se que os modelos classificatórios, como os diagnósticos clínicos, impõem limitações aos olhares sobre o desenvolvimento da criança, e, por isso, devem ser estudados pelos profissionais da educação com cuidado.

A mudança da vivência escolar fragmentada – nas escolas específicas para Educação Especial – para uma experiência de ensino regular na perspectiva inclusiva é muito significativa para os estudantes com deficiências, e, para os autistas, em particular, é ainda mais relevante, tendo em vista que quebra o estigma do indivíduo antissocial – comumente relacionado ao autismo.

Assim, vivenciar o processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo é garantir que a comunidade autista possa se desenvolver tecendo relações sociais. Negar a inclusão seria negar a participação plena das pessoas autistas na sociedade, pois é na escola que esses indivíduos têm a oportunidade de integrar e socializar, obtendo chaves para desvendar suas potencialidades. Priorizar a inclusão é garantir a todos uma educação de qualidade, que segue os princípios éticos da sociedade, que valoriza as relações humanas.

Em relação à deficiência e seus processos e singularidades, as autoras Anache e Martinez (2007) afirmam que:

[...] a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 44).

Nesse sentido, é importante refletir não apenas a relação do indivíduo autista com os outros, mas também como os outros se relacionam com ele – é preciso quebrar os estigmas e ressignificar o olhar sobre o autismo – por isso, enxergar seus potenciais e compreender suas limitações é dever de todos, efetivando a inclusão desde o ensino básico.

Dessa maneira, assim como reitera Martins (2009), a inclusão social e educacional de pessoas autistas é fundamental, pois promove a reflexão sobre a construção do conceito de autismo, suas particularidades, e como a comunidade busca compreender melhor as características individuais desses indivíduos. Além disso, influencia diretamente na forma como a sociedade os percebe e interage com eles, tornando-se relevante para a presente narrativa.

Em suma, este estudo permite questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças (MARTINS, 2009, p. 90).

Logo, a perspectiva histórico-cultural é base referencial teórica para refletir criticamente os modos de interação que integram a construção do sujeito autista. A compreensão, os processos de intervenção e as intermediações entre professor e aluno são aqui analisadas, de maneira a produzir sentidos e refletir sobre os processos

cognitivos e de aprendizagem da criança autista, contribuindo para a mudança do olhar para o autismo e desenvolvimento de outras crianças autistas no ensino regular.

## **5. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA.**

*O ser humano é um ser biologicamente social. (WALLON, 2008)*

O comprometimento dessa pesquisa está para além de narrar as experiências vividas e as leis: é preciso refletir como se dá a chegada dessas crianças na escola e como as relações estabelecidas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional delas, com o comprometimento de inserir esses cidadãos na sociedade de forma ampla, igual aos demais.

As fundamentações teóricas que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa terão como base o pensamento de Lev Semynovich Vigotski (1896-1934) e sua Teoria Histórico-Cultural. Em sua obra “Obras Escogidas - V: Fundamentos de defectología” (1997), Vigotski propôs as ideias e conceitos centrais do projeto de inclusão escolar de pessoas com deficiência e fez contribuições, indiretamente, para o processo de compreensão do desenvolvimento, ensino-aprendizagem das crianças autistas.

Em conformidade com as ideias do autor, ressalta-se a importância de compreender a função cognitiva e seu desenvolvimento para conseguir entender a deficiência do indivíduo, levando em consideração as interações sociais – sua realidade social, as circunstâncias e particularidades que permeiam a realidade desse sujeito atípico. Nesse sentido, esse estudo apoia-se na Teoria Histórico-Cultural, fundada pela perspectiva dialética de Vigotski (1997). A dialética na abordagem de Vigotski refere-se à compreensão das contradições e interações dinâmicas entre diferentes elementos, incluindo os aspectos sociais e individuais do desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, entende-se o desenvolvimento da criança autista como fruto do diálogo das dimensões biológica, social e cultural que está inserida. Essa dialética proposta por Vigotski (1997) se aplica a todo indivíduo em sociedade, entretanto, especialmente aos indivíduos autistas, já que naturalmente apresentam maiores dificuldades de interação social e, é justamente por isso que, as relações e mediações propostas pelos grupos sociais da vida desses sujeitos têm papel



essencial na sua constituição e formação enquanto cidadãos, assim como fundamenta Rocha (2005) logo essas mediações precisam ser estimuladas.

As mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformação de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada (ROCHA, 2005, p. 42).

Ainda sobre a obra de Vigotski (1997), percebe-se que o desenvolvimento dos indivíduos, em sua essência, não está ligado à deficiência em si, mas sim às consequências sociais que esta acarreta. Isso ocorre porque as condições que influenciam o desenvolvimento cognitivo e psicológico das pessoas com deficiência são semelhantes às que influenciam o desenvolvimento das pessoas consideradas normais. Sendo assim, o conceito de normalidade está associado a determinadas ligações sociais, em que o autor acredita que a deficiência está conectada à estrutura biológica e social do indivíduo.

Deste modo, Vigotski (1997) salienta que é preciso explorar as potencialidades dos estudantes com deficiências na escola e ressignificar suas dificuldades de aprendizagem, através de diferentes formas de ensino. Em 1989, o autor refletiu que “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma.” (VIGOTSKI, 1989, p.3).

Para desenvolver outras formas de aprendizagem para essas crianças, Vigotski (1997) defendeu uma educação social mais significativa para crianças com deficiências, em detrimento de uma abordagem tradicional, repetitiva e monótona da Educação Especial. Dessa maneira é possível desenvolver um trabalho pedagógico mais humano e menos sistematizado, priorizando desenvolver habilidades e competências dos estudantes autistas, buscando entender, explorar e melhorar suas dificuldades e empecilhos naturais de aprendizagem. Assim como, destaca Martins e Monteiro (2017):

O aprendizado da criança autista não pode continuar ocorrendo a partir da concepção de que esses sujeitos são destituídos de qualquer conhecimento ou experiência, mas enfatizando o que já vivenciaram e os sentidos produzidos a partir desse conhecimento, mesmo que não seja coerente com o que é esperado, só buscando compreender essas crianças e organizando o processo de aprendizado a partir dessa interação é possível pensar numa

relação em que sentidos sejam produzidos e significados (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 223).

As relações sociais e psicológicas que envolvem a vida dos indivíduos autistas estão intrinsicamente ligadas através das suas interações com o outro e a absorção desses processos no seu plano psíquico, movendo-se do social para o individual – de fora para dentro. Ainda segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento é apresentado em dois níveis: aquele em que o sujeito é capaz de aprender sozinho e outro, no qual o sujeito é capaz de aprender com o auxílio de outro mais experiente. Entre esses dois níveis está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No caso dos estudantes autistas, Cruz (2009) admite que as mediações envolvidas nos processos socioculturais auxiliam no desenvolvimento das funções superiores dos estudantes que possuem alguma dificuldade social através da ZDP.

Pode-se ainda afirmar que, sem os processos culturais mediados pelo outro investindo nas funções psicológicas superiores por meio da ZDP, a sobrevivência desses indivíduos se restringiria a atividades insignificantes, mesmo porque, até para o desenvolvimento e controle das necessidades básicas, esses sujeitos necessitam do auxílio de outro e somente mais tarde, com o êxito de algum desenvolvimento, serão compensados por caminhos alternativos que viabilizem aprendizagens culturais significativas (CRUZ, 2009, p. 57).

À luz dessa teoria, Vigotski (1995) ainda afirmou que é preciso “dominar os meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (VIGOTSKI, 1995, p. 15). Sua teoria compreende a relação das funções psíquicas superiores com os instrumentos culturais, tais como a linguagem, os instrumentos e signos culturais – frutos da realidade concreta social do indivíduo – que aprende por meio das relações que tece com as pessoas mais experientes.

Assim, o modo habitual de funcionamento da linguagem não é o único, e o modo suprimido pode ser reimplantado por outros modos de funcionamento. Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os que se vai enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, conduz para a segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, as teses sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. (VIGOTSKI, 1997, p. 139).

A troca de experiências no processo de ensino-aprendizagem se dá através da produção de sentidos que se tecem nas práticas sociais – tais como a língua – palavra – aos gestos, ações, modos de agir e reagir a essas diversas experiências vividas. Silva e Garcez (2019) na obra “Educação Inclusiva” refletem bastante sobre esses comportamentos estudados por Vigotski, que são responsáveis por constituir “a linguagem, o grande sistema simbólico por meio do qual não apenas nos comunicamos, mas compartilhamos os significados do mundo” (SILVA; GARCEZ, 2019, p.13).

As experiências proporcionadas pelo meio e pelo outro mais experiente, no meio escolar são tecidas pela relação pedagógica entre professor e aluno autista, o educador oferta condições “[...] por meio das significações e (res)significações, o desenvolver-se enquanto humano e a apropriação dos conteúdos escolares” (NOVAES; FREITAS, 2021, p. 36).

Em vista disso, corrobora-se com Chiote (2011), que os professores devem buscar compreender as habilidades e as dificuldades dos estudantes autistas para que ocorra a inclusão eficaz nas atividades escolares.

“Compreender as singularidades da criança com autismo é percebê-la como criança, como sujeito, que pensa, que sente, que precisa um pouco (ou muito) mais do outro investindo em suas potencialidades” (CHIOTE, 2011, p. 110).

As principais dificuldades dos estudantes autistas estão na interação social e na linguagem, assim sendo o professor não pode impor barreiras às limitações dos estudantes e seu trabalho pedagógico e metodológico exigirá uma abordagem condizente às suas necessidades particulares. A autora Cruz (2009) salienta a necessidade que os estudantes autistas recebam as intervenções necessárias, para fomentar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mesmo que façam de maneiras diferentes dos demais estudantes.

[...] cabe a nós profissionais da educação lutar para que a educação seja concebida e concretizada como instância produtora de um laço social indispensável para a construção da subjetividade e formação das funções psíquicas superiores em qualquer educando e, de maneira particular, naqueles que apresentam necessidades especiais (CRUZ, 2009, p. 131-132).

A preocupação de Vigotski em sua obra (2007) era que a escola ao priorizar conteúdo e instrução de forma absoluta, criasse uma separação sistemática do

ambiente social. Conseqüentemente, Orrú (2012) enfatiza a importância do professor como intermediador da aprendizagem para que os estudantes autistas possam desenvolver suas habilidades. A autora aponta que o professor deve propor e desenvolver estratégias e métodos que dialoguem com as particularidades das deficiências, incluindo-se como participante da ZDP para um efetivo desenvolvimento dos estudantes autistas.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p.113).

Para que o desenvolvimento efetivo ocorra, Vigotski (1997) salienta que é necessário propor estímulos de ensino-aprendizagem e organizar esses métodos de ensino em conformidade com cada aluno, de acordo com a sua realidade e suas necessidades. Refletir sobre essas metodologias, de acordo com Novaes e Freitas (2021), é abraçar novos e diferentes meios de ensinar, ressignificando-as através de métodos lúdicos, como brincadeiras, jogos, desafios, etc, “[...] investe-se em um trabalho pedagógico menos sistêmico e mais humano, ou seja, buscam-se as potencialidades dos alunos com TEA e a ressignificação de suas dificuldades de aprendizagem” (NOVAES; FREITAS, 2021, p. 34).

A teoria vigotskiana auxilia no entendimento dessas metodologias de ensino adotadas para com Enzo, já que reflete sobre os fatores psicológicos e cognitivos que envolvem o desenvolvimento de aprendizagens nos indivíduos, por meio de interações e processos dialéticos que determinam uma “transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos” (VIGOTSKI, 1995, p. 141) na vida desses indivíduos.

Com base nos referenciais teóricos aqui mencionados, compreende-se serem necessárias investigações e estudos empíricos que envolvam a realidade concreta das crianças visando empreender significados e explorar suas potencialidades no curso de seu desenvolvimento. O pensamento do entrelace entre o psicológico e o social e a ruptura dos métodos tradicionais de ensino proporcionam aos profissionais da educação uma concepção de ensino que abarca todas as condições, reviravoltas, impasses e contradições do ensino que envolve o autismo.

A fim de buscar a forma ideal de ensinar esses indivíduos, é preciso sempre levar em conta a realidade do indivíduo relacionado ao todo, como salienta o autor, *a aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento*:

“Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (VIGOTSKI, 2003, p. 200).

Compreender os pressupostos e dimensões que caracterizam a abordagem histórico-cultural, bem como as relações estabelecidas nesse contexto, as metodologias adotadas em sala de aula, as leis de inclusão e a aplicação delas na prática, contribuíram para a narrativa da pesquisa.

Pretendo, com este estudo, ressignificar perspectivas de ensino através das experiências vivenciadas com um aluno autista, apoiado na abordagem histórico-cultural. Logo, é de meu interesse compreender as formas de interação e participação do aluno em questão no contexto escolar, observando como essas teorias estudadas são significadas e como os profissionais que fazem parte dessa história agem para atender as especificidades desse aluno, analisando os processos de significação que atravessam a mediação pedagógica da criança autista.

## **6. AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES COM ENZO**

A partir de agora, a narrativa da minha experiência pessoal-profissional enquanto PAE se inicia. Todo o processo pessoal e profissional de ensino-aprendizagem relatado focalizou a ressignificação do meu olhar enquanto PAE, protagonizando o aluno autista e encontrando meios, estratégias e maneiras de lidar com suas singularidades.

A narrativa contou com o envolvimento de pessoas: profissionais da educação, estudantes, familiares e outros – todos eles personagens importantes para a narrativa – que contribuem diretamente com as experiências compartilhadas. Para as menções das pessoas e dos depoimentos, optou-se por atribuir nomes fictícios a elas,

cumprindo com as normas de ética ao deixar claro, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, a seriedade, privacidade e confidencialidade das informações obtidas para a garantia da qualidade da pesquisa. Assim, cada participante assinou o termo de consentimento afirmando estar de acordo com as condições da pesquisa.

As trocas de experiências entre os participantes e o pesquisador da narrativa são carregadas de boas intenções, como afirmam Clandinin e Connelly (2015):

[...] o pesquisador deve tomar uma série de decisões para saber como balancear a suavidade contida no enredo com o que fica obscurecido devido a essa suavidade. [...] É uma questão de estar tão alerta às histórias não contadas quanto àquelas contadas. [...] Uma das formas que aprendemos para pensar sobre os riscos, perigos e abusos ao longo da pesquisa é olhar através dos nossos múltiplos “eus” como pesquisadores narrativos. [...] não podemos evitar a tarefa do criticismo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 234).

Logo, as histórias pessoais e profissionais dos personagens da narrativa funcionam como contextos de produção significativa para os acontecimentos envolvidos na escola e na vida. Diante disso, essas experiências vivenciadas são importantes, tendo em vista que cada participante tem seu olhar particular sobre os acontecimentos, pois apresentam diferentes perspectivas, como valores, crenças, atitudes, que são relações de interesse para a transformação do olhar do pesquisador da narrativa.

### **6.1. A primeira manhã com Enzo**

Na primeira manhã acompanhando Enzo, o dia amanheceu nublado: era hora de encarar as mudanças e o desafio desse novo aluno. Não é nada fácil lidar com desapego, pois, ao longo do tempo, criamos vínculos com os nossos alunos, esperava acompanhar João<sup>16</sup> – o aluno autista que acompanhei no ano anterior e que agora foi para o 4º ano do EF.

João tinha 9 anos de idade, é uma criança diagnosticada com TEA que já sabia verbalizar, expressar as suas vontades e inquietações, era independente para alimentar-se e ir ao banheiro, já compreendia algumas atividades, sabia escrever e

---

<sup>16</sup>Nome fictício para o aluno autista que acompanhei no ano anterior.

respeitar as regras da turma, era uma criança mais tranquila de assistir, contudo apresenta algumas características típicas do autismo, como dificuldade de interação: tinha apenas um amigo da turma, com quem brincava e interagia. As principais dificuldades cognitivas de João se manifestavam na execução das atividades da turma, por isso eu também precisei adaptar as suas atividades, respeitando o seu processo intelectual.

Cada autista tem suas próprias especificidades, algumas características podem até ser parecidas, mas, assim como todas as crianças típicas, cada uma tem sua subjetividade, cada criança tem o seu processo de ensino-aprendizagem, algumas têm mais facilidade de aprendizado, já outras apresentam dificuldades; uns têm mais facilidade em aprender língua portuguesa e outros preferem matemática; dessa forma, minha vivência com o João permitiu que eu compreendesse isso.

Sempre demonstrei interesse em acompanhar crianças maiores, onde poderia desempenhar melhor o papel da minha formação em Química e Matemática no desenvolvimento de atividades que explorem ainda mais suas potencialidades e estimulem seu raciocínio. Agora me deparo com outra realidade: Enzo estava matriculado em uma turma do 2º ano de EF, crianças na faixa etária de 6 a 7 anos de idade que estão em processo de alfabetização. Nas paredes da sala de aula havia cartazes do alfabeto com letras de imprensa e cursiva, além de numerais do 0 a 10. Já cheguei munido de informações que obtive diagnóstico médico do Enzo, que é uma criança totalmente dependente do outro e que ainda não sabe verbalizar.

Naquela primeira manhã, entrei apreensivo na sala, cheguei antes da professora regente e já fui organizando os lugares de sentar, posicionados no final da sala próximo à porta, um ao lado do outro – o que me remeteu às minhas memórias de infância, porque sempre sentei no final da sala por ser uma criança de porte alto.

Quando o sinal tocou e liberaram a entrada, os alunos foram entrando na sala. Várias crianças com suas mochilas e lancheiras, a professora as posicionou em seus lugares e eu fiquei sentado no fundo da sala observando tudo, aguardando o meu aluno chegar. Notei o desespero no rosto da professora às 7 horas da manhã, ela não sabia mais onde colocar tantas crianças em uma sala pequena, pois a turma contava com muitos alunos e ainda tinha um “estranho” – eu como PAE – na sala acompanhando seu trabalho.

Me senti assim – “estranho” –, pois estava em uma sala na qual não havia me habituado, com uma profissional que aparentava desconforto por não me conhecer e

ter que compartilhar do seu ambiente de trabalho comigo, já que era minha função acompanhar o aluno autista naquela sala. Também senti, nos primeiros momentos, certa preocupação dela quanto à tratativa e aos métodos a serem desenvolvidos com Enzo.

Quando Enzo chegou acompanhado por sua mãe – Paula<sup>17</sup>, me apresentei e ela ficou feliz por poder contar com um Profissional de Apoio Escolar para acompanhar seu filho no ano letivo em questão. Nós nos despedimos, peguei na mão dele e o posicionei no lugar que havia organizado. Ele não me estranhou, naquele dia chegou calmo.

Nos primeiros contatos, comecei a reparar em seus comportamentos e enxerguei apenas o lado das suas limitações. Ele não verbalizava, ainda não sabia se me compreendia, tirou os sapatos para sentar e sentou-se com as pernas cruzadas, como se estivesse no sofá de sua casa: é dessa forma que ele se sente confortável. Também reparei que Enzo balançava o corpo, com movimentos estereotipados, característicos do autismo.

Ele não olhava nos olhos, seguia com o movimento de balançar na cadeira, sorrindo, sempre inquieto; dei a ele uma massinha de modelar e imediatamente ele pegou a minha mão e queria que eu ficasse amassando a massinha junto com ele. Quando eu parava, ele insistia em me fazer continuar. Logo, fui percebendo a sua dependência em ter alguém o acompanhando em suas atividades diárias.

Fiquei pensando na mãe: ela deve ficar esgotada, pois, em casa, de acordo com o relato de Paula, seu tempo é praticamente todo dedicado a ele. Nas 4 horas que passamos juntos, eu fiquei exausto, ele não me deixou fazer mais nada além de ficar dando atenção a ele 100% do tempo.

Reparei que ele era uma criança muito bem cuidada, tanto fisicamente quanto materialmente. Seus pais davam atenção à sua aparência e higiene pessoal. Ele sempre chegava limpo e cheiroso, e todos os seus materiais escolares eram novos. Na sua mochila de rodinha ele traz consigo um caderno que usa para todas as matérias – orientação da professora regente –, um caderno de recado pequeno, um copo com a sua foto e uma vasilha onde traz seu lanche, pois Enzo tem seletividade alimentar – aceita alguns alimentos e recusa outros – então, no geral, Enzo consome seu próprio lanche e não se alimenta do lanche da escola.

---

<sup>17</sup>Nome fictício para a mãe do aluno “Enzo”. As falas atribuídas à mãe virão grafadas em cor alaranjada.

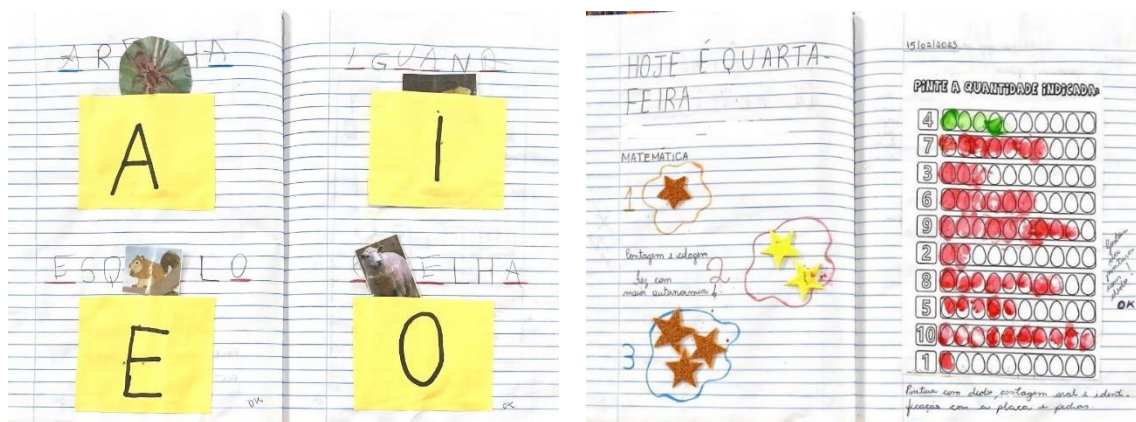


Geralmente ele traz consigo pão de batata, pães de queijo e uvas verdes, come todo o seu lanche sozinho; também traz uma troca de roupas e um chinelo, tendo em vista que não consegue ficar com o sapato por muito tempo e transpira bastante. Não vai ao banheiro sozinho, preciso levá-lo e ficar acompanhando.

Depois de verificar todos os objetos da mochila, abri os seus cadernos e notei que já havia alguns registros, deixados pela profissional que o acompanhou nos três primeiros dias de aula, antes da decisão final da gestão da escola. Rosa<sup>18</sup>, professora do AEE do turno da manhã, passou algumas atividades que não foram executadas pelo aluno.

Percebi isso pois as limitações dele que presenciei inicialmente, indicavam que não foi o próprio que as executou. Porém, as atividades eram lindas e criativas e apesar de não ter sido ele quem as fez, ela registrou o objetivo e a reação do Enzo com o que foi proposto. Seguem alguns registros<sup>19</sup> de atividades pedagógicas desenvolvidas no caderno de Enzo pela professora Rosa.

Imagem 1 – Atividades do caderno de Enzo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao verificar o caderno de recado, percebi que ali havia um recado da mãe do Enzo elogiando as atividades do caderno de sala. O depoimento<sup>20</sup>, registrado no caderno, dizia o seguinte:

<sup>18</sup> Nome fictício para a professora do AEE. As falas atribuídas à Rosa virão grafadas em cor esverdeada.

<sup>19</sup> Os registros fotográficos foram previamente autorizados pela família do aluno, por meio de uma declaração de “Consentimento Livre e Esclarecido”, estando cientes da realização da pesquisa.

<sup>20</sup> Em função da dinamicidade da presente pesquisa, optei por inserir os depoimentos das pessoas envolvidas em cores distintas, para tornar essa leitura mais acessível, prática e imprimir mais vivacidade ao trabalho. Além disso, as cores são recursos visuais comumente associados ao autismo, o azul representa a conscientização e a solidariedade perante a comunidade autista, o amarelo representa a esperança e a positividade, o vermelho, o verde e o laranja carregam significados pessoais e culturais distintos. Os depoimentos coloridos atribuem à leitura um caráter mais vivo.

*“Bom Dia!*

*Fiquei feliz em ver o caderno dele. Senti uma vontade muito grande da parte de vocês no desenvolvimento dele. Que continue assim, que no final ele vai ser vitorioso. Graças a vocês.*

*Abraço e muito obrigada”*

E logo abaixo do recado da mãe, a professora do AEE respondeu com os seguintes dizeres:

*“Bom dia!*

*Gratidão a vocês pela oportunidade de estar com Enzo e por acreditar em nosso trabalho.*

*Abraço”*

Senti grandes expectativas por parte da mãe em relação ao desenvolvimento do filho. Me sensibilizei, pois ficou claro que ela mudou Enzo de escola quando não viu progresso do filho na instituição de ensino anterior, então carregava altas expectativas para o desenvolvimento dele.

Nesse momento, notei que essas expectativas também incidiam sobre mim, mesmo ela sabendo que não foi o filho quem realizou as atividades, Paula ficou agradecida pelo registro feito pela professora do AEE e aquilo foi algo significativo para ela. Então, deixei a apreensão de lado e resolvi olhar de outra maneira para o meu aluno, para a minha nova realidade: precisei primeiro me ressignificar para conseguir fazer algo por ele e por aquela família.

## **6.2. Diálogo com a Professora do AEE**

Naquele primeiro dia, algo também me chamou atenção: a professora do AEE, Rosa, entrou na sala para me entregar uma caixa de plástico, que contava com alguns materiais confeccionados pela Terapeuta Ocupacional (TO) de Enzo. Nessa caixa havia placas com rotinas, fotos dos familiares, pedrinhas de argila para fazer

contagem, fichas com letras e numerais, formas geométricas, partes do corpo, dentre outros.

Tais recursos e materiais concretos são ferramentas de valiosa para desenvolver aprendizados com as crianças autistas, pois ajudam em vários aspectos do desenvolvimento, como por exemplo a compreensão da rotina, o cumprimento de instruções, a expressão de vontades e necessidades e o reconhecimento de letras, números, formas geométricas, do próprio corpo e de seu núcleo familiar. O suporte visual concreto facilita a compreensão e a interação da criança com o mundo ao seu redor.

Rosa me orientou a respeito do uso da caixa, mas, de acordo com o relato da professora, Enzo não se interessava pelos materiais, não chamavam a sua atenção. A seguir, o relato de Rosa sobre a caixa e as suas primeiras observações sobre Enzo:

*“Nos primeiros dias que acompanhei o Enzo, preoquepei em conhecê-lo, deixando-o mais à vontade, inserindo sem insistência alguns materiais. Foi entregue uma caixa com atividades da terapia ocupacional que atuava com o método ABA<sup>21</sup>, com um manual de instrução, solicitando que fizesse todas as atividades que estavam na caixa diariamente, mas observei que Enzo não possuía alguns requisitos básicos e não tinha consolidado sua rotina e manejo com os materiais, assim não insisti.*

*Achei os materiais da caixa interessantes, tem atividades que trabalharam as funções mentais superiores, as funções cognitivas, conativas, executivas (memória de trabalho), habilidades adaptativas. Enzo interagia com alguns materiais, de forma não funcional, encontrei dificuldade em desenvolver as atividades dentro de sala com o estudante de forma adequada com o método ABA, o qual devemos direcionar a execução da atividade, visto que Enzo ainda não tinha adquirido a familiarização com o material e com as suas funcionalidades.*

*Nesses dias, observei que Enzo não apresenta nenhuma oralidade desenvolvida, sua forma de comunicação se dá por meio de gritos, choro e comandos de apontar para o que deseja. É uma criança calma, carinhosa, que consegue ficar um bom tempo em sala de aula, mesmo não acompanhando as atividades desenvolvidas, observei também movimentos estereotipados com as mãos e objetos.”*

---

<sup>21</sup>O método ABA (*Applied Behavior Analysis*), que traduzido em português significa Análise do Comportamento Aplicada

Imagem 2 – Caixa da terapia ocupacional



Fonte: Arquivo Pessoal

No momento da conversa com a profissional Rosa, senti que estava começando meu trabalho de estudo e investigação sobre Enzo – a partir desse diálogo, comecei a aprender mais sobre a personalidade de Enzo, suas necessidades, capacidades e potencialidades.

Ao longo dessa conversa, foi relatada uma situação intrigante: havia uma menina – colega de classe do Enzo – que de repente, virou para trás e disse: “ele só sabe gritar e chorar”. Imediatamente a reação da professora do AEE foi de aborrecimento com a fala da criança, ela já havia conversado brevemente com a turma sobre o Enzo e explicado que ele era um colega diferente dos demais e precisava da colaboração de todos. Segue o relato da professora Rosa:

*“No primeiro dia acompanhando Enzo, não houve uma prévia com os colegas e a professora regente sobre a condição do aluno, e, na minha opinião, seria sim importante uma conversa antes com os colegas, para que a receptividade fosse de forma diferente, afinal são crianças e receber um colega com deficiência acompanhado de uma profissional foi algo novo para os colegas e para a professora, que quis saber mais do aluno. Então, Enzo, por se comunicar com “gritinhos” e com seus movimentos estereotipados desconcentrou toda a turma, que quis ficar só olhando para ele.*”

*A professora inicialmente demonstrou uma insegurança, medo de não dar conta de dar aula para o Enzo, fez várias perguntas sobre ele e sobre como adaptar atividades. Inicialmente se manteve mais distante, mas aos poucos foi se aproximando. Teve uma preocupação em o receber e o acolher, fez com que Enzo estivesse presente na sua aula, não foi ignorado, como muito vemos acontecer, como se o aluno não fosse da sala de aula e somente do profissional de apoio.*

*Se a escola tivesse avisado a professora, ela poderia ter preparado uma aula diferenciada para recebê-lo, já poderia ter conversado com os outros alunos. Como essa falta de preparo causou alguns tumultos, pedi licença para a professora e expliquei um pouco sobre autismo, algumas características, como podemos agir para que o Enzo fique mais à vontade na sala de aula, falei sobre a interação, do carinho e falei que com o tempo iríamos descobrindo o que ele gostava e não gostava para que pudéssemos sempre adaptar algo para que ele não ficasse sem poder participar.*

*Em um outro momento, quando cheguei na sala para repassar algumas coisas para o profissional de apoio que iria ficar com ele a partir daquele dia, escutei uma fala de uma colega de classe que demonstrava preconceito e intolerância quanto a presença do Enzo na sala, mesmo depois de já ter conversado com eles. Fiquei muito irritada, até excedi na forma de falar com ela, esquecendo que se tratava de uma criança, fui bastante dura na minha fala, pois tinha entendido que o Enzo não iria encontrar preconceitos na sala, porque ao meu ver, ele seria acolhido por aquelas crianças.”*

Esse relato foi valioso para minhas primeiras observações acerca de Enzo e do contato dele com os demais colegas. Como não fui eu o designado a estar com ele na primeira semana de aula, a responsável pelo seu acompanhamento foi Rosa – quem gentilmente relatou como se deu esse contato da turma com Enzo, detalhando as reações – da professora e dos colegas – aos comportamentos estereotipados dele e como se deu a resolução de conflitos ocasionados por preconceitos – como o caso da colega que, sem nunca ter tido contato com outra criança atípica, reagiu com preconceito com o jeito peculiar de Enzo.

Percebi que esse foi um momento delicado para Rosa, pois, como educadores, sabemos que as crianças estão em posição de aprender a lidar com a diversidade e nosso papel também é de orientar e conscientizar, a fim de eliminar as barreiras do preconceito na escola. Foi o que ela fez: educou a criança e a turma, prezando pelo

respeito e pelos ideais de inclusão. Mas, a princípio, a reação da professora foi de indignação, porque já havia orientado a turma em relação as peculiaridades de Enzo, no entanto, mesmo assim, aconteceu esse comentário infeliz da criança que a aborreceu – nesses momentos é preciso enfrentar os preconceitos, que surgem desde a infância, através da informação e do compartilhamento de valores como o respeito e a inclusão.

Sobre as atividades no caderno de Enzo, Rosa relata sobre o processo de aplicação, execução e sobre o bilhete de agradecimento da mãe de Enzo:

*“Como fiquei poucos dias, não montei um material específico para o Enzo, a partir das atividades dadas pela professora regente e outros, adaptava ali na sala mesmo, com recortes e colagens de imagens, escritas de somente uma letra, coloridos, fazendo o registro em seu caderno com explicação de como foi aplicada a atividade e como Enzo se saiu em cada uma. Levei alguns materiais concretos como reforço para utilizar assim que concluísse as atividades, como massinha, canudinhos, cordão. Todas as atividades desenvolvidas com ele precisaram de ajuda física e verbal, seus movimentos tiveram de ser conduzidos.*

*Compreendo que a família tem que ser acolhida, assim como a criança. E uma estratégia que encontrei foi escrever o desenvolvimento das atividades com o Enzo e como ele foi em cada uma, tentando destacar nessas escritas as habilidades observadas, em detrimento de suas dificuldades. Furneci esse feedback para a família – das atividades de Enzo na escola – pois compreendo que essa família tem expectativas. Acompanhando esse registro no caderno, a família emitiu um bilhete de reconhecimento bastante sensível e agradeceu o trabalho que estava sendo desenvolvido.”*

Ao encontrar a professora Rosa na sala de recursos do AEE, pude constatar a sua experiência com a docência de alunos com deficiência, ela trabalha na área da Educação Especial há anos e trocamos ideias sobre suas vivências com seus alunos. Ela contou que também tinha o mesmo pensamento que eu em relação às atividades de registro.

Um de seus alunos tinha severas limitações e atividades de registro não eram tão significantes para ele, então ela começou a desenvolver outro tipo de atividades,

que objetivavam melhorar o seu desenvolvimento, mas a mãe desse aluno sentiu falta de ter o registro no caderno do filho e cobrou isso da professora.

Quando ela foi explicar para a mãe que não achava viável para o seu filho tais atividades de registro, a mãe chorou e disse que era significativa para ela, que gostaria de ver algo no caderno do filho mesmo sabendo que não foi ele quem fez, pois isso aumentava a esperança da família que esperava o desenvolvimento da criança e não conseguia compreender ainda as limitações do processo de ensino-aprendizagem dele, que tornam o ensino diferente do das outras crianças.

Ao trocar essa ideia com a professora, percebi que o registro também era importante para a mãe do Enzo e comecei a me esforçar nesse sentido. Segue o olhar de Rosa sobre esse processo:

*“Na minha opinião, primeiramente, devemos nos colocar no lugar dessa família que não planejava ter um filho com deficiência, idealizou toda a gestação e 1ª infância para uma criança “perfeita”, em pleno desenvolvimento. Depois dos diálogos do bilhete no caderno, que mostraram um pouco do desenvolvimento de Enzo na escola, embora não seja o que a família espera, as falas em entonação de conquista, de satisfação fazem com que a mãe compreenda que o tempo do seu filho é diferente, mas que pequenos avanços são importantes e significativos, leva a família a entusiasmar-se com cada “pequeno” avanço, que é fundamental. É interessante que essa família também faça o acompanhamento com a terapeuta ocupacional, para que ela converse mais francamente sobre o desenvolvimento dele.”*

Não é nada fácil lidar com a quebra de expectativas. Percebemos no relato da professora um olhar empático para com a família de Enzo – que, apesar de todos os desafios encarados no processo de desenvolvimento do filho autista – segue entusiasta em relação aos avanços e aprendizados diários, o que demonstra claramente a importância de manter essa família informada do processo de ensino-aprendizagem de Enzo e ciente das limitações, desafios e também das potencialidades do filho, para que a família construa uma relação saudável com a escola: uma relação segura e sincera, baseada no diálogo, fundamental para avançar no desenvolvimento de Enzo e enxergar novas possibilidades.

### 6.3. O olhar sobre a professora regente: mudando as perspectivas

Naquela manhã, comecei a observar a sala de aula em geral: estávamos sentados no fundo da sala, a turma é muito agitada, muito alunos têm problemas de aprendizagem, pois, em conversa com a professora regente, ela relatou que devido ao ensino à distância e híbrido de 2020 a 2021 – ocasionado pelas políticas de distanciamento social<sup>22</sup> para evitar a disseminação do vírus da COVID-19 – as crianças se encontram em processo de recapitulação de ensino, sendo que, algumas delas foram mais prejudicadas por ficarem muito tempo sem estudar e sem acompanhamento da família nos estudos, provocando alguns déficits na aprendizagem, a serem sanados pela escola até hoje.

Logo, muitas crianças precisam da intervenção da professora durante as aulas, o que ocasiona em um ritmo de demanda de atenção intenso. O volume das conversas das crianças é alto e esse barulho deixa Enzo inquieto. Ele começa a gritar e chorar, os alunos se assustam com os gritos e até mesmo os profissionais que trabalham na escola – como os auxiliares de serviços gerais (ASG), auxiliares administrativos, os profissionais da supervisão e corpo docente – ficam também assustados, embora sejam parte integrante do sistema de educação – essa postura demonstra que os mesmos não têm prática e não compreendem vivências da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Então, nos momentos de crise, tiro ele da sala para tentar acalmá-lo e ele grita por todo o corredor. Vejo os professores virem até as portas das salas olhar o que está acontecendo, parece que estou maltratando a criança, alguns ASG olham com um olhar de reprovação, preciso acalmá-lo de qualquer jeito. Essa situação me deixa um pouco inconformado, pois a formação continuada e as vivências com os estudantes PAEE deveriam ser promovidas a todos da comunidade escolar. A falta de compreensão nessas situações em que um aluno autista está em crise demonstra

---

<sup>22</sup> A legislação brasileira [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] admite que os sistemas de ensino estaduais e municipais, coordenados pelas secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, podem, em situações emergenciais, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- I - Ensino Fundamental;
- II - Ensino Médio;
- III - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- IV - Educação de Jovens e Adultos;
- V - Educação Especial (BRASIL, 2020).



que a comunidade escolar é carente de formação, informações e conhecimento adequados para compreender as condições de alunos com TEA.

A profissional encarregada de promover o conhecimento para todas as crianças da sala e lidar com os desafios de educar, com os déficits de aprendizagem que surgirem e também com alunos atípicos como Enzo, é a **professora regente, aqui denominada Heloisa**<sup>23</sup>. Heloisa tem 35 anos de idade e conta com 10 anos de atuação como professora do EF. Formada em pedagogia, ela ama atuar na alfabetização, mesmo que isso ocupe grande parte de seu tempo, já que ela trabalha na mesma escola nos dois turnos como professora efetiva, como a maioria dos profissionais da educação, que necessitam da carga horária máxima para ter um salário digno.

Ser uma professora do 2º ano do EF não é uma tarefa fácil, ensinar crianças a aprender a ler e escrever gera muitos esforços da parte dela. São cerca de 30 crianças em cada turno trabalhado que exigem assistência dessa profissional, e, além disso, precisa manter a ordem na sala, pois as crianças são agitadas, conversam muito e ficam implicando umas com as outras. Como principal referência das crianças, a professora regente tem a tarefa de manter a harmonia da sala e mediar o conhecimento do processo pedagógico de cada um.

Além das crianças, Heloisa precisa lidar com os pais, que fazem cobranças do desenvolvimento pedagógico dos alunos e também sobre a resolução de conflitos em sala de aula, que chegam de maneira distorcida para eles. Outra cobrança parte da gestão da escola, que avalia os professores e sua prática pedagógica constantemente, na busca por cumprir a meta de alfabetizar os alunos na idade certa e prepará-los para o ano seguinte.

A pressão é muito grande e além de todas essas demandas, a professora Heloisa tem um aluno autista em sua turma. Embora possua pós-graduação em Educação Especial e já tenha trabalhado no AEE da escola algum tempo, ela encontra dificuldades ao lidar com a demanda de atenção na sala. Percebo que sem a ajuda de profissionais especializados como eu, que atuo com Enzo, a regente não conseguiria dar o suporte necessário para ele. Veja o depoimento de Heloisa:

*“Eu tenho especialização em Educação Especial, as minhas sensações são de insegurança, ansiedade e muita frustração, porque os alunos com deficiência*

---

<sup>23</sup>Nome fictício para a professora regente. As falas atribuídas à Heloisa virão grafadas em cor azulada.

*demandam muita atenção, precisam de acompanhamento o tempo todo, o que é complicado para mim, porque os demais alunos também demandam atenção, principalmente aqueles que apresentam muita dificuldade de aprendizado e eles não tem alguém para dar um suporte individual, a classe de aula é muito heterogênea, mesmo os alunos que não tem deficiência demandam muito também.”*

Então, mesmo que seja desconfortável ter outro profissional em sala, isso se faz indispensável. Ao notar a rotina daquela turma, comecei a perceber o desconforto da professora, porque o tempo inteiro tentava justificar os seus atos para mim, como se eu estivesse a avaliando. Esse sentimento remete minhas lembranças enquanto estagiário no curso de Química, em que foi desafiador ter outros profissionais me avaliando no exercício da docência. O que não é o caso enquanto PAE atuante na sala de Heloisa, porque estou ali na função de auxiliar Enzo e cumprir com o processo de inclusão, incumbido na nossa profissão.

Assim, comecei a me sensibilizar com aquela profissional e me colocar no lugar dela, precisava mostrar para ela que era confiável, que não estava ali para a observar e julgar, mas sim para ajudar e contribuir com o trabalho em conjunto pelo Enzo. Segue o olhar de Heloisa sobre esse processo:

*“Sobre ter outro profissional comigo em sala de aula, um PAE, é um sonho. Eu me sinto bem aliviada só de não ter que preocupar tanto com aquele aluno em si. Minha turma é bem complicada, tem alguns alunos com muitas dificuldades de aprendizado. Tem uns alunos que exigem muito de mim e não tenho muito suporte das famílias. Então é muito complicado, assim ter um profissional de apoio para me ajudar com o Enzo, eu fico muito aliviada, me sinto mais tranquila.*

*E até mesmo em sala de aula quando eu tento chegar para trocar a ideia sobre o Enzo com o profissional de apoio, os alunos ficam muito agitados, então preciso ficar o tempo todo por conta deles e não sobra tempo para conversar.”*

Dentre as atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar no município de Uberlândia, especificadas na normativa municipal 006/2022 em conformidade com a LBI de 2015, consta a seguinte definição:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Outrossim, as Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia (2020), reitera que:

O profissional de apoio escolar não é um monitor ou um auxiliar do professor, portanto, sua função principal é facilitar a acessibilidade do aluno com TGD/TEA sendo um mediador nas situações e ações de conflito cotidianas, que geralmente, são as grandes barreiras impeditivas da efetiva inclusão (UBERLÂNDIA, 2020, p. 142).

Logo, cumpro essa tarefa, que envolve não só no auxílio das necessidades básicas, como também o rompimento das barreiras da segregação escolar, garantindo ao estudante PAEE um processo de desenvolvimento pedagógico significativo através das ZDP, com o intuito de promover a sua autonomia, respeitando os limites e as suas potencialidades individuais.

Quem planeja e ministra as aulas para todos os alunos, inclusive os com deficiências, é a professora regente. Ela tem a responsabilidade de adaptar as atividades de acordo com as necessidades reais dos alunos, cumprindo com a promoção da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Sua metodologia envolve adaptar tarefas, usar recursos de apoio e propor estratégias de ensino que sejam significativas para os alunos em geral. Além disso, deve haver diálogo entre os profissionais que atuam com os estudantes PAEE, objetivando preservar a plena inclusão escolar:

A dialética que se estabelece entre o professor da classe comum e profissional de apoio escolar precisa ser evidente para ambos. Cabem a cada um, de acordo com as orientações legais e pedagógicas, trilhar caminhos que possibilitem a acessibilidade, autonomia e independência com emancipação dos estudantes. Nesse sentido, o ensino deve se ajustar às necessidades de todos e cada um, em vez desses se adaptarem aos supostos princípios e ritmos de ensinamentos padronizados (UBERLÂNDIA, 2020, p. 156).

Também conforme as Diretrizes Municipais da Educação Especial (2020), o professor do AEE, em parceria com os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico dos estudantes PAEE, tem a responsabilidade de identificar, elaborar,

produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e estratégias que garantam a inclusão e a acessibilidade ao considerar as especificidades de cada aluno:

[...] elenca como atribuição do professor do AEE o assessoramento não só ao professor da classe comum, como também demais profissionais da escola e o próprio estudante, orientando e auxiliando no processo de inclusão no contexto da aprendizagem, de forma a contribuir com adequações e recursos que possam promover o acesso ao conhecimento, intervindo e avaliando a funcionalidade dos mesmos (UBERLÂNDIA, 2020, p. 42).

Assim, os PAE podem e devem trabalhar em conjunto com as professoras regentes e com os professores do AEE no apoio garantido aos estudantes PAEE. As estratégias mais específicas e o direcionamento da aplicação dessas atividades são fornecidos pelos PAE, que até auxiliam na adaptação das atividades quando necessário, mesmo que a função de adaptar seja designada à professora do ensino regular. O trabalho em equipe faz-se necessário tal qual prevê as Diretrizes Municipais:

O profissional de apoio escolar representa um suporte à medida que desenvolve o trabalho em participação conjunta com o professor do ensino regular e demais colaboradores da escola. Esse tem como atribuição realizar a mediação do desenvolvimento e aprendizagem do estudante que necessita de auxílio no acesso aos conhecimentos/conteúdo da classe comum e atuar com atividades pedagógicas sempre que validada a necessidade pelo AEE da escola, em consonância com a Educação Especial/CEMEPE<sup>24</sup> e Inspeção Escolar. E também, auxiliar o professor regente e a equipe pedagógica da escola no trabalho com os estudantes e toda a turma, atuando de forma articulada no contexto escolar (UBERLÂNDIA, 2020, p. 156).

Mas, o que observo em muitos anos nesse cargo, é que os professores do ensino regular têm uma enorme dificuldade em incluir esses alunos em suas aulas, muitas vezes por medo e insegurança e por não terem uma capacitação adequada para lidar com estudantes PAEE. Geralmente, acabam por deixar algumas de suas demandas de inclusão para o profissional especializado, não se incumbindo de tarefas que também fazem parte do seu trabalho, como a adaptação das tarefas.

Entretanto, é nítida a sobrecarga que as professoras regentes têm com os demais alunos, na maioria das vezes lecionam em salas lotadas e possuem altas demandas de serviços. Logo, os PAE colaboram com essas demandas, auxiliando e complementando o dever da inclusão. Sobre sua experiência com Enzo, Heloisa relata:

---

<sup>24</sup>Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

*“Eu tinha um pouco de conhecimento sobre o autismo, eu já lecionei para alguns outros alunos autistas, mas igual ao Enzo, eu nunca havia trabalhado. Acaba que o conhecimento que eu tenho sobre o autismo é muito superficial, mesmo tendo a especialização e também experiência no AEE por aproximadamente um ano, não sinto que tenha propriedade sobre o assunto, já que as crianças com quem trabalhei possuíam grau de autismo mais leve em comparação ao Enzo.*

*O principal desafio com Enzo, por mais que a gente tente adaptar algumas tarefas e algumas atividades e propor um objetivo para ele, na hora da realização não acontece da forma com que foi planejado, então é muito complexo, diferente de outros casos que trabalhei onde observava algum rendimento.*

*Sinto que não tenho o tempo necessário para tentar fazer algo por Enzo em sala de aula, e acaba que ele fica excluído. Então, é o PAE que fica ali com ele, que tenta fazer alguma coisa para ele. Eu sinto como se eu não fosse a professora dele. Assim, o PAE e a professora do AEE, já se prontificaram em dar auxílio quando eu precisasse, em fazer as adaptações das atividades, sempre foram bem solícitos, mas, a questão em si, é o caso dele, da sua deficiência e limitações.”*

Me ofereci para ajudar na adaptação das atividades do Enzo, que seria uma incumbência dela, mas pela sua demanda de serviço, não me custaria nada adaptar as atividades, até porque sou eu que passo a maior parte do tempo com ele e conheço melhor o que poderia ser desenvolvido. Esse trabalho em equipe, promove a inclusão na escola e corrobora com o aprendizado efetivo de Enzo. Além de conquistar a confiança da família, precisei também da confiança da professora Heloisa, pois nossa colaboração é essencial para o sucesso do processo pedagógico que envolve nosso trabalho.

## **7. PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÕES**

Passei por processos em que necessitei ressignificar as perspectivas de ensino como profissional através das experiências vivenciadas, foi preciso repensar uma metodologia de ensino-aprendizagem de forma mais afetiva e sensível, com o

compromisso de desenvolver práticas efetivamente inclusivas e significativas para o desenvolvimento do meu aluno autista na escola e enquanto cidadão na sociedade.

Logo, o mais essencial foi a minha transformação como docente a partir de um olhar mais afetivo e sensível com esse aluno, que precisou de mim para conseguir se desenvolver no ambiente escolar, já que eu, na função de PAE, fui sua principal referência na escola.

### **7.1. Tratamentos especializados**

Em 1943, o médico Leo Kanner inaugurou a primeira definição de autismo como quadro clínico. Seus estudos contribuíram na formação das bases da Psiquiatria da Infância a nível mundial. Diante disso, os autores Assumpção e Pimentel (2000) estudaram as contribuições de Kanner para a investigação do prognóstico do autismo, em seus estudos, o médico realizou intervenções com famílias e suas crianças, e, na época, chegou à conclusão que o autismo estava ligado às relações afetivas entre os familiares – principalmente a relação da criança com a mãe (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000, p.37).

Tais estudos, apoiados pela psicologia, apresentavam uma lógica de culpabilização da genitora da criança pelo transtorno, o que reflete até os dias de hoje, embora essa perspectiva tenha sido invalidada com as novas abordagens e estudos sobre o autismo – que ainda discorrem possíveis causas biológicas para o transtorno – fatores sociais ligados às afeições com a mãe foram refutados.

Como prova disso, temos casos de autistas, como o próprio Enzo, que tem uma relação forte de afeto com a mãe, o que constata que a causa do transtorno não está ligada com relações afetivas problemáticas. É nítido que a mãe de Enzo demonstra muito carinho pelo filho e preocupa-se com o seu desenvolvimento, pois desde que Enzo era um bebê, ao cuidar ele, notou seu comportamento diferente: constatou atraso na fala e hábitos atípicos.

A mãe relata que Enzo começou a frequentar creche quando tinha apenas 2 anos e as profissionais notaram que ele era diferente das outras crianças, não interagia muito, estava demorando para verbalizar e apresentava movimentos estereotipados. Ao ser informada sobre isso, a mãe, diferente da maioria das famílias

em situação parecida, não negligenciou os fatos e procurou um especialista médico que deu início às investigações clínicas. Foi então que recebeu o diagnóstico de TEA.

O diagnóstico para TEA, no geral, é obtido a partir dos três anos de idade e, em média, os casos mais comuns são os diagnósticos por volta dos 5 anos de vida, mas, infelizmente muitas famílias negam a procura de auxílio e intervenção imediata por acreditarem que os fatores de suspeita podem ser comuns ao processo de desenvolvimento da criança e então, só percebem, de fato, quando a criança já está mais velha.

Em vista disso, Seize e Borsa (2017) afirmam que há estudos na área em desenvolvimento com expectativas de obter diagnósticos antes dos dois anos, a fim de antecipar e otimizar o tratamento e as estratégias de intervenções para criança, já que na infância o período de plasticidade cerebral – fenômeno que envolve a capacidade de adaptação e modificação das estruturas do cérebro – é crucial para o despertar do aprendizado (SEIZE; BORSA, 2017, p. 161-162).

O diagnóstico precoce auxilia os profissionais envolvidos a orientar a família e a escola na busca pelos melhores meios, estratégias e recursos para alcançar um desenvolvimento satisfatório da criança. Compreender e aceitar o funcionamento cognitivo diferente da criança autista contribui para o estudo dos melhores métodos para atuar com a criança e garantir que, no futuro, ela possa alcançar maior independência.

Sabe-se que o autismo afeta no desenvolvimento da interação social e no desenvolvimento da fala, portanto um diagnóstico precoce é essencial para um bom direcionamento e garante que a criança seja atendida por profissionais especializados. Sobre isso, Seize & Borsa (2017) mostraram que crianças autistas que receberam intervenções através do diagnóstico precoce, obtiveram avanços no desenvolvimento da linguagem e da inteligência verbal (SEIZE; BORSA, 2017, p. 162).

Para desenvolver suas habilidades, Enzo necessita de tratamento especializado. A família buscou o tratamento precoce com o intuito de melhorar o prognóstico do quadro de Enzo, melhorando a qualidade de vida, como o desenvolvimento da comunicação, busca por lazer, segurança e uso de recursos que garantem uma participação ativa enquanto cidadão na sociedade.

No relatório clínico de Enzo, foram descritas atividades as quais ele participa, dentre elas: terapia ocupacional (TO), fonoterapia e intervenção pelo método da

Análise aplicada do comportamento (ABA), além disso, Enzo participa de atendimentos extraclasse do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e frequenta as aulas regulares no período matutino.

Os campos de estudo da Medicina e da Psicologia trazem estudos sobre as intervenções ou “tratamentos” para o TEA. Conforme Chiote (2011), os médicos, por exemplo, têm como base de pesquisa a perspectiva de que o autismo é uma condição genética ou neurológica e para o tratamento recomenda-se uso de medicações. Já na Psicologia, os estudos partem da abordagem comportamentalista e cognitivista, focalizada no déficit da criança, ou da abordagem psicanalítica, que apresenta um olhar diferenciado do autismo e das perspectivas de desenvolvimento, porém voltada às intervenções terapêuticas (CHIOTE, 2011, p.19).

A abordagem comportamentalista sugere meios de intervenção restritos, como práticas semelhantes a treinos, que pretendem igualar métodos dos autistas aos dos indivíduos considerados “normais”. Ao restringir o olhar sobre as singularidades do autismo e direcionar práticas que almejam a “normalização” do indivíduo, deixa-se de lado aspectos peculiares fundamentais a serem considerados para o desenvolvimento de estratégias, como por exemplo a dimensão subjetiva de cada indivíduo autista.

Por outro lado, a abordagem psicanalítica traz contribuições importantes para a compreensão da subjetividade da criança autista, buscando compreender e tratar os sintomas e dificuldades associados ao autismo. As práticas de intervenção para controle das crises emocionais, compreensão de mundo e práticas sociais a fim de aprimorar a qualidade de vida dos autistas, segundo essa abordagem, envolve intervenções terapêuticas de longo prazo em que o outro – seja a família, os educadores ou o psicanalista – tem papel fundamental ao tecer relações com a criança em desenvolvimento.

Entretanto, conforme salienta Vasques (2003) tais intervenções terapêuticas, denominadas “tratamentos”, buscam entender os sintomas do autismo e meios de lidar com o transtorno, deixando de lado a subjetivação de cada indivíduo, “[...] para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (VASQUES, 2003, p. 144).

Tendo em vista as diferentes abordagens e perspectivas para o estudo do autismo, há uma variedade de estratégias e tratamentos, bem como estudos em andamento, tal como é observado no relatório clínico de Enzo, que constam diferente



tipos de tratamentos, como por exemplo o método ABA – uma abordagem terapêutica e educacional amplamente utilizada no tratamento e intervenção para crianças autistas.

O ABA é baseado nos princípios da abordagem comportamentalista, que visa a identificação e modificação de comportamentos específicos, através da utilização de técnicas sistematizadas de análise e intervenção que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas, emocionais e escolares dos indivíduos autistas. Sobre isso, Hora (2015) discorre:

Esse tipo de intervenção caracteriza-se como um programa de ensino abrangente e se diferencia de intervenções clínicas tradicionais da área da Psicologia. A terapia ABA para o TEA planeja a aplicação dos procedimentos de ensino que devem ser aplicados durante muitas horas por semana e em diferentes contextos (HORA, 2015, p. 1).

Segue o depoimento da professora do AEE Rosa sobre o método de intervenção ABA:

*“Quando trabalhei na APAE<sup>25</sup> utilizávamos o Método TEACCH<sup>26</sup>, que também é voltado para repetições, rotinas e conseguimos bons resultados com os alunos autistas, mas era um método constante de verdadeira rotina diária. Não sei se é funcional para todos, pois cada indivíduo com autismo é singular, pode funcionar com um, mas com outro não. Estou conhecendo o método ABA atualmente através de um curso, não tenho muita propriedade para falar ainda. Vejo que, para fazer atendimentos aos alunos autistas, é extremamente importante ter uma rotina, um planejamento, que as atividades que serão desenvolvidas estejam previamente organizadas, assim consegue-se avançar nos objetivos propostos. Já percebi também que a repetição da mesma atividade é interessante, pois inicialmente o aluno precisa de ajuda, depois já consegue fazer com autonomia. Agora, a aplicação do método ABA em sala de aula? Não acho adequado, é necessário sim fazer a criança compreender a rotina da sala, é importante que toda a sala tenha a mesma rotina,*

---

<sup>25</sup>Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

<sup>26</sup>O Método TEACCH (*Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), que traduzido em português significa “Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação”, é um programa de intervenção terapêutica educacional e clínico.

*isso ajuda na organização espaço temporal do aluno autista, mas a aplicação do método não cabe em sala de aula.”*

Outros tratamentos que fazem parte da rotina de Enzo é a Terapia Ocupacional (TO) e a Fonoterapia. A TO tem por finalidade a promoção da independência, da funcionalidade e da qualidade de vida por meio da participação em atividades significativas. Essa terapia promove desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais, “o terapeuta ocupacional deve oferecer ao indivíduo melhores condições de desenvolvimento, autonomia e inclusão social” (FERNANDES; SANTOS; MORATO; 2018, p. 188).

Por outro lado, a terapia da fala ou fonoterapia, também desempenha um papel importante na vida de Enzo, autista não-verbal com profunda dificuldade na comunicação verbal. Por meio da fonoterapia, Enzo desenvolve, pouco a pouco, sua expressão e compreensão da linguagem.

Também se destaca a importância dos atendimentos do AEE na rotina dos estudantes PAEE. O Atendimento Educacional Especializado, conforme o Art. 2º da Resolução nº 4 de 2009:

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

A mãe de Enzo optou por não o levar nos atendimentos do AEE, já que seu tempo está completamente ocupado com outros atendimentos e terapias do filho. A professora Rosa relata os desafios impostos nos atendimentos do AEE com alunos autistas:

*“Atendo dez alunos autistas, cada um tem o seu jeito, as suas particularidades, não tem como rotular e colocar todos em uma mesma caixinha. E talvez essa seja a maior dificuldade, de encontrar a melhor forma de atender cada um, com o pouco de recurso que temos nas escolas, o pouco tempo para planejamento, confecção de material, estudo. Na busca de acertar, de resolver aquele desequilíbrio comportamental do estudante que incomoda quem vê de fora e não compreende. De fazer várias tentativas e muitas não darem certo, mas estão todos ali, no espaço escolar, esperando que você tenha a solução para aquela demanda, que você resolva*

*aquele comportamento. E, na maioria das vezes, eu não tenho a resposta, são tentativas, erros e acertos. Acertos que às vezes duram pouco e a cobrança sobre não dar certo o que eu assessorei.”*

Entretanto, percebi em conversa com a mãe de Enzo que apesar de todos os tratamentos e acompanhamentos com neurologista, terapeutas e psicólogo, Enzo apresentou uma melhora não tão significativa no seu quadro e isso vinha deixando a família chateada. A mãe dele se dedica exclusivamente ao filho e as cobranças que impõe a si a à escola são fruto das suas frustrações em não compreender o processo de desenvolvimento do filho, que ainda não sabe se comunicar e é totalmente dependente das pessoas ao redor.

Um certo dia, a mãe questionou sobre os materiais da caixa da TO e fui sincero com ela – Enzo não demonstrou interesse pelos recursos da caixa – então ela levou a caixa de volta para casa, deixando apenas alguns materiais que ela achou serem mais viáveis trabalhar com Enzo na escola.

A mãe queria muito que a terapeuta ocupacional viesse na escola para trocar experiências e desenvolver um trabalho conjunto em prol do Enzo, achei a proposta interessante e me coloquei a disposição para essa parceria. Segue abaixo o relato da professora Heloisa sobre o dia da visita da TO na escola:

*“No dia que a TO veio na escola, eu estava esperando a orientação dela do que trabalhar com Enzo, porque é novidade para mim. Só que o que acontece é que as profissionais que atendem o Enzo não estão alinhadas entre elas, uma crítica o trabalho da outra, entram em desacordo com as atividades ofertadas. Assim, a mãe do Enzo fica muito confusa e eu fiquei com muito dó dela pela situação, ela fica muito ansiosa e não sabe o que fazer. A mãe deseja que ele seja alfabetizado e que se expresse oralmente, mas a discordância entre as profissionais a deixam mais insegura. Eu pensei que a visita na escola seria diferente, que iria auxiliar no trabalho com ele, porque ela possui mais informações e trabalha com ele há mais tempo, mas infelizmente não ajudou muito.”*

Sobre a sugestão de atividades, a professora Heloisa relata:

*“A TO mostrou materiais da caixa de materiais concretos: fichas com as formas geométricas, cores e numerais; ela orientou sobre uma técnica nomeada por ela como*

*flash fotográfico, eu não entendi muito bem aquela atividade, mas consistia em mostrar as fichas rapidamente, dizendo do que se tratava em voz alta.*

*Quando a mãe de Enzo mostrou a prancha de comunicação que a fonoterapeuta havia confeccionado, a TO criticou, dizendo que as imagens estavam pequenas. Posteriormente tentei fazer uso da técnica ensinada por ela com as fichas, mas Enzo não deu muita atenção.*

*A TO também falou que uma das estratégias para a inclusão de Enzo consistia em mostrar as atividades que ele fazia para a turma. Fiz o que ela solicitou, porém não entendi, não achei muito proveitoso para Enzo. O que a TO propôs de tarefas adaptadas, percebia que, na verdade, ele não seria capaz de realizá-las.*

*Enzo está tendo, no momento, tratamentos em que as profissionais têm objetivos diferentes, não trabalham em equipe, assim não obtêm resultados significativos para seu desenvolvimento, o que deixa a mãe muito ansiosa e angustiada.”*

A promoção desses encontros e o trabalho em conjunto é muito significativo para o desenvolvimento de Enzo, porém, é de conhecimento geral que, embora sejam ideais o diálogo e o trabalho em equipe, isso se dá raramente, dada a variedade de profissionais e espaços envolvidos nesse processo. Logo, o trabalho permanece fragmentado, porque cada profissional – médicos, terapeutas, professores, etc. – atende Enzo em diferentes contextos, o que contribui para que ele frequente diferentes espaços, mas, impossibilita o diálogo constante entre os tratamentos.

Por isso, é muito importante o compromisso de todos os profissionais envolvidos com o trabalho em prol de Enzo, que, embora fragmentado, cada parte faz a diferença e contribui para o processo de formação e desenvolvimento de Enzo.

Nesse sentido, como PAE, notei que era necessária uma intervenção mais significativa para Enzo na escola. Foi preciso estudar seu caso e investigar suas peculiaridades, preferências e seu jeito de ver o mundo ao redor, buscar mais sobre a sua vida e a sua história, afim de ressignificar meu olhar e minha metodologia para com ele. Para isso, busquei, além dos referenciais já mencionados, estudos e intervenções baseados principalmente nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, pois entendi que as interações propiciadas no contexto escolar, familiar e terapêutico de Enzo são as chaves para alcançar avanços significativos em sua vida.

## 7.2. A importância e o valor da rotina

A rotina oferece segurança, previsibilidade e estrutura para a vida das crianças autistas, logo tem um papel importante na vida desses indivíduos:

Rotina é algo importante para qualquer criança, tenha ela o desenvolvimento típico ou atípico. Um grande educador e psiquiatra Norte Americano, Rudolf Dreikurs, compara a importância da rotina para as crianças com a importância das paredes para uma casa, por trazerem segurança, limites e dimensão. Para as crianças com autismo, que possuem uma enorme dificuldade em se comunicar, a rotina é fundamental, assim, evita que se sintam inseguras, confusas e engajem em comportamentos indesejados (ADMIN, 2018).

A rotina propicia consistência no ambiente familiar, o que reduz a ansiedade e o estresse. Uma rotina organizada auxilia na organização do tempo e promove a autonomia da criança. Para a criança autista, aprender sobre a rotina é desenvolver também habilidades de comunicação, interação social e autocuidado.

Dessa forma, estabelecer e seguir a rotina de Enzo significava colaborar com seu bem-estar e com seu desenvolvimento, logo precisava observá-lo melhor: saber o que ele faz e o que gosta de fazer. Percebi que ele gosta de jogos de montar, massinha de modelar, músicas e aos poucos fui descobrindo coisas novas que ele gosta e que me possibilitaram trabalhar com ele didaticamente.

Sobre a rotina escolar de Enzo, observei que a mãe chega sempre um pouco atrasada, porque leva sua filha caçula na creche e depois traz Enzo para a escola. Depois, com o passar dos dias, notei que quando é a mãe quem o leva para a escola, ele chega mais calmo, porém quando é o pai quem o traz na escola, Enzo chega estressado. Isso fica evidente, pois consigo escutar os seus gritos no corredor da escola até a sala de aula.

Notei que ele gosta de atenção, de carinho, o que não é muito comum, já que muitos autistas com os quais já trabalhei têm dificuldades ao demonstrar ou receber afeto. As crianças autistas têm uma maneira peculiar de demonstrar afeto e de construir conexões emocionais. Entretanto, a dificuldade em expressar e receber afeto não significa necessariamente falta de interesse. Cada caso é um caso, mas, geralmente, os indivíduos autistas preferem formas de interação mais sutis.

Além disso, o toque ou a proximidade física podem causar desconforto para os autistas, pois algumas crianças tem hipersensibilidades sensoriais, o que os leva a evitar contatos físicos ou gestos afetuosos.

A hipersensibilidade sensorial é uma característica complexa e proeminente que geralmente está presente no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Crianças com TEA frequentemente demonstram respostas intensas e desafiadoras a diversos estímulos sensoriais, que incluem, entre outros, luzes, sons, texturas e odores. Essas reações podem ter um impacto substancial tanto na qualidade de vida quanto nas interações sociais dessas crianças (SENA; BARROS, 2023, p. 9).

Sabendo que as características dos autistas podem variar, bem como suas preferências e necessidades, é importante a observação do caso para a constatação de peculiares, como por exemplo a hipersensibilidade sensorial, para, então, refletir sobre como determinada característica pode afetar a vida dessa criança. Por meio da empatia e da paciência, o profissional precisa se comprometer a construir uma conexão com o estudante através da interação afetiva e significativa, a fim de se alcançar compreensão e comunicação, o que – no caso de Enzo – criança não-verbal – é um grande desafio, mas que, com as propostas adequadas, o educador pode viabilizar resultados promissores.

Assim como lidamos com características variadas, os humores também são variados, cada dia uma surpresa. Houve dias que ele chegou calmo, sorridente, não fez contato visual, olho no olho, mas transmitiu uma leveza e tranquilidade ao se relacionar. Enzo adora ser recebido com abraços e carinho. Em contrapartida, houve dias que ele chegou irritado, antes mesmo de chegar na sala, conseguia ouvir seus gritos no corredor da escola, e, claro, também foi recebido com abraço, o cativei até ele se acalmar. Para isso, sempre opto por fazer uso de recursos pedagógicos que ajudam nesses momentos.

Com o passar do tempo, fui conhecendo os interesses do Enzo: é um aluno que gosta de seguir a rotina, sempre o recebo com massinha ou blocos de montar, ele fica entretido com esses objetos por um tempo, até que a aula se inicia e juntos realizamos as atividades de escrita adaptadas a ele. Todos os dias faço algo para deixar registrado, porque observei que além de ser significativo para a família de Enzo, também estimula o seu aprendizado. Mesmo que Enzo não compreenda ainda as letras e os números, ajudo ele a fazer algumas tarefas dadas pela professora e adaptadas por mim.



Os adaptadores de lápis, a tesoura específica e seus gizes de cera de tamanho maior são exemplos de materiais escolares adaptados para crianças autistas. Esses materiais têm um papel fundamental na promoção da inclusão e no apoio às suas necessidades de aprendizado. Cada criança possui habilidades e preferências individuais específicas a seu caso de autismo, logo são necessárias adaptações ao material escolar.

O uso de materiais adaptados pedagógicos desempenha um papel crucial na educação de indivíduos no espectro do autismo. Esses materiais são especialmente projetados para atender às necessidades únicas de aprendizado e comunicação das pessoas com autismo, ajudando a facilitar sua participação ativa e engajamento no processo educacional (WEBMASTER, 2023).

Todas as atividades, das mais simples, como recortar, até as mais recreativas, como jogar bola, exigem a minha participação ativa. No meu horário de intervalo, sinto um alívio: é meu momento de descanso, meu respiro, dado que minhas energias ficam totalmente voltadas para ele, que demanda muita atenção.

Ao atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem de Enzo, é nítida sua dependência de ajuda a cada atividade proposta, principalmente no que diz respeito à falta de autonomia em processos e atividades simples, mas que, para ele é muito complexo, o que torna o trabalho mais direcionado aos cuidados pessoais. Entretanto, me questiono: será que esse cuidar também não faz parte do desenvolvimento pedagógico?

Diante disso, Rosemberg (1999) propõe a definição do cuidar no desenvolvimento das crianças:

Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade (ROSEMBERG, 1999, p. 23).

Segundo Macêdo e Dias (2006), as práticas de cuidado na docência são ao mesmo tempo atitudes permeadas por aspectos afetivos e subjetivos, como também por aspectos racionais e objetivos, o que confirma o elo entre razão e emoção no contexto da educação (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 4).



O contexto escolar em que a criança está inserida, o acesso a recursos pedagógicos específicos, os instrumentos de mediação de aprendizagem, as condutas e reações às atividades propostas dão a sustentação da interação entre nós: professor e aluno. As ações de cuidado da mediação pedagógica com o aluno fazem parte do processo de constituição do sujeito, assim como a afetividade – exteriorizada pelas emoções, que estão intrinsecamente ligadas às motivações do indivíduo na aprendizagem. É a partir dessas importantes mediações de afeto propiciadas pelos profissionais da educação que será possível entender que os cuidados pessoais estão atrelados ao processo pedagógico.

### **7.3. Atividades significativas para Enzo**

É preciso refletir sobre as formas de adaptar as atividades para que elas sejam significativas para a criança autista, que tragam aprendizagens reais, para isso, é fundamental estudar o perfil do aluno com deficiência para elaborar atividades específicas que busquem desenvolver suas habilidades. Cada criança exige demandas diferentes de acordo com sua condição. É desafiante trabalhar pedagogicamente com uma criança como Enzo, que ainda não sabe expressar-se verbalmente, não desenvolveu aptidão na escrita e tem dificuldade para manter o foco. Reconhecer e respeitar essas diferenças faz-se fundamental, bem como adotar uma abordagem individualizada no apoio e na intervenção. Sobre a escolha dessas atividades, a professora Heloisa relatou:

*“A terapeuta recomendou não focar nas atividades de registro, já que eram mais aquelas atividades da caixa que precisavam ser desenvolvidas com ele, só que a mãe insiste que quer as atividades de registro, é importante para ela, mesmo as atividades que não são adaptadas para ele, colamos no caderno, e pegamos na sua mão para fazer as tarefas, mesmo sabendo que aquilo não é significativo para ele no momento, fazemos para suprir esse desejo da mãe.*

*A mãe do Enzo tem uma forma velada de querer que a gente faça atividade de registro ao cobrar, ao falar de livro, mandar caderno, perguntar sobre caderno, tudo isso são formas que demonstram que ela quer que trabalhe atividades assim com ele.*

*As atividades de arte, como pintura, ele consegue desenvolver, mas as atividades ligadas aos conteúdos, ele ainda não consegue assimilar e desenvolver.”*

Na segunda semana acompanhando Enzo, no horário da saída, sua mãe me chama na porta da sala para conversar e questiona sobre as atividades que não estão adaptadas, ela esperava mais: quer ver a escola trabalhando em prol do seu filho, então me deparo com mais esse desafio: as expectativas da mãe. E me questiono: como é que eu poderia adaptar as atividades de forma significativa e demonstrar para a família o progresso do Enzo, contribuindo para seu desenvolvimento?

Decidi então escrever um bilhete em seu caderno de recados. Dialogar com a família e apresentar minhas indagações seria o caminho para conhecê-lo melhor. Eu queria saber quais os motivos levaram os pais de Enzo a mudá-lo de escola, quais eram as expectativas da família com a escola nova e o que consideravam mais importante para a criança aprender na instituição de ensino. Assim o fiz e a mãe de Enzo, Paula, respondeu o bilhete dessa forma:

*“O motivo de mudar de escola foi o aspecto, ambiente mais agradável, uma energia boa. Uma escola que não é exageradamente grande. Pela proximidade onde moram e por obter excelentes referências.*

*Expectativas é o que já está acontecendo, o acolhimento, o carinho, a igualdade e principalmente o respeito com a criança e com seus familiares. A escola está de parabéns por todos os seus funcionários.*

*O que achamos mais importante primeiro é a socialização, depois vem o aprendizado. Sabemos que não é fácil e nem rápido, porém acreditamos que ele irá ser alfabetizado. Enzo sabe muito mais do que imaginamos que ele sabe, porém, ainda não consegue se expressar. O progresso chega discreto mais é notório que ele gosta de ir para a escola e que ele já espera ir, pois, sabe que tem alguém ali para auxiliá-lo. A escola se empenha em ajudar a criança, contribuindo para a sua educação e cidadania.”*

Em conversa com a mãe, percebi a importância do registro pedagógico para a família, a mãe quer que o filho aprenda a matéria, mesmo que ele seja dependente de ajuda para realizar essas tarefas escritas, pois as limitações dele são grandes, já observadas por mim, pelos profissionais da escola, pela regente e pela professora da

sala de AEE. Ensinar uma criança autista é um processo lento e que demanda sacrifícios, já que as habilidades que vão possibilitar sua independência enquanto cidadão são mais importantes de serem desenvolvidas do que as habilidades específicas trabalhadas no nível do 2º ano do EF.

Embora eu encare o desafio de manter os registros escritos em dia junto a Enzo, na minha prática pedagógica constatei que existem outras atividades que não são de registro e que são mais significativas para Enzo nesse patamar do seu ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, como por exemplo: atividades lúdicas, como um simples recorte, montar peças, dançar, pular, socializar com os colegas; essas interações e atividades são mais importantes para seu desenvolvimento cognitivo, mas como registrar esses momentos tão enriquecedores e fazer a família compreender que isto é mais importante do que algum registro formal que, muitas das vezes, é insignificante para o aluno?

Unir o pedagógico ao lúdico é importante no processo de ensino-aprendizagem de crianças no geral. Para crianças autistas é ainda mais produtivo, tendo em vista que as brincadeiras despertam emoções, fator chave para a aprendizagem efetiva, de acordo com Martins (2009), a brincadeira, enquanto atividade cultural, faz parte do desenvolvimento infantil.

A brincadeira não se apresenta como um aspecto isolado individual, mas como uma atividade cultural, aprendida com o outro, num contexto onde lhe é atribuído esse sentido de “brincadeira”. Não é decorrente de tendências instintivas. Ao contrário, é uma atividade precisamente humana, pois ela se constitui com base na percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos e dos fatos reais com os quais se depara. No brincar, as operações e ações são sempre reais e sociais, e a criança assimila a realidade humana. A relação com a cultura determina os conteúdos e modos de ação que distinguem a atividade lúdica das crianças daquela mostrada pelos animais (MARTINS, 2009, p.33).

A partir disso, conforme afirma a autora, com a brincadeira é possível ressignificar a própria realidade social, por meio da imaginação da criança: que cria possibilidades de absorção de conhecimento na hora de brincar, tornando a brincadeira significativa em sua vida (MARTINS, 2009, p.33).

Tendo em vista que a brincadeira é uma estratégia para desenvolver habilidades e construir pontes de afeto com Enzo, precisei observá-lo melhor: ver o que ele gosta de fazer. As atividades com a bola chamam sua atenção, ele fica vidrado quando vê a bola e quer brincar, percebi que esse era um dos seus hiperfocos: se ele

pudesse, passaria toda a manhã entretido com a bola. Porém, um dos desafios na minha prática é conciliar as práticas de hiperfoco com seu desenvolvimento cognitivo.

O hiperfoco caracteriza-se como um estado de concentração e envolvimento intensos sobre um determinado tema, atividade ou objeto de interesse. Durante o hiperfoco, comum no autismo, há demonstrações excepcionais de atenção e dedicação àquilo que é alvo do interesse, por vezes em detrimento de outras atividades ou interações sociais.

O hiperfoco encontrado no autismo pode ser definido como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa e é bastante frequente em pessoas com TEA, manifestando-se em sujeitos que apresentam comportamento restrito e repetitivo (ARAÚJO; SANTOS; BORGES, 2021, p.8).

É possível trabalhar o hiperfoco de Enzo através de brincadeiras com bola de forma pedagógica: isso representa uma importante ferramenta para engajá-lo em tarefas importantes, trabalhar suas emoções e até mesmo desenvolver sua aprendizagem.

Diante disso, compreendi que integrar os interesses pessoais em atividades educacionais pode aumentar a motivação e a participação ativa. Porém, é preciso estabelecer limites: Enzo passava muito tempo na quadra brincando com a bola, sem nenhum objetivo direcionado e sem interagir com outras crianças. Ele gritava para conseguir o que queria e ficava agitado e frustrado quando a atividade era interrompida por mim. Diante disso, eu ficava aflito pensando em como incluí-lo nas atividades escolares dentro de sala de aula. Sobre essa situação, **outra PAE<sup>27</sup>** me fez refletir sobre o meu trabalho com Enzo na perspectiva da inclusão escolar:

*“O aluno que não fica em sala de aula participando das atividades junto com seus colegas, para mim, não está incluído em nada. Simplesmente tem uma babá para cuidar dele, isso poderia ser feito na casa dele.”*

Entretanto, não tinha sentido Enzo ficar o tempo todo em sala de aula, sem que aquele tempo fosse proveitoso e significativo para ele. Sei da importância de garantir seu processo de inclusão, mas também dei prioridade na promoção de estratégias

---

<sup>27</sup> Os depoimentos de outros profissionais que fazem parte da convivência da criança serão grafados da cor bege.

que desenvolvam suas habilidades através de atividades de seu interesse, dentro ou fora de sala de aula. Notei que ele precisava lembrar a rotina para saber o momento certo de cada atividade, bem como os combinados e trocas para garantir o cumprimento das demandas escolares.

Passei a estudar meu aluno: ele não pode ver uma bola que quer brincar e fica até estressado quando não é atendido. No entanto, pensei: será que é possível tornar esse hiperfoco parte do processo pedagógico? Para Enzo sim! Através dos jogos com a bola ele pode interagir, se divertir, aprender a ter autonomia e a receber comandos, basta propor as mediações com a bola de forma estratégica.

A partir da brincadeira, consoante Chiote (2011), a criança pode ser levada a resolver problemas, elaborar hipóteses, problematizar situações e pensar sobre si e sua interação no meio, o que contribui muito para o desenvolvimento cognitivo. Apesar das brincadeiras serem consideradas “atividades livres”, não são movidas a vontades e intenções naturais, o que motiva a criança a brincar são motivos que partem da inserção cultural, que levam a criança a reproduzir padrões do meio onde está inserida.

As brincadeiras livres possibilitavam as crianças explorar os materiais, criar situações imaginárias, organizando-se em grupos de acordo com as afinidades e desejos com referência à situação de brincadeira, sem a orientação de um adulto. Representavam personagens e situações diversas observadas ou vivenciadas imitando adultos, bebês, super-heróis, animais, carros, entre tantos outros que lhes eram possíveis representar (CHIOTE, 2011, p. 142).

Então, tive uma ideia: comecei a fotografar esses momentos e colar esses registros no caderno. Também criei legendas para especificar os objetivos da atividade e como Enzo reagiu com elas, a fim de que a família compreenda o quão significativas essas atividades são para ele, já que auxiliam Enzo nas interações sociais e no controle das emoções.

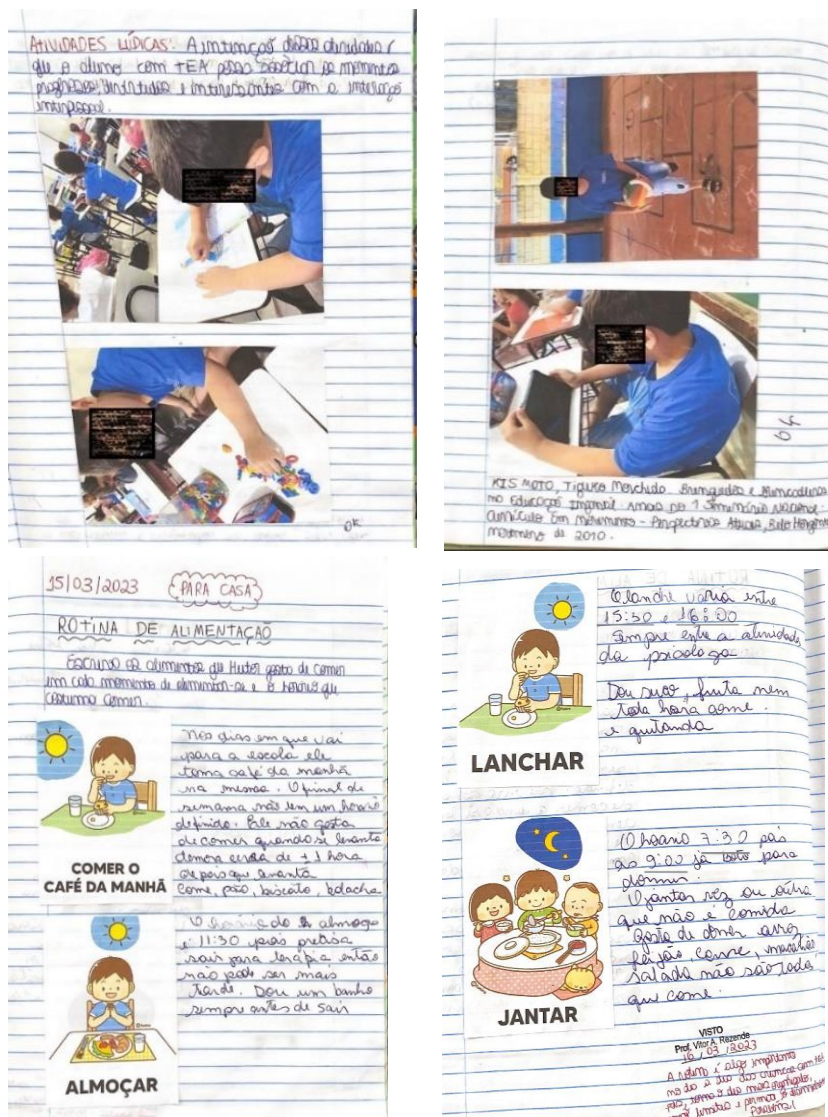
Ele interage a depender do seu humor: com sorriso, choro, demonstrando apreciação ou rejeição, assim, aos poucos estou descobrindo coisas novas que ele demonstra gostar e que consigo trabalhar de forma didática. As fotos capturam momentos significativos das atividades propostas, essas imagens servem de registro visual das experiências vividas por Enzo na escola.

Para deixar registros no caderno, imprimi as fotos e anotei os objetivos das atividades, bem como a maneira que Enzo se sentia com cada atividade. Comecei a

passar tarefas de casa para a família participar, a fim de conhecer melhor meu aluno, sua rotina em casa, sua família, onde ele gosta de passear, entre várias outras coisas.

A interação com a família é importante, a mãe confere o caderno todos os dias, sempre deixando um “ok”. Quando a tarefa de casa retorna respondida, eu bato o meu carimbo e escrevo uma mensagem de motivação: “*Fiquei muito feliz em conhecer melhor o Enzo*”, assim pude me aproximar mais dessa família e estabelecer uma relação sadia de diálogo com Paula, a mãe dele, que confiou em mim em todo o decorrer desse processo. Esse contato é importante para desenvolver um trabalho melhor com o Enzo, a partir do contexto histórico-cultural no qual ele e sua família estão inseridos. Seguem alguns registros dessas atividades:

Imagem 4 – Atividades de registro de Enzo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Os registros fazem a diferença para ilustrar o processo de ensino-aprendizagem de Enzo, que serão explorados e analisados no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

## **8. UM OLHAR QUE CATIVA – O DESENVOLVIMENTO**

A proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes propícios para seu desenvolvimento social e sua formação escolar (BRASIL, 2008, p.14).

Tal proposta engloba a oferta do AEE nas escolas regulares, com vistas de garantir inclusão e enfrentamento às barreiras, proporcionando acessibilidade nas escolas para um ensino de qualidade, que atenda às necessidades específicas dos estudantes PAEE (BRASIL, 2008, p.16). Há uma discrepância entre o que é previsto nas propostas de inclusão e o que acontece na realidade.

Com Enzo, a proposta de inclusão não se dá de maneira efetiva, já que no contexto escolar em que vive, observa-se uma certa exclusão do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que Enzo não participa significativamente das atividades realizadas em sala de aula.

Sabe-se da importância da elaboração de propostas e estratégias de ensino que permeiem a zona de desenvolvimento proximal da criança, a fim de que ocorra um desenvolvimento significativo. Contudo, apesar disso, a elaboração dessas propostas não se dá como é preciso, pois grande parte da equipe não está capacitada para atender essa demanda e as necessidades reais de Enzo, logo, em sala de aula, as atividades desenvolvidas e adaptadas deixavam a desejar e distanciavam-se muito do ideal de inclusão.

Enquanto PAE, entendo que alcançar a ZDP no contato com o aluno autista contribui para o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos, pois, em consonância com Freitas (2001), embora a atuação na ZDP não aconteça de forma harmônica e previsível, saber lidar com os conflitos dessa relação professor-aluno ajuda a produzir sentidos a partir das atividades propostas com o objetivo de que o

aluno venha a encorajar-se e motivar-se a realizar, posteriormente, as atividades de forma autônoma.

[...] não basta existir um interlocutor disponível para auxiliar o sujeito em uma atividade que ele ainda não realiza autonomamente, é preciso avançar nesta ideia e considerar os tipos de auxílio e as estratégias utilizadas [...] nem sempre as relações intersubjetivas ocorrem com harmonia e, em casos com desenvolvimento atípico, há de se considerar um investimento maior do adulto no manejo das frustrações e resistências do sujeito (FREITAS, 2001, p.109).

Logo, a mediação do professor na atuação em prol do desenvolvimento da ZDP é imprescindível, pois é o professor quem vai conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem para inserir a criança nessas atividades. Em vista disso, de acordo com os estudos de Vigotski (1999), a criança passa a internalizar as propostas e estratégias sugeridas pelo professor e isso atua diretamente no seu psíquico, estabelecendo conexões entre as funções psicológicas superiores.

Os métodos de intervenção comportamentais a partir do método ABA, aplicados com Enzo na TO objetivam mudanças e adequações de comportamentos estereotipados e inapropriados, bem como o desenvolvimento da comunicação através do treino e da repetição, o que não favorece efetivamente seu desenvolvimento social e não oportuniza uma compreensão do meio social em que o indivíduo vive, tendo em vista que as técnicas são utilizadas de maneiras isoladas e repetitivas, não favorecendo a compreensão do indivíduo enquanto parte de um meio cultural.

Dessa maneira, faz-se necessário pensar em outros meios e métodos contextualizados para trabalhar com Enzo na escola. Então optei por trabalhar pelo viés histórico-cultural, parte da teoria vigotskiana explicitada anteriormente, em que as atividades e propostas estão diretamente relacionadas ao contexto real de vivência do aluno, propiciando aprendizagens significativas. É através de métodos associados ao materialismo dialético que o desenvolvimento das estratégias de ensino se dá de forma contextualizada e bem planejada, contribuindo para a inserção do estudante nas esferas social, cultural e educacional as quais a criança e a família estão inseridas.

O educador deve encontrar possibilidades de desenvolver o cognitivo da criança no meio social e nas relações que a criança tece consigo e com os outros – as relações concretas – que permeiam os aprendizados e as mediações na escola. A atuação com Enzo possibilitou enxergar diferentes maneiras de ensinar que permeiam



a aprendizagem dos autistas, como a ressignificação das estratégias e o estudo de ações significativas que possibilitaram seu desenvolvimento. Tudo isso implica na transformação do meio de atuação e do meu olhar pessoal enquanto PAE para com Enzo, de forma a me tornar um agente de inclusão para esse aluno na escola.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski contribuiu para a transformação do meu olhar e a ressignificação das minhas estratégias de atuação com Enzo, na medida em que fez com que eu refletisse mais nas atividades que envolvem as ZDP e os aspectos cognitivo-educacionais específicos do desenvolvimento atípico de crianças com deficiência. As ações e estratégias dependem sempre do meu olhar atento e da superação das dificuldades e desafios travados diariamente, que dependem de fatores diversos, como por exemplo os humores – ligados às emoções – portanto é preciso encontrar maneiras de captar a atenção dele para as atividades propostas e realizar a mediação pedagógica unindo a afetividade com a efetividade, tendo em vista que o despertar das emoções é chave para desenvolver aprendizados.

Em virtude disso, as ações educativas que empreguei com Enzo atuaram no desenvolvimento de suas habilidades e no enfrentamento das dificuldades, tendo como princípio a afetividade. Esse estudo teve por objetivo mostrar como esse elo racional-afetivo se deu na mediação pedagógica com ele e como isso possibilitou explorar suas potencialidades e romper barreiras de entraves sociais, a fim de direcioná-lo para interações mais afetivas e produtivas com toda a equipe de profissionais que o acompanham na escola. Assim, será possível promover a ressignificação do olhar para a criança autista na escola.

### **8.1. A ressignificação do olhar para as práticas educativas inclusivas**

No dia da reunião de pais para a entrega das avaliações bimestrais, foi elaborado pela professora Heloisa um relatório de desenvolvimento de Enzo até o presente momento. Tal relatório foi entregue à mãe, já que Enzo não conseguia realizar as avaliações da turma. Através das observações e fotografias, o relatório foi estruturado com os devidos dizeres:

*“O aluno não consegue identificar o alfabeto e os numerais, não concentra em atividades de alfabetização através de folha de xerox. Ele gosta de pintura, rasgar*

*revistas, recorte com tesoura, quando vai colorir gosta de conduzir a mão do professor para colorir os desenhos, quando o aluno pega o lápis de cor ou giz de cera para colorir, ele foca em um ponto da folha e fixa em colorir somente naquele lugar.*

*Estamos colocando-o para formar fila junto com os demais colegas para o recreio, somente na volta para a sala é que ele não aceita a fila, já consegue fazer o lanche no refeitório com todos os alunos pelo menos três vezes na semana e conseguimos também diminuir um pouco a hora de brincar com a bola, pois chega um momento que ele fica muito eufórico.*

*Nota-se que o aluno gosta de atividades de colocar e tirar objetos de um recipiente para o outro, ele não foca em cores e formas, mas concentra em tirar e colocar. Nas fichas com fotos da família, ele já consegue se identificar.”*

O relatório trouxe as atividades de interesse de Enzo, além de detalhes de seu processo de desenvolvimento. A partir do relatório, é possível inferir que seu processo tem ocorrido de maneira própria, diferente das outras crianças. A criança é incentivada a participar das atividades de ensino regular, que incluem o convívio social e a interação. Entretanto, é preciso um movimento mais significativo para seu desenvolvimento pleno, voltado a inseri-lo no universo cultural e simbólico educacional.

As propostas de mediação pedagógica são positivas, mas não tão significativas na prática, tendo em vista que as limitações da comunicação verbal do aluno tornam o processo de interação complexo e, por vezes, infrutífero, pois a demanda de atenção da professora não pode ser voltada inteiramente para Enzo, já que as outras crianças também demandam essa atenção. Logo, embora a equipe mostre-se disposta às práticas de inclusão, percebem-se obstáculos e falhas na prática, já que Enzo é uma criança dependente e desafiante, inseri-lo nas práticas coletivas representa um grande desafio à equipe.

Além das práticas de convívio social, as ações pedagógicas concentram as expectativas no processo de alfabetização, próprio do 2º ano do EF. Contudo, é preciso compreender que as atuais limitações de Enzo impossibilitam que ele desenvolva a alfabetização como os demais colegas, logo é preciso focar em outras atividades de desenvolvimento pessoal, como a auto identificação, autonomia, expressão e interação – processos muito importantes para ele, diante da necessidade de preparar a criança para a cidadania.

Reconhecerno-nos enquanto mediadores do processo de desenvolvimento de Enzo é fundamental, tendo em vista que os mediadores – eu, como PAE, e a professora regente – atuamos como agentes ativos na vida da criança, que passa grande parte do tempo na escola. Assim, nossas ações e propostas devem agregá-lo ao grupo enquanto sujeito – alguém que, além de receber intervenções, seja capaz de externalizar as próprias emoções, vontades e ideias de forma autônoma.

É claro que, até alcançar essa meta, o processo será longo, pois ainda estamos num patamar em que é preciso compreender e atribuir sentidos ao que Enzo é capaz de expressar – seus gestos, olhares, sons, sentimentos como a raiva e a alegria que ocasionam ora risos, ora lágrimas – enfim, é nossa função, enquanto agentes e mediadores de inclusão, encontrar meios e estratégias para interpretar e ressignificar a expressão de Enzo.

As ações pedagógicas e propostas de inclusão possuem um caráter investigativo: é preciso encontrar pistas para compreender o que Enzo quer transmitir com seus gestos e expressões. Esse processo investigativo que motiva a encontrar estratégias de ressignificação de seu aprendizado é complexo e exige um olhar diferenciado para Enzo: é necessário enxergá-lo enquanto criança e sujeito ativo em desenvolvimento, não só enquanto criança autista com limitações.

Logo, a transformação desse nosso olhar para com ele, propicia maior motivação no sentido de encontrar indícios de retenção de conhecimento – quando e de que forma Enzo consegue aprender? –, como também pistas de como essa criança pode interessar-se pela interação com o outro – de que maneiras é possível atrair a atenção de Enzo para um contato saudável e ativo com os outros? – Essas observações e questionamentos são maneiras de ilustrar a ressignificação do olhar e das práticas pedagógicas para com ele, atribuições importantes de serem desenvolvidas por nós – mediadores do processo.

Além dessa busca por ressignificar o olhar e as práticas educativas, faz-se muito importante estar atendo às singularidades da criança autista: cada detalhe e especificidade, a depender do caso, pode guiar a diferentes estratégias a serem adotadas. Por isso, toda a equipe tem o dever de procurar saber mais sobre essa criança, que exigirá uma tratativa diferenciada, a começar pela investigação dos traços de personalidade, dos gestos e preferências que atravessam a criança tal como ela é enquanto indivíduo: atravessado pelo autismo.

O trabalho de investigação e condução das estratégias educativas aplicadas com Enzo se dá de forma colaborativa. Tanto PAE, como a professora regente, assumem diferentes papéis na função de incluir a criança nas práticas de sala de aula – como atividades, socialização e interação, internalização de regras para o convívio social, respeito a rotina, etc. – é, portanto, dever da equipe proporcionar inclusão à uma educação de qualidade e acesso às mesmas oportunidades das outras crianças, contribuindo para que as questões peculiares relativas ao autismo não o prejudiquem, mas sim o ressignifiquem diante do olhar da comunidade.

Para prosseguir com esse trabalho com Enzo, a perspectiva histórico-cultural é inerente ao processo, ao passo que oferece uma base essencial e a oportunidade de adotar novas e diferentes abordagens para o desenvolvimento de crianças autista. A importância das práticas inclusivas no contexto escolar está diretamente ligada ao papel e à função social da escola como instituição, que envolve transmitir e incorporar o conhecimento acumulado ao longo da história às gerações mais jovens.

À luz dessa perspectiva, foram planejadas atividades que incorporam elementos como necessidade, objetivo, intenção e propósito, partindo da motivação do aluno em realizar a tarefa – motivação essa que envolve toda a equipe. Para tal, levou-se em consideração as particularidades do ambiente social de desenvolvimento e o contexto histórico e cultural de Enzo. O conteúdo de cada atividade foi cuidadosamente selecionado e desenvolvido levando em conta as características individuais dele e suas necessidades, uma vez que o interesse pode surgir em situações específicas ou durante a própria realização da atividade, o que estimula a interação de Enzo com os objetos.

## **8.2. Mediações pedagógicas com a criança autista**

As atividades planejadas e desenvolvidas para a criança autista seguem princípios de estudos e teorias da psicologia. Para intermediar e conquistar o interesse da criança pela atividade é preciso captar sua atenção através de estímulos. A Teoria de Vigotski (2000) afirma que a função psicológica da criança determina sua atenção, que é direcionada por diversos estímulos externos – que variam a depender da personalidade e dos interesses do indivíduo.

Ainda de acordo com a teoria vigotskiana, os estímulos externos têm papel fundamental no norte da atenção, eles servem como guia no auxílio do desenvolvimento das funções cognitivas e psicológicas da criança. Dessa forma, as atividades propostas para Enzo, tanto por mim como seu PAE, como pelas professoras e demais mediadores do conhecimento, se dão como importantes recursos para exercitar sua atenção, despertar seu interesse, já que atuam no seu desenvolvimento cognitivo.

Por isso, as atividades elaboradas contam com o uso de objetos de interesse de Enzo, mais precisamente objetos que ampliam sua tomada de conhecimento sobre a própria realidade. Atividades de montagem de blocos lógicos, como o lego, são exemplos de práticas que atraem a atenção de Enzo, atuando no seu desenvolvimento cognitivo a partir do uso intencional dos objetos na execução das ações do “montar-brincar”.

Tal prática de interação com o lego permite desenvolver a percepção as diferenças de formas, cores, formatos e padrões de encaixe. Embora a criança seja não-verbal, o contato com essas atividades permite com que seu olhar se expanda no que diz respeito às habilidades mencionadas.

Através da minha mediação enquanto PAE, Enzo foi guiado pela cor e pelos formatos das peças, possibilitando com que realizasse a montagem sem dificuldades, ainda que goste que eu monte as peças junto com ele, fica entretido e concentrado na atividade por um certo tempo; o que revela que a intervenção pedagógica na atividade atua no desenvolvimento da autonomia, além da atenção.

A mediação e o brincar junto são importantes no decorrer dessas atividades, porque auxiliam a cativar o aluno e a despertar nele confiança, autonomia e criatividade de poder montar os blocos sozinho. Os momentos de expressão livre com as peças, bem como com variados objetos (tesoura, cola, lápis, giz de cera, tinta, etc.) no papel ou na tela, impulsionam processos cognitivos e psicomotores.

Outras atividades que auxiliam no desenvolvimento da autonomia e da criatividade são propostas de colagem, pintura e desenho – expressões artísticas livres e orientadas. Ao desenhar, pintar, colorir, recortar e colar, Enzo pode exercitar também a motricidade fina. Propiciar o momento de criação ao construir no papel representações da realidade, constituiu-se como necessidade de ensinar o uso e manuseio intencional dos objetos. No início, utiliza os gizes de cera grossos, os quais

Enzo tem mais facilidade no manuseio. Com a correta mediação, começou a utilizar também os lápis, diversificando os objetos do exercício da coordenação motora.

Quando orientado a utilizar lápis e papel de forma livre, Enzo rabisca a folha despreziosamente. Quando está interessado e sua atenção é captada através de direcionamentos e estímulos externos, realiza a atividade com mais paciência e leveza. Entretanto, quando está sem interesse ou estressado, realiza com rapidez e manuseia com força no papel, sua preensão palmar – a força que se aplica ao apertar um objeto cilíndrico – aumenta, revelando o estado emocional do aluno. Por isso, a minha mediação enquanto PAE, conversando, orientando e o tranquilizando, possibilita a ele realizar a atividade com mais paciência.

Nas atividades de cortar papel, com a tesoura adaptada, também é necessária a mediação, pois é através da intervenção pedagógica mediada que se conquista a autonomia. Então, com o passar do tempo, observei que ele conseguiu recortar sozinho e até mesmo começou a utilizar a tesoura comum.

Quanto às atividades de desenvolvimento motor, foram aplicadas diversas propostas, fora da sala de aula: como jogar bola, movimentar-se em jogos de circuito, corrida, bater palmas, dar cambalhotas, a fim de observar sua autonomia no controle do próprio corpo, no movimento de braços, pernas e quadris; e dentro da sala de aula: avaliação da preensão palmar, traços, desenhos, recorte e colagem, fazer bolinhas de papel, entre outras. A partir das observações e vivências é possível planejar melhor atividades e práticas psicomotoras.

Quanto às atividades rotineiras que envolvem o autocuidado – atividades importantes de serem desenvolvidas na escola, já que atuam na formação de Enzo enquanto indivíduo autônomo – como por exemplo as práticas de higiene e alimentação, podemos afirmar que Enzo é uma criança parcialmente autônoma, já que alimentar-se e cuidar de sua higiene pessoal – lavar as mãos e o rosto – consegue fazer sozinho. Entretanto, vestir-se e encaminhar-se ao banheiro sozinho ainda é um desafio – Enzo precisa de acompanhamento, embora faça suas necessidades fisiológicas de forma autônoma, a mediação se faz necessária.

Também foi possível observar sua seletividade alimentar nesse processo – Enzo tinha dificuldades de aceitar certos alimentos e introduzi-los em sua rotina alimentar. Após essas observações, foi possível concluir que as atividades de autocuidado devem ser exercitadas com mediação e com a parceria da família.

Sobre essas práticas, notei a importância do planejamento da rotina, a fim de realizá-las em horários específicos e com mediação, pois assim é possível ajudar a criança a reconhecer as próprias necessidades, estabelecer hábitos rotineiros e caminhar para a independência.

A rotina escolar envolve atividades e ações dentro e fora de sala de aula, em que a disciplina e a atenção estão envolvidas, como por exemplo entrar na fila, atender quando chamado, sentar-se e realizar tarefas de sala, compreender as regras e limites, socializar com outras crianças, dentre outras. Acerca dessas atividades, Enzo não costumava realizá-las por não as compreender, mas, com a correta intervenção, Enzo conseguiu realizar tais ações em conjunto, através da mediação professor-aluno – proporcionando o desenvolvimento da sua autonomia.

As ações e práticas pedagógicas se adaptam aos espaços, situações e manuseios de objetos, ou seja, elas estão integradas ao meio social e cultural o qual a criança vive – o que possibilita ao professor aproveitar-se de diversos recursos do meio para propor atividade capazes de captar a atenção do estudante, de maneira a materializar sua rotina, já que através da repetição das ações e tarefas, a criança vai aprendendo a organizar mentalmente a sequência das atividades que fazem parte do seu dia a dia, desenvolvendo uma postura mais autônoma na tomada de decisões e na materialização das ações cotidianas.

O princípio de completar as atividades da rotina de Enzo é, primordialmente, o estar junto: vivenciar sua rotina junto a ele para que com isso eu pudesse materializar as intervenções e propostas de mediação junto a ele, nas diversas atividades, momentos e situações vivenciadas por nós na escola. Então, percebe-se a importância de intermediar as relações com essas atividades e práticas nesse processo de interação e mediação constantes, para que ao vivenciá-las, pudéssemos desenvolver as habilidades de Enzo ao responder comandos comuns da rotina escolar em grupo, ampliando as possibilidades de intervenção com ele.

É através das atividades rotineiras com a turma, mediadas pelo PAE, que é possível desenvolver a autonomia de Enzo para atender quando é chamado, compreender comandos, regras e limites, e também socializar com outras crianças. Quanto mais a criança vivencia, mais ela internaliza a rotina e aprimora sua inteligência para a tomada de decisões.

Logo, o exercício das atividades na escola permite desenvolver a inteligência e a integração social de Enzo, bem como aprimora a percepção e a resposta às

atividades do contexto o qual Enzo está inserido, tendo em vista que as várias atividades desenvolvidas com ele desenvolvem seu cognitivo, internalizando ações, regras e padrões de execução de tarefas, das simples às mais difíceis. A prática das atividades que fazem parte do dia a dia na escola possibilitará que Enzo amplie seu repertório de ações realizadas de forma autônoma e contribua para sua formação enquanto indivíduo na sociedade.

### **8.3. O elo entre educar e brincar**

O elo entre educar e brincar toca no campo imaginativo e emocional das crianças, além de que, como salienta a Base Nacional Comum Curricular<sup>28</sup> (BNCC) de 2018, a interação durante as brincadeiras configura o cotidiano da infância e é capaz de despertar potenciais e aprendizagens no desenvolvimento da criança. De acordo com a BNCC, a observação e as interações pedagógicas com brincadeiras entre crianças e adultos possibilitam “identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p.37).

Quando se trata do desenvolvimento de crianças autistas como Enzo, que tem dificuldades de lidar com o campo afetivo, a brincadeira se dá como um recurso pedagógico indispensável de desenvolvimento. No processo de interação com brincadeiras, as atividades comuns foram transformadas e adaptadas de forma lúdica, a fim de alcançar o campo imaginativo da criança e levá-la a compreender e executar funções sociais comuns na escola e na vida.

Ao brincar com a bola sozinho, por exemplo, Enzo permanece no campo simbólico e imaginativo da brincadeira e se envolve com a bola de forma superficial. Entretanto, com a minha mediação enquanto PAE, a simples brincadeira com a bola torna-se um mecanismo de aprendizado: é conversando e orientando as atitudes através do discurso na brincadeira que é possível transitar do imaginário para o aprendizado literal – as imagens sensoriais que são criadas na consciência da criança possibilitam que ela adquira mais competências para interagir com a sua realidade.

---

<sup>28</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.



Desta forma, compreendemos as brincadeiras mediadas como processos amplos e complexos, capazes de produzir efeitos nos campos sensorial, cognitivo, emocional, corporal e social – em concordância com o discurso da BNCC – pois a liberdade que as brincadeiras proporcionam no fazer pedagógico viabiliza a criança expressar-se melhor, mostrar quais seus desejos, suas necessidades e possibilita o professor perceber e incentivar a expressão da criança.

No caso dos autistas, as brincadeiras atuam como ferramentas para que o professor conheça melhor seu aluno, compreenda suas capacidades e limitações, bem como provoque descobertas e novos movimentos de expressão ao brincar, potencializando a experiência do aluno PAEE na brincadeira, tornando possível o desenvolvimento da criação e o aprimoramento da expressão e da socialização.

Cabe ao professor e à comunidade escolar a viabilização de mais experiências, condições, materiais pedagógicos e espaços para o desenvolvimento de brincadeiras pedagógicas destinadas aos estudantes PAEE em conjunto com os demais estudantes, propiciando a integração e a inclusão efetiva dos alunos PAEE. Além disso, quanto mais brincadeiras com pares e grupos forem desenvolvidas, mais oportunidades de socialização e aprendizado serão proporcionadas a eles.

Para Enzo, que tem dificuldades e limitações sociais relacionadas à interação, as brincadeiras se davam como estratégias de aprendizado no cotidiano da escola. Já que, no convívio para com ele, percebi que as brincadeiras despertam seu interesse e afloram sua interação, bem como possibilita com que eu pratique com Enzo regras de convivência e estabeleça ordens durante as brincadeiras, visto que, em consonância com Vigotski (2007), compreendemos também que – não existe brincar sem regras –, logo, as brincadeiras auxiliam o exercício do cumprimento de normas comuns da sociedade.

A teoria vigotskiana trouxe teorias interessantes sobre o brincar e o aprender, Vigotski (2007), defendeu que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois oportuniza à criança encontrar novas formas de interação com os espaços, com seus pares e com os materiais pedagógicos envolvidos, promovendo sua autonomia a partir das diferentes brincadeiras as quais ela faz parte.

Enquanto mediador, o meu papel é possibilitar que as diversas situações de brincadeiras se constituam como espaços de compreensão do real e exercício da expressão e da criatividade, de modo a alçar voo para avanços significativos e

aprendizagens reais para Enzo, que envolvam o desenvolvimento de suas competências sociais e afetivas.

Assim, foi necessário ressignificar minha prática em relação a Enzo, bem como orientar os demais profissionais envolvidos a mudar seus olhares e práticas também, a fim de perceber novas possibilidades, para além de suas limitações. Por isso, foi preciso mudar esse olhar para entender que as brincadeiras, por vezes tidas como insignificantes, sem mediação e proposta pedagógica definida, são, na realidade, excelentes ferramentas para o processo de ensino-aprendizado da criança, quando são bem conduzidas e planejadas.

As práticas com brincadeiras, de acordo com a teoria sociocultural de Vigotski (2007), possibilitam a internalização de relações que a criança estabelece com sua realidade e o meio social e cultural ao qual está inserida, favorecendo o exercício de aprendizagens reais e da cidadania.

Na prática com Enzo, percebi que seus olhares, sorrisos, gestos vão se constituindo como pistas na relação com o outro – é através da interação em pares em diversos contextos que pude investir no elo entre a aprendizagem e o afeto, o que contribuiu significativamente para que eu conhecesse melhor suas demandas e desenvolvesse atividades e brincadeiras adequadas para seu desenvolvimento.

Tendo em vista a importância do aprender-brincando, é dever dos profissionais da educação proporcionar experiências com a brincadeira na escola. A BNCC compreende o brincar como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

As brincadeiras com Enzo envolvem experiências em pares, comigo enquanto PAE. Apesar dos meus esforços em propor a interação com as outras crianças, Enzo tem a tendência de retrair-se, gosta de interagir com poucas pessoas, sua limitação na interação social deve ser considerada ao propor atividades e brincadeiras, já que demonstra indiferença e desconforto na presença de um grupo maior de pessoas. Dessa forma, Enzo está no processo de aprender a brincar, sendo necessária minha orientação e incentivo.

Assim, além de aprender a brincar, as brincadeiras possibilitam para as crianças autistas como Enzo, aprender a conviver e a conhecer melhor os outros, bem como traz aprendizados importantes de respeito a regras, passo a passo e paciência para aguardar sua vez na hora de brincar, contribuindo para superar algumas limitações do autismo, como as dificuldades de interação.

#### **8.4. O autista e suas interações sociais**

As interações sociais na escola são percebidas em diferentes contextos: em sala de aula – com a professora, PAE e demais alunos – e fora da sala de aula – com demais alunos e funcionários da comunidade escolar. Enzo apresenta profunda dificuldade em manter contato com as pessoas. Seu interesse é afetado pelo autismo, aparenta sempre estar conectado ao seu próprio mundo interior e desconectado com as pessoas ao seu redor.

Apesar do pouco contato físico e visual, ele demonstra avanços ao aceitar afeto: recebe abraços e carinhos, mesmo de forma parcialmente indiferente, ele aceita e chega a sorrir quando se sente acolhido. Isso se deu ao longo de alguns meses de convivência comigo, que sempre o incentivei a interagir com o grupo. O relato da professora regente contribui para ilustrar como Enzo, apesar de retraído, demonstra que sente falta desse afeto diário:

*“Sobre o contato com Enzo, eu tento, sempre que ele chega, vou lá e cumprimento ele. Um dia – achei engraçado esse dia – cheguei perto para falar com o PAE e não cumprimentei Enzo por conta da correria daquele dia, então ele mexeu comigo, percebi que ele tentou falar um “oi”, sabe. A questão é difícil, a gente tenta incluir ele na turma, mas ele tem o mundo dele e não interage com as outras crianças.”*

Embora a falta de demonstração de afeto por parte dele, o fato de receber carinho e sentir falta de atenção já é um progresso. Nas interações diárias, a hipersensibilidade auditiva é um empecilho: Enzo é supersensível a barulhos. Para crianças autistas a hipersensibilidade auditiva geralmente é um grande desafio. Estar em lugares barulhentos gera desconforto para ele, logo estar na sala de aula do 2º

ano contribui para seu estresse, pois nessa idade as crianças são agitadas e conversam bastante.

Assim, a hipersensibilidade auditiva se configura como uma percepção anormal do som, a qual pode causar impacto em diferentes situações do cotidiano, como nas atividades sociais e de lazer. No entanto, é importante ressaltar que tal condição pode ser manifestada e definida de diferentes formas. Na literatura, há três principais nomenclaturas descritas: a misofonia, uma irritabilidade a sons específicos; fonofobia, que consiste em medo a determinados sons; e, ainda, a hiperacusia, caracterizada pelo aumento anormal da sensibilidade do som. Além disso, a hipersensibilidade também pode estar associada ao fenômeno auditivo de recrutamento em indivíduos com perda auditiva (COSTA et al; 2022, pg 2-3).

Essa sensibilidade faz com que ele deseje se afastar, após ficar algum tempo na sala, Enzo sofre com os barulhos e começa a gritar: essa é a maneira de demonstrar que chegou ao seu limite. Como seu PAE, é imprescindível compreender e respeitar o aluno nessa situação, o olhar sensível para seu sofrimento é sinônimo de afeto para com ele. Por isso, direcioná-lo para outro ambiente da escola nessas ocasiões é necessário, até mesmo para evitar aflições.

Em outras situações, como na hora do recreio e nas aulas de Educação Física, é perceptível a dificuldade de Enzo em permanecer em locais com muito barulho. Para ele é difícil ficar sentado no pátio na hora do lanche com as outras crianças e estar próximo dos outros colegas no momento da Educação Física, além de se irritar com o barulho, ele evita as interações com os colegas e fica irritado quando eles chegam muito perto, ou pegam a bola no momento do jogo. Por mais que haja insistência para a socialização, é necessário compreender suas limitações, conduzindo-o para outras formas de interação minimizando seu sofrimento e adaptando suas atividades.

No Dia Mundial de Conscientização do Autismo – 2 de abril – eu e a professora Heloisa conversamos com a turma toda sobre Enzo, falamos sobre o tema da diversidade: “ninguém é igual a ninguém”, explicamos sobre o autismo, mostramos vídeos e contamos histórias, com propósito de conscientizar as crianças sobre a singularidade de Enzo. Como muitos colegas nunca tentaram se aproximar dele, essa conversa foi importante para ressignificar seus olhares para com Enzo. A interação com seus colegas é inevitável, já que convivem diariamente, mas, no caso de Enzo é preciso um esforço maior por parte das crianças em compreender e tentar uma maior aproximação: foi o que propomos aquele dia.

Então, para colocar em prática o que foi discutido, escolhemos uma atividade de interesse de Enzo para ser realizada por todos naquele dia: jogar bola na quadra. As crianças compreenderam que o que Enzo mais gosta é jogar bola. Então, um por vez, com muita paciência, as crianças jogaram a bola para Enzo e ele jogava de volta, efetivando essa interação. Nesse dia, notei na fisionomia dele a sua felicidade: Enzo estava satisfeito de interagir com os colegas.

Também observei que ele manipulava e compartilhava a bola, porém tinha dificuldade em seguir as regras do jogo. O principal intuito foi alcançado: ele se sentiu incluído, foi significativo para todos eles e a socialização contribuiu para transformar o olhar dos seus colegas: aprenderam mais a lidar com a diversidade e a respeitar o próximo. A participação das demais crianças nesse processo foi fundamental, pois possibilitou a interação entre elas e Enzo, com a mediação entre pares. As crianças se envolveram no processo e foi um sucesso.

Os progressos do autismo são alcançados de forma gradual. A exemplo disso, busquei o relato de outros profissionais que conviveram com Enzo no passado. Descobri que ele progrediu na interação com outras crianças, pois foi relatado pelo seu professor de Educação Física, que também foi o seu professor na Educação Infantil, que Enzo era uma criança considerada agressiva com os outros colegas, batia neles quando frustrado e era bastante faltoso; diferente dos dias atuais, em que observamos uma criança carinhosa, ele não mais parte para a agressão quando está nervoso.

Suas melhoras são parte de um processo lento, mas já perceptível, pois os esforços da mãe, mais as terapias e acompanhamentos estão fazendo diferença em sua vida. Na rotina escolar, obteve alguns progressos, estamos colocando-o para formar fila junto com os demais colegas para o recreio, somente na volta para a sala é que ele não consegue seguir a fila, devido ao barulho.

Embora suas limitações com as interações e com o barulho sejam desafiantes, já consegue fazer o lanche no refeitório com todos os alunos pelo menos três vezes na semana. Conforme Enzo era colocado na fila, as demais crianças começavam a interagir com ele, a percebê-lo como parte do grupo. Então, ele mesmo foi notando que, assim como elas, também deveria fazer a fila.

As interações que permeiam a rotina são transformadoras na vida da criança autista. As demais crianças se constituem como auxiliares nesse processo, contribuindo para a percepção dos hábitos na escola. A interação social com outras

crianças amplia o olhar do autista e possibilita a absorção e compreensão de padrões e hábitos de convivência da sociedade.

A interação a partir da observação dos colegas nas atividades rotineiras, contribui para a redução de crises e comportamentos incoerentes, já que a mediação do PAE e a inserção da criança nas atividades diárias possibilita com que a criança autista internalize essas ações, tornando-as mais significativas em sua vida.

Logo, a partir dessas interações sociais com outros adultos e crianças na escola, foi proporcionada a Enzo a expansão de suas experiências em diversos contextos, contribuindo para sua formação enquanto ser social e possibilitando a ele enxergar-se enquanto parte do grupo, a partir das relações estabelecidas com os outros sujeitos.

### **8.5. As diferentes formas de expressão do autista**

O estudo da linguagem como objeto de pesquisa científica remonta a séculos na história. No século XVIII, com a corrente Iluminista, os estudos linguísticos passaram a se desenvolver formalmente com trabalhos de linguistas renomados, a exemplo Ferdinand de Saussure, que estudou a diferenciação entre língua, linguagem e fala. No século XX, os estudos linguísticos e cognitivos a respeito da linguagem, da língua e da fala se desdobraram ainda mais com as contribuições de Lev Vigotski.

De acordo com a teoria de Saussure, o signo linguístico é dotado de dois elementos: o significante – forma sonora da palavra – e o significado – o sentido atribuído a essa palavra. Além disso, o linguista estudou o elo profundo entre a linguagem e a formação do homem – tanto cognitiva quanto sócio-cultural:

O que é claro, como se repetiu mil vezes, é que o homem sem a linguagem seria, talvez, o homem, mas não um ser que se comparasse, mesmo que aproximadamente, ao homem que nós conhecemos e que nós somos” (SAUSSURE, 2002, p. 128, grifo do autor)

Sobre a formação do signo linguístico, no estudo da linguagem verbal, Vigotski (1998) compreendeu que uma palavra sem significado é um som vazio, sem conteúdo, logo, na mesma perspectiva de Saussure, a teoria vigotskiana entendeu a

linguagem verbal como um sistema complexo de significados que se relaciona diretamente com a formação do pensamento e o desenvolvimento da cognição.

Dessa maneira, desenvolver a linguagem é um processo importante na formação cultural e intelectual da criança enquanto membro da sociedade. Além da linguagem verbal, o ser humano expressa a linguagem de outras formas, não-verbais: através dos gestos, das movimentações corporais, das expressões faciais, como também por meio das expressões artísticas que advém do corpo – a dança e a música por exemplo.

As formas de expressão da linguagem humana – verbais e não-verbais – possibilitam que os indivíduos expressem suas vontades, desejos e emoções, bem como promovem a interação entre as pessoas, o compartilhamento de ideias e aprendizados: os saberes e conhecimentos são passados de geração a geração através da linguagem. Assim, a criança é constituída pela linguagem que observa e absorve dos outros, propiciando o desenvolvimento de suas próprias formas de expressão.

Na escola, as formas de expressão da linguagem são os principais recursos para compartilhar e estimular aprendizagens, já que a interação entre os professores e os estudantes se dá em tempo integral. A escolha do tipo de linguagem a ser empregado – verbal ou não-verbal – é atravessada pelos objetivos a serem alcançados com as crianças – sujeitos em constituição.

Quanto às crianças autistas, a aprendizagem se dá, a princípio, através da percepção e do envolvimento com as formas de expressão que a criança se familiariza, logo as estratégias de aprendizagem devem ser bem orientadas para investir em processos de significação que a criança já domine ou tenha predisposição e potencialidade para aprender.

Ao captar sua singularidade através da significação de seus gestos, expressões faciais, sons e palavras, é possível desenvolver métodos para alcançar o mundo subjetivo da criança e promover seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Enzo, uma criança não-verbal, se comunica através da linguagem não-verbal: produzindo sons, balbuciando, gritando, chorando, rindo, sorrindo, etc. Algumas dessas expressões, até consigo entender, como quando ele está chorando e clama por algo, ele aponta para objetos e figuras que despertam seu interesse, demonstrando sua vontade. Quando quer jogar bola, aponta para a caixa que está em cima do armário, pois ele já sabe

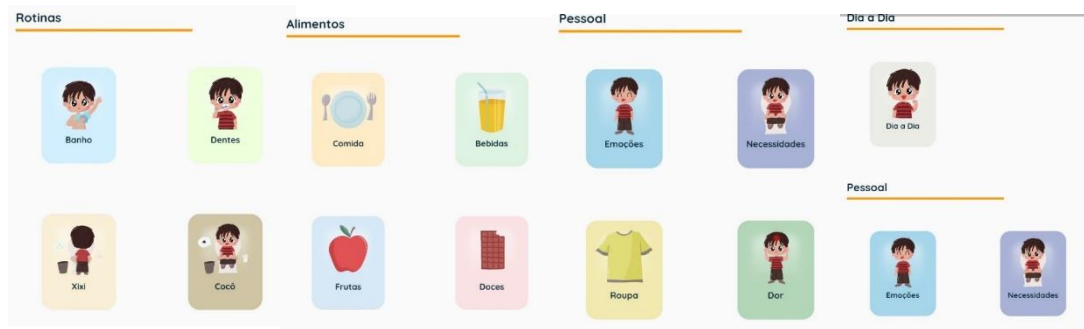
que a bola fica ali; e quando não quer algo, Enzo empurra com as mãos, essa é sua maneira de demonstrar o “não”.

Quanto ao interesse por imagens – um bom estímulo na comunicação com Enzo – percebi, enquanto PAE, uma estratégia para facilitar nossa comunicação: o uso de um sistema de comunicação alternativo: o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS<sup>29</sup>). O PECS é concebido para auxiliar na comunicação funcional de indivíduos que têm dificuldades em usar a fala para expressar suas necessidades e desejos. O sistema é baseado na troca de cartões ou figuras que representam objetos, atividades ou necessidades específicas. Muito comum na comunidade autista, o PECS se dá como um facilitador na comunicação com autistas.

Por isso, com Enzo, optei por fazer uso da PECS, seja de forma física com cartões e figuras confeccionados por sua Terapeuta Ocupacional (TO), seja de forma virtual – através do uso do aplicativo “Matraquinha” – no tablet, que possui o mesmo sistema de comunicação alternativa proposto pelo PECS.

Os responsáveis pelo lançamento do Matraquinha são os empresários Wagner e Adriano Yamuto. A inspiração veio através das experiências pessoais de Wagner, que tem um filho autista diagnosticado desde a primeira infância. A ideia é facilitar a comunicação de crianças com autismo ou outros transtornos que dificultam ou prejudiquem o desenvolvimento da fala. A comunicação se dá por meio da troca de imagens virtuais – tal como o PECS –, mas com recursos imagéticos variados e combinações multissemióticas de sons, pois quando a criança clica na imagem, ela escuta um som específico, transmitindo o que a criança gostaria de expressar (UFG, 2023).

### Imagem 5 – Aplicativo “Matraquinha”



Fonte: <https://www.matraquinha.com.br/>

<sup>29</sup> Picture Exchange Communication System (PECS) — foi desenvolvido nos Estados Unidos por Lori Frost e Andy Bondy em 1985.



Fui percebendo que Enzo interagia com os recursos de imagens físicas, mas seu interesse voltou-se principalmente no uso do aplicativo, ele se familiarizou mais, já que demonstra interesse por tecnologia e faz o uso de um tablet em sua casa.

Na contemporaneidade, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão muito presentes em nossas vidas. No ambiente escolar, não poderia ser diferente: o uso das ferramentas virtuais tornou-se estratégia de ensino-aprendizagem para os professores e incentivo para o envolvimento das crianças e jovens, já muito familiarizados com dispositivos móveis, tablets, aparelhos celulares e computadores em seu círculo familiar e social.

Essas crianças e jovens que estão crescendo em meio às telas e ao uso desenfreado da tecnologia são conhecidos como “nativos digitais<sup>30</sup>” – já é bastante comum crianças bem pequenas terem hábitos da cultura digital: assistir desenhos, clipes musicais e ter contato com os jogos desde bebês, ou seja, muito precoce se comparado com a realidade das gerações passadas.

E é justamente a força dos hábitos da era digital que trouxe transformações no olhar da sociedade para a tecnologia. Sendo assim foram necessárias atualizações nas leis e nos documentos oficiais no que diz respeito à regulamentação do uso das TDIC no contexto escolar. Foi preciso que os educadores abraçassem a tecnologia no sentido de ampliar a busca e a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas, que se adaptem à realidade dos estudantes conectados.

É preciso enxergar o uso da tecnologia como uma maneira de educar que deve ser implementada de forma adequada, responsável e equilibrada, como também é importante buscar usar essas tecnologias em sala para diversificar as formas de ensinar, com criatividade, tendo em vista que as atividades que envolvem o universo virtual são, em geral, mais significativas para a geração de estudantes chamados “nativos digitais”. Para Oliveira (2017),

com a inserção das inovações tecnológicas no contexto escolar, a escola é desafiada a observar, a repensar as práticas educativas, a sinalizar e construir novos modos de se relacionar com tais recursos e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, já que na sociedade atual a comunicação é cada vez mais audiovisual e

---

<sup>30</sup> Marc Prensky criou a expressão “nativos digitais” em 2001. O especialista estadunidense em educação utilizou o termo em um artigo para se referir a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.

interativa, e nela, a imagem, som e movimento se complementam na constituição da mensagem (OLIVEIRA, 2017a, p.8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante que o aluno adquira uma compreensão crítica e responsável das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao longo de sua trajetória na Educação Básica, conforme destacado em sua quinta competência:

“[...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [...] (BRASIL, 2018, p.9).

Além do uso do aplicativo, que atua no desenvolvimento da sua comunicação, Enzo demonstra interesse por vídeos de músicas no tablet, suas reações e feições provocadas pelos vídeos são movimentos estereotipados, como balançar-se para cima e para baixo. Ele mesmo consegue selecionar as músicas de interesse manuseando o aparelho. A partir dessas observações, verifiquei que o seu interesse se voltava naturalmente a assistir a vídeos musicais, pois, de acordo com a família, em casa ele tem esse hábito.

A mãe relatou que em casa ele mexe no celular sozinho e mencionou vídeos e aplicativos que ele mais gosta de usar, alguns muito interessantes, como os que estimulam comandos de linguagem, no mesmo modelo de proposta do PECS, mas que não chamam tanta atenção de Enzo como os vídeos de música, que ele gosta de ouvir bem alto.

Quanto aos estímulos negativos, quando contrariado, Enzo reage de forma hostil, como por exemplo quando algum objeto de seu interesse lhe é negado ou retirado de seu alcance, Enzo atira objetos no chão, chora intensamente e emite sons de reprovação. Também apresenta frustração quando não consegue o que quer ou quando não consegue entender-se pelo fato de não conseguir verbalizar. Então, a principal forma de Enzo expressar-se é através dos gestos.

Apesar de Enzo não verbalizar, compreendo que as minhas falas são indispensáveis para fomentar o estímulo da sua cognição e da formação dos significados das palavras para ele através da interação comigo, com os outros e com

os objetos os quais ele tem contato diariamente. Assim, tem-se a esperança que, com os devidos estímulos, Enzo um dia poderá aprender a verbalizar, no seu tempo.

Com o passar do tempo, os devidos estímulos possibilitaram que Enzo, da sua maneira, começasse a compreender melhor as mediações e o que vinha sendo orientado através da fala e dos gestos. Embora não demonstre indícios de verbalização, Enzo passou a absorver e compreender os combinados e os comandos. Ele compreendeu que era preciso ficar mais em sala de aula, logo diminuiu um pouco a busca por brincar com a bola. Ele entendeu a hora certa de estudar e de brincar.

Desta maneira, a partir de um olhar mais sensível para com ele e utilizando de boas estratégias de comunicação alternativa, percebi que a sua euforia e estresse são ocasionados por não se sentir compreendido pelas pessoas. Na busca por me comunicar com ele, pude compreender um pouco a sua linguagem e isso foi fundamental para estimular o seu desenvolvimento.

Foi preciso olhar mais para Enzo e buscar entender o que ele sente e quer transmitir nas suas feições, nos seus movimentos, nas suas formas de expressão, que são maneiras diferentes de expressar diferentes das de uma criança típica. Para isso, inseri-lo nas inúmeras situações escolares para interpretar e significar suas ações a partir delas, possibilita ao aluno compreender as formas de agir no espaço escolar, driblando os obstáculos e peculiaridades do autismo.

Esse processo de inclusão junto à mediação constante, tem o objetivo de auxiliar na compreensão de mundo do aluno: o situar-se em diversos ambientes, relacionar-se com as pessoas e também compreender as regras de convívio social, tudo isso é importante para que o aluno autista participe das relações sociais de forma igualitária.

Além da linguagem atuar na maneira da criança se relacionar com o mundo externo, auxiliar no processo de interiorização de regras e condutas, o desenvolvimento dela enquanto ferramenta de comunicação, segundo Vigotski (1996), é chave dos processos cognitivos que permeiam a organização do pensar, sendo assim as diferentes formas de expressão e linguagem se dão como maneiras de compreender mais o mundo e a si mesmo.

A relação entre o pensamento e a linguagem, ainda que Enzo não se comunique de forma tradicional, é percebida por meio de suas outras formas de se comunicar, demonstradas ao longo do tempo no decorrer das atividades propostas,

por isso meu olhar atento para sua forma singular de linguagem permitiu que eu compreendesse mais seu jeito de ser e suas demandas.

Ao apropriar-se da cultura através das vivências com a linguagem, a criança pode ser efetivamente incluída nos meios sociais os quais participa, então a maneira singular com que Enzo utiliza os instrumentos e signos nas atividades, diz muito sobre a sua forma única de expressar sua linguagem e isso deve ser muito bem observado por mim e pelos demais profissionais que atuam com ele em suas práticas escolares, para que as atividades sejam significativas para ele.

Dessa forma, a comunicação e a linguagem, entendidas num sentido amplo, são instrumentos fundamentais para efetivar a inclusão, auxiliar na compreensão de mundo, bem como ajuda a tornar as práticas escolares mais significativas para a criança. Logo, quando bem desenvolvidas, as habilidades que envolvem a linguagem proporcionam resultados melhores no desenvolvimento dos autistas, como também possibilitam desenvolver melhor as competências da criança na escola, afinal de contas, comunicar-se é a base do compartilhamento de ideias, pensamentos e conhecimentos.

## **8.6. A importância do diálogo entre a escola e a família**

O diálogo entre a escola e a família é de extrema importância, o papel de educar se dá como um dever do Estado, representado pela instituição escolar, e da família, como previsto na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com isso em mente, são deveres da família, dentre outros, acompanhar o desempenho escolar dos estudantes, participar das reuniões, apoiar e incentivar o desenvolvimento da criança e também promover valores educacionais em casa. Com a parceria da família, a escola pode desenvolver um trabalho mais fluído e significativo. Em relação a isso, a mãe de Enzo cumpre muito bem seu papel na

educação do filho e está sempre estreitando laços com a escola, promovendo uma parceria saudável e necessária.

A mãe, Paula, se envolve muito no desenvolvimento escolar do filho, preocupa-se muito com sua educação e, por vezes, se cobra bastante em relação às metas de ensino: percebi que ela se frustra um pouco pelo processo de desenvolvimento de Enzo ser diferente das demais crianças do mesmo ano escolar. É preciso manter os materiais e cadernos de Enzo com muitos registros e atividades para que ela sinta que o esforço do filho e o comprometimento da escola com seu processo de ensino aprendizagem.

Embora as atividades e tarefas sejam adaptadas de acordo com suas peculiaridades e avanços pessoais, Paula gostaria que o filho atingisse o nível da alfabetização, mas ainda é preciso desenvolver outras competências básicas de ensino. Então, eu e a equipe precisamos ter a sensibilidade de conscientizar a família sobre a importância de não pular etapas e compreender as necessidades reais da criança autista.

A sobrecarga para Paula é enorme, são muitos afazeres de casa e ainda os cuidados com a irmã de Enzo, atenção com a casa, filhos e família, o que faz da rotina dessa mãe muito intensa. Mesmo assim, ela cuida de destinar a maior parte do tempo para Enzo, levando-o aos tratamentos, terapias e acompanhando seu progresso escolar. Vejo que a sua maior vontade é que o filho apresente avanços significativos, ela faz tudo que está ao seu alcance para tal, como por exemplo manter o diálogo entre os terapeutas que atentem Enzo fora da escola com os profissionais da escola.

Famílias que enfrentam o desafio do autismo encontram uma série de obstáculos desde o momento em que a condição é diagnosticada. Esses desafios incluem não apenas a compreensão e adaptação à condição da criança, mas também a escassez de apoio por parte dos serviços da esfera pública, como por exemplo atendimentos especializados que atendam às necessidades da criança. Sobre a rotina vivida por Paula com seu filho, trago aqui um breve relato da mãe:

“A rotina de Enzo é ir à escola de manhã, fonoterapia à tarde – nas segundas, terças e quintas; e todos os dias à tarde tem atendimento com a Terapeuta Ocupacional (em casa) método utilizado: ABA. Meu tempo é dividido entre ele e a irmã. Quando Enzo está em casa gosta de assistir televisão e jogar bola. Tudo que se propõe a fazer ele tenta, porém não gosta de ser contrariado. A relação com a irmã é

boa, às vezes amorosa, às vezes ele a empurra, acredito ser um pouco de ciúmes, mas ele é muito carinhoso com ela. Acredito que as atividades escolares ainda não estejam adaptadas a ele, desejo que ele desenvolva pelo menos a escrita e a leitura. Atividades mais lúdicas, acredito que ele ficaria mais envolvido, daí o interesse seria maior. A escola é muito aberta e já deixou claro que podemos contar sempre. E também os profissionais que atendem Enzo são atenciosos. Isso é importante.”

Como um profissional da educação, enxergo o relato da mãe com respeito e sensibilidade: a criança autista demanda mais atenção e recursos, no geral, com cuidados e com o ensino, tendo em vista que as políticas públicas de saúde e educação, como já mencionadas, referente às legislações, reconhecem o TEA e garantem os recursos apropriados de inclusão para os autistas na sociedade.

Portanto, cuidar da criança autista se dá como um desafio – de enfrentamento das políticas públicas em prol da devida efetivação desses direitos garantidos por lei – de inclusão social e recursos metodológicos e pedagógicos específicos –, como também os desafios pessoais: a atenção e o cuidado para com a criança com necessidades individuais. Tudo isso diferencia-se do cuidado com uma criança típica, como podemos ver no relato da mãe.

Em uma de nossas conversas, na porta da sala de aula, no momento da saída, a mãe de Enzo sugeriu que eu reproduzisse música clássica em momentos de tensão. Ela recomendou que quando Enzo estivesse irritado, eu o colocasse para escutar a melodia “Valsa das flores” de Tchaikovsky. Então, fiz o teste em um momento de inquietação dele e, para minha surpresa, instantaneamente ele concentrou-se na canção e ficou imóvel, prestando atenção. Sua feição ficou mais tranquila, atestado que, de fato, ele ama música, escuta atentamente e presta atenção nos sons.

A música, com destaque para a os estilos de música clássica, tem grande potencial para acalmar, tranquilizar e trazer conforto às crianças autistas. Há estudos que exploram o potencial da musicalização e dos efeitos das músicas para os autistas. Ao fazer uma análise da literatura que diz respeito às intervenções e práticas musicalmente orientadas para o desenvolvimento das crianças autistas na sua dissertação “Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil”, Aires Filho (2020) afirma que:

a música é responsável pelo desenvolvimento nas áreas da linguagem, da socialização, do engajamento afetivo, da aprendizagem musical, da minimização de comportamentos estereotipados, do fortalecimento de vínculos familiares, da cognição, entre outros aspectos (AIRES FILHO, 2020, p. 22).

Dessa forma, depreende-se que práticas de ensino que envolvem a música são excelentes estratégias para o desenvolvimento dos autistas e seu engajamento nas atividades, já que atualmente encontra-se na literatura diversos estudos que envolvem a música e o autismo, seja no desenvolvimento da criança com TEA, abordagens terapêuticas, o envolvimento dos estudos da neurociência, bem como práticas em oficinas e métodos de avaliação. Ao explorar esses estudos, os profissionais da educação podem ampliar seu repertório de práticas e estratégias de ensino, pautadas em experiências empíricas.

No que diz respeito à música, os estilos são muito diversificados e é preciso investigar o estilo que mais atrai esse estudante, o que vai trazer aprendizados significativos. Pelo diálogo com a mãe, logo soube que Enzo é atraído pela música clássica. De acordo com o livro “Educação Musical”, elaborado por Pires e Lenzi (2016), a definição de “clássico” é subjetiva:

O termo “clássico” adquire na atualidade uma série de sentidos. Pode-se dizer que o compositor Tom Jobim representa um clássico da música popular brasileira, assim como Led Zeppelin representa um clássico do rock. Trata-se de uma perspectiva popular e nesta mesma ótica está a música erudita, também entendida como “música clássica” (PIRES; LENZI; 2016; p.105).

O website da SABRA (Sociedade Artística Brasileira) traz informações relevantes sobre o gênero da música clássica: surgiu na Europa e se popularizou entre o fim do século XVI e a metade do século XVIII, com o surgimento das orquestras. De acordo com o Pontes (2020):

Os músicos que compõem a orquestra tocam diferentes grupos de instrumentos, todos com suas funções primordiais para a composição da obra. Para não errarem durante os espetáculos, que contêm inúmeras músicas e acordes para serem recordados pelos músicos, os mesmos seguem a partitura. Improvisar não é algo praticado nesse estilo, como pode acontecer nos demais (PONTES, 2020).

Por seu caráter organizado, ordenado e bem estruturado através das partituras, a execução da música clássica é capaz de proporcionar sensações de segurança e ordem, além do prazer ao escutar, as crianças podem criar certa

familiaridade com os sons, devido a sua natureza suave, que alivia tensões, por entreter com sua harmonia, provocando relaxamento. Isso auxilia no controle de crises ocasionadas por ansiedade, estresse e desequilíbrio, comuns na vida dos autistas.

Por isso, é seguro afirmar que a reprodução da música clássica torna o ambiente mais tranquilo para indivíduos com autismo, além de propiciar respostas emocionais positivas, atuando no controle emocional e no humor. A partir desse conhecimento e da experiência que tive após seguir o conselho da mãe, pude comprovar que nos momentos de tensão, ao levá-lo para o pátio – em geral vazio e silencioso – e reproduzir a melodia de Tchaikovsky, quase que imediatamente ele se acalma e presta atenção na música: observo em seu olhar: concentrado, sua feição: mais calma, Enzo sente algo familiar na música, já que o remete a sua casa – a sua família.

Nas atividades propostas, seja as adaptadas, seja as com música nos momentos de tensão, Enzo expressa feições e interage do seu modo singular – quando as sensações vêm à tona é que podemos afirmar que a experiência foi significativa. De acordo com Vigotski (1997) nas vivências e práticas sociais situadas na escola, a criança assume lugar de sujeito e opera na dimensão simbólica: interage com o professor, demonstrando seus interesses. Então, o professor, faz a intermediação, interpreta e atribui sentidos às respostas e ações desse estudante, desvendando as intencionalidades para buscar meios de inseri-las no universo da significação.

Para Vigotski (1997), o verdadeiro papel da escola para as crianças com deficiência é oferecer uma educação de caráter social que valorize as vivências sociais da cultura humana. Nas interações dialógicas, encontramos um novo modo de significar a prática social e outras vivências são possibilitadas ao Enzo.

Na escola, as práticas de cunho social estão previstas para além do ensino regular: nos atendimentos especializados dos alunos no contraturno. O Plano de Atendimento Educacional Especializado<sup>31</sup> é um documento que tem uma função similar ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que sistematiza o planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências.

---

<sup>31</sup> No município de Uberlândia, o documento direcionado para atender e acompanhar os alunos PAEE é conhecido como Plano de Atendimento Educacional Especializado. Na grande maioria dos municípios do país, utiliza-se a designação “Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)”, que desempenha uma função similar, fornecendo orientações específicas para o progresso e atendimento personalizado desses alunos.



O PDI é elaborado considerando as especificidades de cada aluno, seu perfil escolar, suas necessidades, os objetivos e metas de aprendizagem, suas habilidades, potencialidades e dificuldades durante a sua trajetória escolar, é no PDI que encontramos informações detalhadas sobre o aluno.

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção (POKER et al., 2012, pg.21).

Além disso, é importante que a elaboração do PDI seja de forma colaborativa, com a participação de professores, profissionais da Educação Especial, pais ou responsáveis, envolvidos direta ou indiretamente na educação da criança; e, quando possível, conta com a participação do próprio aluno. Daí a importância da participação da família no acompanhamento da elaboração do PDI e na sua constante atualização.

Ademais, é no PDI que se definem as metas educacionais específicas para atender determinado aluno, partindo da entrevista inicial com a família, da avaliação diagnóstica e do laudo clínico, que determinam as estratégias pedagógicas adequadas para atender às demandas e alcançar as metas daquele estudante.

Assim, o preenchimento do PDI não pode nem deve ser generalizado, considerando apenas o tipo de deficiência apresentado pelo sujeito. O professor precisa entender e analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada aluno conhecendo-o além da deficiência que apresenta, ou seja, analisando sua história de vida, sua família, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas habilidades, suas competências, suas dificuldades etc. (POKER et al., 2012, pg.13).

Por isso, o PDI deve ser elaborado e reelaborado com frequência, com base no histórico de vida do estudante, entrevistas, avaliações diagnósticas pedagógicas, planejamentos, acompanhamentos e avaliações de desempenho ao final de cada ano. É de suma importância que esses registros sejam realizados e guardados para acompanhar o estudante nos casos de transferências, a fim de auxiliar na continuidade do processo de ensino aprendizagem e na manutenção da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança.

É também de responsabilidade da família averiguar a presença desse documento na escola, tendo em vista que, se a criança precisar ser transferida, como foi o caso de Enzo, o plano a acompanhará. O que, na realidade, não ocorreu: Enzo

chegou de outra instituição escolar sem o PDI – o que dificultou um pouco seu processo de adaptação, podendo inclusive ter ocasionado certo atraso, já que foi necessário obter novas observações e análises a partir do convívio, dia a dia, na escola, sem tantas informações prévias do desenvolvimento e das estratégias de ensino que foram adotadas anteriormente com ele.

Esse plano, atua para garantir suporte necessário para alcançar as metas de aprendizagem individuais do aluno, em busca de superação, respeitando suas peculiaridades individuais. Embora Enzo não frequente o AEE, devido a sua rotina intensa de terapias, a elaboração do PDI é uma prioridade. É importante manter os registros de desenvolvimento do aluno atualizados, já que facilita a continuidade do processo de ensino aprendizagem, auxilia os profissionais da educação na lida com a criança e ilustra com mais clareza as metas alcançadas, as metas a serem atingidas, as dificuldades, as potencialidades, etc., que são norte para a elaboração de novas propostas pedagógicas que caminhem a favor do desenvolvimento pleno Enzo na escola.

Apesar de não ter tido contato com um PDI previamente elaborado quanto ao desenvolvimento de Enzo, foi preciso partir das próprias experiências com a criança na escola. Então, tomei como referência as vivências sociais e práticas pedagógicas que vivenciei com Enzo e os resultados foram, em geral, satisfatórios: pude perceber aprendizados significativos, principalmente dentro do meio familiar, em que as queixas se voltavam para questões como crises nervosas, barreiras sociais na interação, dificuldade na oralização, pouca autonomia, e, por parte da família, preocupação com a escolarização e a dificuldade de estabelecer limites – questões que tornaram-se mais leves após a aproximação da escola e da família.

Embora Enzo não tenha tido avanços na aquisição da linguagem oral, ele teve avanços na autonomia da realização das atividades de rotina e de autocuidado. Além disso, consegue identificar com mais facilidade os familiares e atende de imediato quando chamado pelo nome. Também foi possível perceber avanços no contato visual e o aumento da expressão de afeto. Assim, houve avanços significativos no seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, bem como o estreitamento de laços ao estabelecer mais contato com os outros no dia a dia.

## **9. A RESSIGNIFICAÇÃO DA AFETIVIDADE DIANTE AOS DESAFIOS**

Acredito que toda tarefa árdua traz resultados gratificantes – tenho esse pensamento como uma diretriz na minha trajetória profissional. Encarar as dificuldades na lida com Enzo trouxe muitos desafios para minha vida – já tive contato com alunos autistas que não exigiam muito de mim, alunos mais independentes em relação à comunicação e ao autocuidado – porém, quando me foi designado o trabalho com Enzo me deparei com esse desafio que me tirou da zona de conforto: um caso que exigia mais atenção, observação, paciência e cuidados.

Comecei a estudar mais para lidar melhor com meu aluno: buscar mais referências, estudos, metodologias e práticas interessantes para estabelecer uma aproximação mais significativa com Enzo, prezando pelo afeto e por compreender um pouco mais da sua forma singular de se comunicar com o mundo.

Então, comecei a compreender as cobranças da gestora da escola e da família quanto ao caso desafiador de Enzo e entendi que ela confiou a mim a função que nenhum outro profissional queria assumir: o apoio escolar para Enzo. Comecei então um processo de aceitação e fui encontrando respostas no estudo do caso, logo meu coração foi ficando mais calmo, vivi um dia de cada vez em função de encontrar as melhores maneiras de auxiliar meu aluno autista, que precisava muito de mim.

Essas vivências me possibilitaram aprender mais como ensinar uma criança autista como Enzo, comecei a encontrar os rumos para essa pesquisa: o desafio que eu abracei, os cuidados para com Enzo e as reflexões que obtive a partir dessa prática pedagógica que aqui narro a partir das experiências que vivenciei.

Além das vivências profissionais que experienciei, a professora orientadora Dani, suas propostas, ideias e seus textos autorais sobre afetividade também inspiraram muito meu trabalho e ajudaram a iluminar essa pesquisa. Aprendi com ela que devemos nos sensibilizar com o outro e aprender a ressignificar nossos sentimentos. A forma carinhosa com que ela lida com seus orientandos torna seu trabalho singularmente incrível.

Vi nos nossos encontros momentos significativos para a minha transformação, comecei a observar meu ambiente de trabalho de outra maneira: ressignifiquei o olhar para a sala de aula e minha atuação como professor junto a meu aluno passou a me sensibilizar profundamente, ao passo que eu me permitia observar e estudar a

realidade na qual eu me inseria, as dificuldades dos profissionais na lida com Enzo e os desafios enfrentados pela família.

Percebi que escrever sobre as minhas experiências fazia parte desse processo: o processo da minha evolução enquanto profissional da Educação Especial, rumo à formação de uma visão autêntica como pesquisador sensível às necessidades dos alunos PAEE e da efetivação do processo de inclusão desses estudantes na comunidade.

Eu compreendi a importância dessa experiência na minha trajetória profissional e me dei conta de que mesmo com a sobrecarga de responsabilidades que Enzo demanda, foi preciso abraçar o desafio para construir laços afetivos que ajudaram a me conectar com essa criança: em tão pouco tempo, a conexão que tivemos me fez bem, tive a sensação que o conhecia há anos. Os laços afetivos permitiram avanços no desenvolvimento do trabalho e isso me aproximou do estudo das práticas pedagógicas para autistas.

A mãe de Enzo revelou um desejo: que eu continuasse acompanhando seu filho ao longo da sua trajetória escolar. Sabemos que essa é uma decisão da escola, entretanto esse desejo e reconhecimento do meu trabalho foi algo que me comoveu: a mãe de Enzo espera que um bom profissional siga acompanhando seu filho. Nessas situações é preciso promover uma atmosfera de confiança para essa família, no sentido de assegurar que, independente do profissional designado para a função de PAE de seu filho, ele será bem assistido. Dessa forma, fica nítido que a relação entre a escola e a família é atravessada pelo afeto.

### **9.1. Limites e afetos: Como lidar com o afeto e a impessoalidade**

Falar sobre essa prática pedagógica também é assumir que essa não é uma tarefa fácil: traz sobrecarga de emoções, estudos, análises, confronto-me com as expectativas da família e da escola. Tem dias que Enzo entra em crise interna, grita muito e as pessoas me olham e pensam que a culpa é minha, mas sei que dou meu melhor e não quero rejeitá-lo, já basta toda a rejeição que ele sofreu e sofre da sociedade. Já me sinto alguém significativo para ele e quero fazer a diferença na vida

desse aluno enquanto educador capaz de incluí-lo e motivá-lo a seguir com seus estudos.

Atuo há 5 anos na área da Educação Especial e minha prática profissional fez com que eu enxergasse essa temática enquanto pesquisa do mestrado. Não posso fugir do que faz parte da minha vida e essas experiências com diferentes alunos que acompanhei serviram de base para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Sem dúvida, encontrei a verdadeira motivação nas experiências vividas com Enzo: elas me sensibilizaram a estudar mais, escrever e a enxergá-lo de uma forma diferente. Mesmo que Enzo não verbalize o que sente, ele se expressa de outras formas, já aqui detalhadas, com sorrisos, olhares, abraços, expressões e sinto como se ele me compreendesse à sua maneira: ele sabe quando fico chateado ou contente com algum comportamento dele. Vejo Enzo como uma criança feliz, amada pela família e com um afeto enorme pela irmã caçula, que todos os dias é a primeira a aparecer na porta da sala, às 11 horas, correndo na frente da mãe para buscar o irmão.

Mesmo sem muitos recursos, espaços apropriados e com poucos investimentos na capacitação dos profissionais, sinto que estou fazendo tudo o que está ao meu alcance para fazer diferença na vida desse aluno na escola pública. Começar a enxergá-lo para além das suas limitações e incluí-lo nas práticas escolares é um verdadeiro ato de inclusão. Os alunos PAEE precisam de afeto, carinho, atenção e cuidado para criarem confiança com seus PAE e assim permitir um desenvolvimento mais significativo na escola.

Nós, professores, andamos tão automáticos na prática que às vezes nos esquecemos de expressar nossos sentimentos aos nossos alunos. A afetividade é muito importante na nossa prática e isso vem sendo tema recorrente nas pesquisas da área da educação. Na publicação do estudo “O papel do afeto no desenvolvimento do autista”, MACEDO (2021) estuda a afetividade como mediadora nos processos de ensino aprendizagem, atuando diretamente nos processos cognitivos dos autistas. Para Macedo (2021):

(...) a afetividade é uma ferramenta que pode ser utilizada para o desenvolvimento das crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista. Piaget afirma que, sem o afeto, não há interesse. Sendo assim, é primordial que haja a construção de um vínculo afetivo entre professor e aluno, para que se abram possibilidades para que o professor desenvolva formas de acolhimento e possibilite, assim, o desenvolvimento global do

aluno. Teorias e pesquisas estudadas demonstram que, quando o aluno com TEA possui um vínculo afetivo, mesmo com suas limitações, ele se sente confortável, e isso potencializará o seu desenvolvimento (MACEDO, 2021, p.105).

Dessa forma, as maneiras escolhidas pelo professor para lidar com os processos de mediação pedagógica com as crianças autistas são movidas por interesses, necessidades que envolvem desejos e motivações que se relacionam diretamente com o afeto.

Ao compreender a importância do papel dos outros – familiares, amigos, professores, etc. – no crescimento das crianças, é crucial não negligenciar a dimensão emocional que permeia as interações entre indivíduos. No momento em que nos encontramos com outros, experimentamos influências emocionais mútuas, moldando assim a natureza de nossos relacionamentos com cada pessoa e a forma como atribuímos e compartilhamos significados.

Ao assumir o papel de mediador do conhecimento enquanto PAE, tornei-me parte da história desse aluno e foi preciso cativar o afeto para seguir fazendo a diferença em sua vida, atuando de forma significativa no seu desenvolvimento. Como não se apegar a um aluno que acompanho todos os dias, que exige muito de mim e me motiva a ressignificar a minha prática pedagógica? Como não dar um abraço verdadeiro nessa criança e entender o sofrimento da família? É preciso estar aberto aos afetos que permeiam essas relações, senão seríamos muitos insensíveis.

Mas, ainda é preciso prezar um pouco pela impessoalidade que exige o trabalho. Como a própria gestora da escola uma vez disse: “Não existe *“meu aluno”* ”; ele não pertence ao meu grupo de convívio pessoal, algum dia ele sairá da escola e continuarei minha experiência com outros alunos e novos desafios.

Muitos pensamentos vêm à tona ao pensar sobre isso: como desapegar dessa afeição que criei com o aluno e sua família? Como lidar com os limites entre o afeto e a impessoalidade no trabalho? Será que é por medo desse apego que muitos profissionais preferem não se sensibilizar com seus alunos?

No processo interativo da escola, é difícil desassociar o afeto das práticas profissionais. Ao trabalhar na Educação Especial, os profissionais tendem a se abrir mais para as relações de afeto para com o outro, em função de proporcionar uma evolução mais significativa desse indivíduo. Como bem concluiu Macedo (2021) no desfecho de sua pesquisa:

É unânime a opinião dos estudiosos em dizer que: se todos aqueles que estão inseridos nas relações que envolvem a pessoa com autismo souberem lidar e usar da afetividade como ferramenta de evolução, é possível que ela consiga evoluir cada dia mais e com uma inclusão social realmente eficaz (MACEDO, 2021, p.105).

A autora afirma o reconhecimento dos estudiosos acerca da valiosa ferramenta de evolução que dispõe o indivíduo que envolve a afetividade nas relações com pessoas autistas. De acordo com esse pensamento, as construções de elos afetivos podem contribuir significativamente para o progresso contínuo desses indivíduos. A partir disso, fica evidente a ênfase na evolução diária, indicando que o envolvimento afetivo não é apenas uma estratégia isolada, mas um processo contínuo e gradual.

O elo entre o ensino e o afeto pode ser dar de formas complexas, já que variam as maneiras de implementação prática, pois a realidade de lidar com o autismo é multifacetada, exigindo uma abordagem personalizada para atender às necessidades específicas de cada pessoa. Por exemplo, em casos onde seja difícil cativar o afeto, buscar múltiplas estratégias para persistir, pouco a pouco, segue sendo o melhor caminho.

Portanto, enquanto reconhecemos a importância da afetividade no contexto do autismo, é fundamental considerar as nuances e desafios inerentes à aplicação dessa abordagem na prática, garantindo uma compreensão abrangente e realista de como a afetividade pode contribuir efetivamente para a evolução e inclusão social das pessoas com autismo.

## **10. NÃO É O FIM, É SÓ O COMEÇO - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os muitos desafios e dilemas narrados aqui ilustram diferentes lados da história de quem vive inserido no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva – tanto do lado profissional – da escola, quanto do lado pessoal – da família. Nessa pesquisa narrativa, além de reflexões acerca de correntes de estudo sobre a Educação Especial e das referências bibliográficas necessárias ao entendimento do assunto, também encontramos relatos dos profissionais da equipe da escola em busca de uma educação inclusiva de qualidade.

Esses relatos detalhados e as reflexões que se fazem a partir deles possibilitam compartilhar as experiências que tivemos no processo de ensino-aprendizagem com uma criança autista não-verbal, inspirando ideias pedagógicas e movimentos inclusivos na escola. Além disso, foi necessário mostrar os contrastes entre o *cuidar* profissional – o da escola, dos profissionais envolvidos, especialmente o PAE, e o *cuidar* pessoal – da família para com Enzo. Esses contrastes refletem diferentes modelos de atuação que amparam o trabalho com as crianças autistas.

No presente estudo também foram abordadas as contradições de um sistema de ensino que legalmente preza pelo atendimento à diversidade e pela garantia da inclusão, mas que, na prática, falha com essas proposições, já que encontramos na realidade do contexto escolar muitos desafios ao efetivo cumprimento das leis de inclusão.

As mediações com Enzo aqui detalhadas foram se construindo no dia a dia, em cada tentativa nossa de nos aproximarmos dele, de compreendermos suas peculiaridades, a fim de inseri-lo nas diferentes situações do cotidiano escolar. As maneiras as quais investíamos para alcançar avanços no seu desenvolvimento a partir das nossas observações e do diálogo contínuo em prol da criança, possibilitaram guiar o nosso agir, para auxiliar na sua desenvoltura individual e em grupo, construindo com ele, a partir dessas mediações, o nosso fazer pedagógico.

Foi fundamental estar junto a Enzo nas diversas situações, no sentido de ajudá-lo a não perder o foco nas atividades propostas e de auxiliá-lo na percepção do grupo e de si próprio como um membro daquela turma. Foi preciso chamar a atenção dele para o que acontecia à sua volta, mostrando a movimentação do grupo nas situações e indicando o que era esperado que ele fizesse, integrando sua percepção da rotina junto ao grupo. Assim, nas próprias situações vivenciadas na escola, experimentávamos as possibilidades e os limites do fazer pedagógico, num estar/fazer junto, intervindo para que ele não se afastasse e se percebesse como parte integrante do grupo – efetivando a prática inclusiva.

Faz parte das práticas inclusivas propiciar vivências em diferentes situações nos espaços da escola, a fim de proporcionar a interação desse estudante com esse rico meio cultural que impulsiona o desenvolvimento da cognição e das funções psicológicas superiores – a percepção, o foco, a atenção, a memória, o intelecto, etc.

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento da cognição está correlacionado com as experiências advindas das emoções. A partir das vivências e do despertar das



emoções, os processos cognitivos vão se afastando da origem biológica – instintiva – e vão se constituindo a partir da inserção do indivíduo em seu meio histórico-cultural, colaborando com o controle do sujeito sobre si mesmo a partir do contexto em que está inserido.

A exemplo disso, no início da prática pedagógica aqui relatada, Enzo não brincava e se afastava das situações em grupo, o que dificultava sua relação com o grupo e seus aprendizados. Após as devidas observações, os diálogos e estudos do caso, a transformação da prática pedagógica fez com que ele pudesse avançar no seu desenvolvimento com ajuda dos adultos e das crianças, possibilitando a ele superar-se e, ao mesmo tempo, possibilitando a mim, enquanto PAE, construir diferentes perspectivas de atuação para com o autismo.

Aqui, os relatos construíram os diferentes olhares dos profissionais envolvidos na educação de Enzo e ilustraram a nossa busca em promover um diálogo efetivo que facilitasse no trabalho pedagógico e no ensino da criança, reconhecendo as singularidades dele e promovendo um meio mais inclusivo em conjunto, tendo em vista que o trabalho em equipe contribui para a adoção de uma abordagem mais efetiva com a criança, pois cada um contribuiu com suas percepções sobre Enzo.

Foi necessário transformar o olhar que os profissionais tinham de Enzo e promover movimentos para a construção de um novo olhar sobre essa criança, reconhecendo suas singularidades e potencialidades para comunicar-se. Além disso, foi possível que os profissionais envolvidos empreendessem uma nova imagem profissional de ser educador de criança autistas, desfazendo preconceitos e promovendo práticas efetivas em equipe para contribuir com o desenvolvimento desse estudante.

Podemos dizer que modos mais significativos de se relacionar com ele foram se constituindo no processo. Com esse estudo, refletimos o quanto é essencial que o professor reconheça seu papel como mediador e tenha a habilidade de educar de maneira eficaz, especialmente ao lidar com situações que envolvem um aluno autista. Nesse contexto, é crucial que os educadores se dediquem a compreender o aluno individualmente, utilizando seus conhecimentos para proporcionar uma experiência educacional verdadeiramente significativa em sua vida.

Logo, a escola se revela como um meio propício para facilitar a interação afetiva com as crianças autistas, sendo imprescindível que os profissionais e a equipe gestora

estejam devidamente preparados para receber esses alunos de maneira acolhedora, visando garantir que o processo de inclusão ocorra da maneira mais eficaz possível.

Deste modo, fica evidente a relevância de capacitar os profissionais da educação para lidar com a crescente inclusão de crianças com autismo nas escolas. A análise aprofundada das práticas pedagógicas frente às peculiaridades desses alunos ressalta a necessidade urgente de ressignificação e adaptação. Proporcionar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas necessidades, é fundamental para promover o desenvolvimento e o bem-estar de cada indivíduo. Assim, este estudo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada criança tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Portanto, o fim dessa narrativa marca o início de muitas reflexões que servirão de base para novas perspectivas e propostas pedagógicas inovadoras de profissionais que se comprometem efetivamente com os desafios da inclusão, tendo em mente que esses caminhos pedagógicos se dão em equipe, com base no diálogo e no afeto, bem como no comprometimento de cada um com o dever de educar.

## 11. REFERÊNCIAS

ADMIN. **A importância da rotina para crianças com autismo**. Grupo Conduzir, 2018. Disponível em: <https://grupoconduzir.com.br/importancia-da-rotina-para-criancas-com-autismo>. Acesso em: 9 jan. 2024.

AGUIAR, Vinicius. **Transtorno do Espectro Autista**: Definição. AMA: AUTISMO. [online]. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao>. Acesso em: 24 mai. 2023

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. **O sujeito com deficiência mental**: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 19 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>

ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade dos; BORGES, Isabella Carolina. O AUTISMO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo e revisão / the autism and inclusion in childhood education. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021. *Brazilian Journal of Development*. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279>. Acesso em: 11 de jul. 2023. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-563>

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação Musical e Autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Música, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26717/1/SergioAlexandreDeAlmeidaAiresFilho\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26717/1/SergioAlexandreDeAlmeidaAiresFilho_Dissert.pdf). Acesso em: 14 de dez. 2023.

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. **"Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)."** (217 [III] A). Paris. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ASSUMPÇÃO JR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo Infantil. **Rev Bras. Psiquiat.**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, dez 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>. Acesso em: 26 mai. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>

BRASIL. Casa Civil. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 9 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2023

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: Conferência de Jomtien, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Saude.gov.br. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências – Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 11 de jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência - LBI (Estatuto da pessoa com deficiência) – Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso: 28 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **PNE 2011-2020: Metas e Estratégias 2010**. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, nº 9394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2289>. Acesso em: 12 mai. 2023

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

\_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. In: LARROSA, Jorge et al. (ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

COSTA, K. T. L., et al. Percepção dos pais sobre hipersensibilidade auditiva de crianças com sinais clínicos de risco para o Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/TsnKdGJY3rbfdZ85cvj5HjJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 de dez. 2023. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao23033038>

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/visualiza.php?cod=NTU2](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NTU2). Acesso em: 20 jun. 2023.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:

<http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023

FERNANDES, A. D. S. A.; SANTOS, J. F.; MORATO, G. G. A criança com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 187-194, 31 dez. 2018. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i2p187-194>. Acesso em: 26 mai. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i2p187-194>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/212625>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. **Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 138-149, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yS9LG6ckFVsQLdwwFtxGKrd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100012>

GARCIA, M. L.; LAMPREIA, C. **Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, Brasil, v. 24, n. 2, p. 300-308, 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/prc/a/jmFzcnQxcg8vVLYchd6kfsD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

HICKEL, Neuza. **Um olhar especial na educação**. In: GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

HORA, Cássia Leal da. **Conquistas e desafios da Análise do Comportamento Aplicada no trabalho para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: questões de eficácia e de formação de profissionais**. 2015. 129 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia Experimental, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc-Sp, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16758>. Acesso em: 26 mai. 2023.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. **O cuidado a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, GT-07: Educação Crianças de 0 a 6 anos, Caxambu, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1824.pdf>. Acesso em: 12 jun. 20.

MACEDO, M. P. R. O PAPEL DO AFETO NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA. **Educação: Minorias, Práticas e Inclusão**, [S.L.], p. 96-106, 14 maio 2021. Atena Editora. Disponível em:

<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-minorias-praticas-e-inclusao-2>. Acesso em: 27 de dez. 2023. <https://doi.org/10.22533/at.ed.4042114058>

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A pesquisa narrativa na formação de professores**: aproximações que se potencializam. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-133, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>. Acesso em: 19 abr. 2023. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf). Acesso em: 05 mai. 2023.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. **Alunos autistas**: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>

MOREIRA, Lineuza Leite. **Multiculturalidade no ensino de Ciências em uma escola do município de Vila Bela da Santíssima Trindade** - MT. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2239>. Acesso em: 19 abr. 2023.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. (Trans)formações do professor no contexto da escola de Educação Especial: contribuições da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 32-48, 30 mar. 2021. Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC). Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>. Acesso em: 11 jul. 2023. <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h507>

OLIVEIRA, C. A. **Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de matemática**. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC, Aracaju, 2017a.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11**. Genebra, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

ORRÚ, S. E. **Estudantes com necessidades especiais**. Singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PIRES; Débora Costa; LENZI; Luiz Roberto. **Educação Musical**. UNIASSELVI, 2016. 218 p. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=22492>. Acessado em: 14 de dez. 2023.

POKER, R. B. et. al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 14 de dez. 2023. <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-393-9>

PONTES, Márcio Miranda. **Música clássica**. SABRA - Sociedade Artística Brasileira, 2020. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/musica-classica-evolucao/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SEIZE, M. M.; BORSA, J. C. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. **Psico-USF**, Itatiba, Brasil, v. 22, n. 1, p. 161-176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220114>. Acesso em: 24 mai. 2023. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220114>

SENA, Bianca Uchoa; BARROS, Trícia de Souza. HIPERSENSIBILIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA). **REVISTA FOCO**. V.16.n.11. p.01-17, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3502/2383>. Acesso em: 9 jan. 2024. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-012>

SERODIO, Liana Arrais. **A música, a narrativa e a formação de professores**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15394>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SILVA, Claudia Lopes da; GARCES, Liliane. **Educação Inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 262 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na Era da Inclusão. In: VIVARTA, Veet (org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160–165. E-book. Disponível em: Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 30 set. 2023.

SAUSSURE. BOUQUET, Simon.; ENGLER, Rudolf (Orgs. e Eds.). **Escritos de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.



UBERLÂNDIA. **Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia**. Volume 1. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - MG, 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa SME nº 006/2022**. Dispõe sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Uberlândia e organizações da sociedade civil OSCs parceiras e revoga a instrução normativa SME nº 004/2019. Diário oficial do município nº 6498 de 01 de dezembro de 2022. p. 11-18. disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/6498.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 661**, de 8 de abril de 2019, que Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências", e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ompix>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UFG, Faculdade de Odontologia. **Família lança aplicativo para ajudar crianças com autismo a se comunicarem**. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://cvtpcd.odonto.ufg.br/n/111821-familia-lanca-aplicativo-para-ajudar-criancas-com-autismo-a-se-comunicarem>. Acesso em: 14 dez. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias**. In: BAPTISTA, C. R. (Org). Inclusão escolar: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0104-11691998000200014>

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. v.5. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. v. 3

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WEBMASTER. **Material adaptado pedagógico para autismo**. Universo Autista, 2023. Disponível em: <https://universoautista.com.br/portal7/material-adaptado-pedagogico-para-autismo>. Acesso em: 9 jan. 2024.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CRIANÇA COM TEA**

Seu filho está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com TEA no ensino regular, de autoria do mestrando Vitor Alves Rezende, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa será realizada na sala de aula e nos diferentes espaços da escola. Os dados do estudo serão obtidos por meio da observação participante, com registro em diário de campo, fotografias, vídeo gravações, entrevistas e análise documental. Para garantir o tratamento ético, os nomes da escola, do aluno e das professoras serão mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios.

Esclarecemos, também, que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**Vitor Alves Rezende**

Mestrando em Educação  
PPGED/UFU

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Profª Dra Daniela Franco Carvalho

**APÊNDICE B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORAS**

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança autista no ensino regular, de autoria do mestrando Vitor Alves Rezende, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa narrativa, que visa a articular a prática de pesquisa com a prática docente, numa atuação em conjunto com você, professora, coparticipando da prática pedagógica e compartilhando o trabalho de pesquisa, construindo um espaço de diálogo e reflexão. Os dados do estudo serão obtidos por meio da observação participante, com registro em diário de campo, fotografias e entrevistas.

Esclarecemos, também, que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,

RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**Vitor Alves Rezende**

Mestrando em Educação  
PPGED/UFU

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Profª Dra Daniela Franco Carvalho