

As adequações pedagógicas aplicadas no ensino de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, uma possibilidade de aprendizagem escolar

Maria das Neves Vasconcelos Guimarães¹

Simone Ribeiro dos Santos²

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante³

RESUMO

A educação na perspectiva inclusiva implantada no Sistema Nacional de Educação modificou as práticas aplicadas ao ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Não é eficaz ensinar utilizando práticas metodológicas homogêneas, como se todos os(as) estudantes aprendessem da mesma forma. As práticas inclusivas usam estratégias pedagógicas pensadas para atender as especificidades de cada estudante. Este artigo é resultado de uma pesquisa do tipo estudo de caso, que procurou compreender como os(as) professores(as) de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE, conduzem o processo de ensino-aprendizagem de crianças que têm diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de objetivar como elaboram e organizam estratégias e ações didático-pedagógicas adequadas para desenvolver o ensino e a aprendizagem do(a) aluno(a) com o TEA, no ensino fundamental, anos iniciais. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com três professoras do ensino fundamental, anos iniciais da escola. Ainda, observamos o espaço escolar e o projeto político pedagógico da escola. Os dados coletados foram analisados à luz da literatura que aborda o tema de pesquisa. Constatamos um conflito entre a adoção da educação na perspectiva da inclusão e os saberes das professoras. Contudo, percebemos como as professoras se esforçam na tentativa de realizar adequações no ensino dos conteúdos curriculares e das atividades e assim garantir a inclusão dos(as) alunos(as) com TEA em sala de aula. Ainda, reconhecemos a necessidade de ressignificar as concepções do(a) professor(a), sobretudo no que se relaciona direta ou indiretamente com a educação escolar. Abordamos o fenômeno de maneira qualitativa sem a pretensão de generalizar os resultados obtidos, mas de reforçar a importância da adequação curricular, instrumento que viabiliza a realização da educação inclusiva escolar.

Palavras chave: Educação inclusiva, Adequação curricular, Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Cada pessoa tem uma forma de aprender e diferentes fatores atuam no processo de aprendizagem, estabelecendo interferências e configurando a forma de ensinar do(a) educador(a). Sobre esta interação, entre aprendizagem e ensino, o(a) professor(a) poderá fazer uso de diversos recursos e metodologias que colaborem com a aprendizagem do(a)

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. neves.vasconcelos@ufpe.br

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. simone.ribeiro@ufpe.br

³ Profa. Dra - Centro de Educação – UFPE. ticia.cavalcante@ufpe.br

aluno(a). Pode-se tornar o ensino acessível aos(às) alunos(as) com TEA na adoção de práticas de: adaptações de atividades, estimulação cognitiva, atendimento no contraturno com o professor especialista, trabalhando as necessidades individuais dos alunos sem ônus para as famílias, apoio pedagógico, assistente terapêutico na sala de aula acompanhando, bem como modelando comportamentos atípicos. Então se faz necessário conhecer os(as) alunos(as), peculiaridades que serão acessadas através de laudos de uma equipe multiprofissional que acompanha o aluno no espaço clínico, caso aconteçam esses atendimentos. Estes feedbacks vão ser fundamentais, pois indicará a direção que a equipe pedagógica vai trabalhar, personalizando as atividades; considerando que uma pessoa com diagnóstico de TEA é única.

Carvalho (2022) nos faz refletir sobre as adequações curriculares no cotidiano da escola em relação aos alunos com deficiência, os quais eram marcados por não terem êxito na aprendizagem dos conteúdos escolares. Esta autora nos convida a contemplarmos formas diferentes de aprender, a abandonarmos as práticas pedagógicas que são homogeneizadoras, uniformizadoras e excludentes, bem como considerar as diferenças apresentadas pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

O transtorno do espectro autista causa diversas modificações na forma de aprender de pessoas com esse transtorno, se apresentando com diferentes características e níveis de apoio. Contudo, é preciso compreender que pessoas com autismo têm uma identidade que não é definida pelo transtorno, mas pelas experiências e vivências no contexto social em que estão inseridas.

O paradigma da inclusão aplicado à educação escolar causou expressivas transformações na escola devido a modificação da concepção de aluno(a) do ensino regular, e neste sentido, percebemos que ainda temos muito o que aprender e modificar para realizarmos uma educação inclusiva de qualidade, levando em consideração o papel do professor na educação inclusiva dado por Brito e Teixeira (2020), como sendo um “facilitador no processo de aprendizagem e de contribuir na evolução de seus alunos através do planejamento contínuo e o respeito mútuo entre eles.” (p.727). Sabemos que o trabalho do(a) professor(a) se inicia com o planejamento elaborado para contemplar todos(as) os(as) estudantes, sendo um desafio para estes(as) profissionais planejar ações e estratégias individualizadas e coletivas para o ensino do(a) aluno(a) com TEA.

O estudo de caso apresentado corresponde às visões que as professoras regentes da instituição pesquisada têm sobre as adequações curriculares aplicadas ao ensino e

aprendizagem de crianças com TEA, as quais compreendemos como flexibilização das práticas docentes para promoção da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) determina que o processo pedagógico e materiais utilizados nas aulas atendam as especificidades de cada estudante com deficiência. Podemos compreender que o caminho para suprir as especificidades dos(as) estudantes com TEA é adequar o ensino e as atividades de forma com que o(a) estudante aprenda. Entendemos, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015), que negar ao(a) estudante com deficiência as adequações necessárias no ensino, nas atividades e no currículo de forma geral, implica em crime de discriminação e exclusão.

É preciso conhecer o perfil do(a) aluno(a) com TEA e realizar flexibilizações no ensino, nas atividades, nos tempos e na sala de aula, podendo contar com as orientações dos especialistas da educação especial.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como os(as) professores(as) de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE elaboram e organizam estratégias e ações didático-pedagógicas adequadas para desenvolver o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desenvolvendo como objetivos específicos: identificar como as professoras da escola elaboram as adequações das práticas pedagógicas em sala de aula para crianças com TEA; perceber a aplicação de ações e estratégias elaboradas pelas professoras para o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA e; analisar o PPP da escola para conhecer como está expresso o atendimento das necessidades educacionais específicas dos(as) alunos(as) com TEA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O direito à escolarização

O direito de pessoas com deficiência a estudarem no ensino regular e está inserido na sala de aula com todos os(as) outros(as) alunos(as), é garantido em diferentes leis e acordos internacionais, conquistados através das lutas dos familiares e ativistas.

A educação como direito de todos, sem discriminação e sendo realizada com base no princípio de “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (n.p) e atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, estão garantidos na Constituição Federal de 1988, artigo 206.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, acrescenta a garantia de que todo o processo pedagógico e os recursos utilizados na educação sejam capazes de atender as especificidades de cada estudante com deficiência.

Os currículos dos cursos superiores para formação de docentes passam a contemplar a diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas, conforme a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

É na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas, no ano de 2006, ratificada pelo Brasil no ano de 2008, como Emenda Constitucional, que encontramos a obrigação dos entes federativos de assegurar, para as pessoas com deficiência, um sistema educacional inclusivo, que faça adaptações, conforme as necessidades desses indivíduos.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) foi o instrumento que modificou profundamente a educação especial, a qual passa a fazer parte da proposta pedagógica de todas as escolas brasileiras, atuando de maneira transversal à educação básica, oferecendo orientações, atendimento especializado e acompanhamento aos processos educacionais dos(as) estudantes com deficiência. Constituindo-se como uma modalidade de ensino que atua em todos os níveis de ensino da educação básica, este documento fundamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Lei 12.764/2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, também conhecida como Lei Berenice Piana, dá o direito da pessoa com TEA ser considerada, para todos os efeitos legais, pessoa com deficiência, fazendo jus a todos os direitos garantidos para as pessoas com deficiência.

No âmbito do Estado de Pernambuco, é publicada a Lei nº 15.487/2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado. Esta lei obriga as escolas privadas e públicas a incluírem o estudante com TEA no ensino regular e a capacitarem seus(as) profissionais para o ensino do(a) estudante com TEA

Outros instrumentos foram criados, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei 13.146/2015), no seu Capítulo 4, específico do Direito à Educação, Art. 28, estabelece que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p.12)

Destacamos que o Projeto Político Pedagógico da escola precisa contemplar as adequadas adaptações para que os(as) alunos com deficiência tenham suas especificidades atendidas e participem ativamente da escola.

Apesar de na atualidade contamos com as garantias legais anteriormente mencionadas, e reconhecendo sua grande importância na inclusão das pessoas com TEA, entendemos que será um processo longo de transformação social e principalmente daqueles que constituem a educação escolar, seja ela pública ou privada, no sentido de estabelecer a visão da escola como um lugar de interação social para todas as pessoas, uma vez que historicamente nossa sociedade foi construída sobre a visão da escola seletiva e classificatória, da segregação de pessoas com deficiência.

Notamos, também, que a legislação ao adotar a educação especial fundamentada na perspectiva da inclusão, e mesmo levando em conta as mudanças nos currículos das licenciaturas, afetou diretamente os saberes e fazeres de todos os professores e especialistas à serviço da educação escolar.

O paradigma da educação inclusiva

A educação inclusiva é bem definida por Silva Neto (2018), sendo:

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola: (SILVA NETO, 2018, p.89)

Ressaltamos no conceito apresentado que a educação inclusiva reconhece e considera a diversidade presente em toda comunidade escolar, principalmente, nos(nas) estudantes, como fator de enriquecimento tanto para as práticas educacionais quanto para a formação de uma sociedade sem preconceitos. Mas, também, considera a subjetividade de cada estudante para atender as especificidades de cada um e possibilitar

a participação de todos no ensino e na aprendizagem. Compreendemos que a educação inclusiva realizou uma transformação na estrutura do sistema educacional brasileiro ao fazer com que estudantes com deficiência aprendessem juntos com os(as) demais estudantes. Este processo de modificação exige uma transformação didático-pedagógica e estrutural no sistema educacional, sobre o qual ainda pairam os paradigmas tradicionais e da integração. Ainda existe uma visão da educação especial sendo ofertada aos estudantes com deficiência de maneira substitutiva ao ensino regular, resultando na criação, por exemplo, de classes especiais e com isso, a separação do(a) estudante com deficiência dos(as) outros(as) estudantes, situação defendida com o argumento de evitar prejuízos ao aprendizado dos outros alunos, o que escutamos de alguns docentes e pais.

Atualmente, compreende-se que a educação especial compõe-se como um sistema de educação inclusiva e que tem por finalidade primeira ser promotora de todos os recursos necessários para atender às demandas específicas de estudantes com deficiência, propiciando, assim, acesso, permanência e efetiva participação destes na educação regular.

Encontramos suporte nos estudos de Glat (2018) que reconhece ainda existir uma “visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou - aberta ou veladamente - o tratamento” (p. 10) conferido aos alunos com deficiência. E percebe que o paradigma da inclusão, também, reconfigurou a educação especial, principalmente a subjetividade da profissão, que não apenas deve oferecer apoio direto aos alunos com necessidades educacionais específicas, mas trabalhar em cooperação com os educadores na escolarização desses(as) alunos(as).

É possível afirmar que o paradigma da inclusão incorporado na educação escolar pressupõe mudanças na concepção de: educação, aluno(a), escola, professor(a), material didático e tudo que está relacionado diretamente ou indiretamente com a educação. Contudo, continuamos realizando antigas formas de ensinar, quadro e cópia no caderno; isso de maneira rápida para não perder tempo, porque temos outros alunos para atender.

A inclusão na educação, conforme defendida por Mantoan (2003), requer que a escola seja ressignificada; propõe o exercício da inclusão de maneira radical, dito como inclusão total, onde todas as práticas, formação inicial e continuada, a estrutura da escola, bem como sua proposta de ação pedagógica estariam fundamentadas no conceito de inclusão, realizando uma educação para todas as pessoas indiscriminadamente. Nos

estudos de Mantoan (2003), é possível compreender que ainda estamos vivenciando em nossas escolas a modificação do paradigma educacional, como o tradicional e da integração, para o novo paradigma da inclusão. Esta autora, entre outras contribuições, afirma que:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MANTOAN, 2003, p. 17)

Como bem expõe Mantoan (2003), o aluno da escola inclusiva é a pessoa real, com ou sem deficiência e dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, acreditamos que é função apenas da educação especial ensinar crianças com deficiência, argumentando que as crianças terão melhores oportunidades de se desenvolver. Basta pensarmos por um momento, a quem se destina o nosso planejamento de aula? Como organizamos os objetivos de aprendizagem para a nossa turma de estudantes? Concordamos com Glat (2018) ao entender que não basta renovar os saberes dos profissionais da educação, pois é “um processo interno de desconstrução das representações sociais sobre o papel do professor e sobre o que significa ensinar em uma escola inclusiva” (p.13). Não nos propomos a fazer um debate sobre a educação inclusiva, mas afirmar que as mudanças advindas do paradigma da inclusão exigem inevitavelmente modificações no papel de todos os elementos da educação e na falta dessa mudança de visão se instalaria uma crise de papéis, afetando as práticas pedagógicas, principalmente no ensino e aprendizagem.

Transtorno do Espectro Autista e as práticas pedagógicas

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista tem se intensificado na contemporaneidade devido a sua prevalência, que conforme Gaiato e Teixeira (2018), estima-se que “entre 1% e 2% das crianças e adolescentes do mundo apresentarem o TEA” (p.17), existindo ainda outros motivos.

Marinho e Merkle (2009) pontuam que o conceito de autismo foi inicialmente formulado pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, no ano de 1943, quando publicou sua pesquisa intitulada, tradução para o português, de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Neste estudo, conforme Bosa e Callias (2000), Leo Kanner descreve onze

casos de crianças com autismo, e especifica as seguintes “características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem (sendo esta pouco comunicativa) e uma preocupação obsessiva pelo que é imutável (*sameness*).” (p. 1) A manifestação destas características ocorriam desde o nascimento da criança, se constituindo em um “distúrbio inato” a elas.

A definição mais recente do Transtorno do Espectro Autista é dada pela American Psychiatric Association (APA) (Associação Americana de Psiquiatria) no Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), que especifica o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na interação social em múltiplos contextos, prejuízos na comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Especifica três níveis de suporte que vão variar de acordo com a competência funcional e de necessidade de apoio que a criança apresenta e, ainda, “engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53).

Também, no DSM-5, quanto aos prejuízos na interação, comunicação e comportamento social, verifica-se que as crianças, no primeiro nível de apoio, são mais funcionais, comunicando-se sem ajuda, com dificuldade de iniciar interações sociais, demonstrando-se pouco interessada em interagir. Seu comportamento é rígido a mudanças e a atividades novas.

No segundo nível de apoio, além de dificuldades nas interações, a criança tem prejuízo na linguagem verbal e não verbal, precisando de apoio profissional substancial. Comporta-se com padrões restritos e repetitivos frequentemente e é inflexível para mudanças de ações. No terceiro nível de apoio, o comprometimento da criança é substancial, com prejuízo profundo na comunicação verbal e não verbal, comportando-se com mínimo de interação social. Apresenta altíssima resistência para mudança de ações e tem alto grau de dependência.

Em busca de compreender a etiologia do TEA, Oliveira (2017), abordando diferentes teorias, ressalta os marcos do desenvolvimento psicomotor (DPM) e comportamental, base dos testes de avaliação e rastreio de déficits no desenvolvimento da criança, e do transtorno do espectro autista.

Oliveira (2017), tendo pontuado diversas teorias, sintetiza:

Atualmente, as neurociências realçam o papel de todas as teorias, ao evidenciar que o cérebro e as suas funções sensoriais, motoras, emocionais, cognitivas superiores e mentais, indispensáveis ao comportamento adaptativo humano, têm uma base biológica de programação inata (Nature). No entanto, a sua expressão plena está dependente de modelos ou estímulos adequados da Sociedade - Ambiente (Nurture). Estes, têm que estar disponíveis em fases específicas de formação e maturação de circuitos neuronais, em que a sinaptogênese, biologicamente prevista, está dependente de estímulos específicos do meio ambiente. A sua ausência, apesar da capacidade de plasticidade cerebral, pode determinar a perda de oportunidade. Deve-se reter que o meio ambiente, o “ensino” ou modelos de aprendizagem, condicionam a arquitetura cerebral e a sua função, e que o binómio Nature/Nurture é bidirecional e indissociável (p 215) .

A autora ressalta que o desenvolvimento neuropsicomotor e comportamental da criança está sujeito a complexos fatores biológicos e ambientais, que são indissociáveis, e que interferem no desenvolvimento da criança, uma vez que é nesta fase da vida que ocorre a maturação neural da criança. Percebe-se que os ambientes de convívio da criança, principalmente a escola, moldam o cérebro da criança devido à plasticidade cerebral, fator que permite a ocorrência de modificações no sistema nervoso. Mostrando assim, a influência do ambiente no desenvolvimento infantil, para além da genética, indicando um caminho para a intervenção precoce e estabelecendo a dificuldade de se definir as causas do TEA.

Loureiro (2019) apresenta que o espectro autismo é um “transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura” (p. 1). Contudo, a intervenção precoce pode modificar o quadro autístico, suavizando os sintomas. Salienta que nos primeiros meses de vida, em alguns casos, percebe-se os sintomas do autismo no bebê. Contudo, o diagnóstico é estabelecido entre os 12 e 24 meses de vida da criança. Nesse período observa-se modificações no “comportamento social (sorriso social, vocalização dirigida e olhar para o rosto de outras pessoas)” (p.2) e outras alterações.

Loureiro (2019), ressaltando a importância da intervenção precoce e intensiva, afirma que, alguns estudos sugerem a possibilidade de que seja impedida “a manifestação completa do TEA, por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável” (p. 2). Assim, o diagnóstico precoce é essencial para iniciar a intervenção adequada. Infelizmente, segundo este último autor, a grande maioria das crianças é diagnosticada aos 4 ou 5 anos de idade.

Os sinais iniciais do transtorno do espectro autista, registado no DSM-5, vem preferencialmente associados a dificuldades no:

[...] desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e

padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome). (APA, 2014, p. 56).

Loureiro (2019) propõe como um dos instrumentos para o rastreamento do TEA, o questionário, *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)*, ou seja, o “Questionário Modificado para a Triagem do Autismo em Crianças entre 16 e 30 meses, Revisado, com Entrevista de Seguimento (M-CHAT-R/F)” (p.5). É um documento com direitos autorais, mas que se encontra disponível para uso tanto por profissionais, quanto por pais ou educadores(as). É um questionário auto explicativo, de fácil compreensão, recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) para ser aplicado em todas as crianças na faixa de idade específica, mesmo que estas não apresentem suspeita de autismo. O educador ao fazer uso do citado instrumento de rastreio, e tendo o resultado suspeito para o transtorno do espectro autista, deve encaminhar seu(sua) aluno(a) para um diagnóstico com o especialista. Como pontua Loureiro (2019), o diagnóstico deve ser realizado por “uma equipe multidisciplinar experiente e informações coletadas por todos que fazem parte da rotina e convívio da criança, principalmente os familiares, os cuidadores e os professores na escola” (p.5) É preciso deixar claro que o diagnóstico é dado por um neuropediatra, e o professor solicita para os pais, devido a suspeita.

Especifica-se no DSM-5 que existem comorbidades que podem vir associadas ao transtorno do espectro autista, sendo frequente o comprometimento intelectual, o transtorno estrutural da linguagem, sendo que neste último, o indivíduo não consegue elaborar frases com a gramática correta. O DSM-5 continua:

Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista apresentam sintomas psiquiátricos que não fazem parte dos critérios diagnósticos para o transtorno (cerca de 70% das pessoas com transtorno do espectro autista podem ter um transtorno mental comórbido, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos). [...] diagnósticos concomitantes de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtornos de ansiedade, transtornos depressivos e outros diagnósticos de comorbidade. [...] Dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) são comuns, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. As condições médicas normalmente associadas ao transtorno do espectro autista [...] incluem epilepsia, distúrbios do sono e constipação. Transtorno alimentar restritivo/evitativo [...], e preferências alimentares extremas e reduzidas podem persistir. (APA, 2014, p. 59)

Comumente é encontrado crianças com diagnóstico de autismo e de alguma comorbidade, haja vista o percentual de ocorrência ser elevado.

Destaca-se, no DSM-5, que o transtorno do espectro autista “não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida” (p. 55) Ainda, considera que ao longo do tempo a maioria das pessoas com

transtorno do espectro autista, tenha ganhos no seu desenvolvimento, aumentando seu interesse por interações sociais.

Compreender sobre o TEA é parte importante para que o professor desenvolva o seu trabalho em sala de aula, se sinta mais seguro em desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, bem como saiba como se relacionar com os seus(suas) alunos(as) e construa uma visão positiva sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse processo, é fundamental conhecer o(a) aluno(a) e suas especificidades, potencialidades, modo de aprender e preferências para assim planejar a sua aula e atividades com base nessas informações, considerando a subjetividade do(a) aluno(a).

Tendo por base as orientações fornecidas por Barberini (2016), entendemos que o(a) professor(a) é desafiado a montar uma metodologia para o ensino-aprendizagem do(a) estudante com TEA, pesquisando práticas e se esforçando ao máximo para incluir estes(as) estudantes. Mas a suspeita levantada por Barberini (2016) é que diante das condições vivenciadas pelos(as) professores(as) e levando em conta sua formação inicial e continuada, o trabalho pedagógico em sala de aula seja realizado de maneira aleatória, prejudicando a qualidade do ensino dos(as) estudantes com autismo. Para viabilizar o ensino seria preciso reformular as práticas pedagógicas, abandonando a visão homogeneizadora e buscar conhecer práticas consolidadas para o ensino da pessoa com TEA.

A aplicação de uma rotina na sala de aula, o trabalho de temas do cotidiano do(a) estudante, o uso de relógio para marcar os turnos, a realização de atividades individuais e coletivas para a socialização são práticas que podem ser positivas na escolarização do(a) estudante com autismo. Segundo Barberini (2016), são estratégias cruciais: a adoção de práticas do ensino diversificado, momentos de interação com toda turma, a preparação de recursos didáticos voltados a possibilitar a aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA.

É importante valorizarmos o(a) aluno(a) e não deixar que ele(a) fique realizando tarefas sem objetivo e apenas para passar o tempo enquanto está na escola.

Barberini (2016) observou que o exercícios de fixação, as explicações repetidas e a insistência na interação do(a) aluno com TEA ajudam na aprendizagem. Outra relevância trazida pelo referido autor, é que o currículo deve proporcionar aos alunos(as) com autismo boas experiências de aprendizagem que os motiva a prosseguir. É preciso que o(a) professor(a) se desprenda do caráter patológico do autismo e crie uma visão positiva do(a) estudante(a) que não se limita ao TEA.

Barberini (2016), ressalta:

É necessário que o professor conheça bem o seu aluno com autismo, para entender as suas características e os seus comportamentos, pois assim, ele poderá planejar atividades para este aluno, diferenciadas dos demais, quando necessário e para que isso aconteça, deve ser estabelecido um clima de confiança entre professor e aluno para que este possa manifestar seus conhecimentos e interesses (p. 52)

Barberini (2016), registra, ainda, que para o(a) aluno(a) com TEA desenvolver as atividades na sala de aula, o (a) professor(a) necessariamente, mesmo que este(a) estudante tenha pouco comprometimento causados pelo espectro autista, ainda assim, vai ter que disponibilizar materiais do interesse da criança, um tempo extra para compreensão da atividade, sempre considerando as peculiaridades desse sujeito. É fundamental utilizar diversificadas práticas e insistir, tendo em mente que o(a) aluno(a) pode avançar, mesmo que muito lentamente.

Pieczarka e Valdivieso (2020), voltam-se para analisar o isolamento social do estudante autista e afirma que o processo educativo desse sujeito só terá êxito a partir da valorização da relação professor-aluno. É através dessa relação que o conhecimento é construído, pois nesse processo o(a) estudante vai sendo beneficiado com a interação socioafetiva que também é educativa. É na escola que esse sujeito terá mais uma oportunidade de se relacionar.

O estabelecimento do vínculo afetivo se torna a base de todo trabalho pedagógico, e a forma pela qual esse vínculo se estabelece, irá determinar o modo de integração desse sujeito no meio educacional e social. Essa interação é o fundamento da construção do conhecimento de si e do mundo (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2020, p. 69).

Estes autores explicam que para que o vínculo seja estabelecido com o(a) aluno(a) autista, o professor deverá ser insistente e tolerante. Resumem, ainda, que o trabalho desenvolvido deve ser organizado, repetitivo e persistente e ter consciência que os progressos do(a) aluno(s) demora para acontecer.

A adequação das atividades e práticas para o ensino-aprendizagem do(a) estudante com TEA

Como observado, a diversidade se manifesta nos grupos de alunos e alunas presentes no cotidiano escolar. Nesse campo, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9493/96) garante aos estudantes com necessidades específicas que seja ofertado currículo, metodologia, recursos educativos e organização adequada para atender às suas necessidades educacionais.

Como base conceitual, define-se que “adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os

alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais” (LOPES, 2010, p. 45 apud OLIVEIRA, 2008, p.140).

Ainda, conforme a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015) , adequação curricular de pequeno porte são as “modificações menores, de competência específica do professor(a), já que se concentram nos ajustes realizados, em sala de aula, com acompanhamento e orientações do(a) coordenador (a) pedagógico(a)” (p. 56).

Este mesmo documento dá sugestões específicas de ações para que os(as) professores(as) da rede possam realizar a inclusão do(a) estudante com TEA. São orientações práticas como: a especificação de rotinas e agendas visuais; dispensar atenção a hipersensibilidade ou hipossensibilidade das crianças com TEA; observar os interesses do(a) estudante para a formulação de estratégias pedagógicas; usar poucos comandos na realização das atividades e; outras orientações importantes de serem implementadas pelos(as) professores(as) em sala de aula.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica expressam a necessidade de adequação do currículo e outros instrumentos, dando ao professor(a) a tarefa de realizar as adequações .

Atenção especial deverá ser dispensada a preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudo e da pedagogia, a fim de atender as necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (BRASIL, 2001, p. 17).

A formação inicial e continuada dos(as) professores(as) é a base de preparação para a obtenção da competência a fim de realizar as modificações necessárias e garantir a aprendizagem dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, a ausência desse tema (adequação da pedagogia) na formação de professores(as) pode levá-los(as) ao distanciamento ou mesmo a entender que tal ofício não faz parte do seu papel docente. Ainda, o(a) professor deve preparar-se para:

I- perceber as necessidades educacionais especiais do aluno; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 32)

Podemos afirmar que os pontos estabelecidos acima definem novos papéis e saberes para o(a) professor(a). Assim, é importante que o(a) professor(a) além de reconhecer as potencialidades e dificuldades do(a) estudante(a), tenha acesso a documentação como laudos e pareceres; realize um trabalho em parceria com a família e especialistas, e registre todo o processo de adequação, a fim de que estes registros não

apenas sejam úteis para conhecer o desenvolvimento do(a) aluno(a), mas também para ofertar aos outros profissionais da escola estratégias que sejam positivas no ensino e na aprendizagem do(a) aluno(a) com necessidades educacionais específicas.

Faz-se necessário que o(a) professor(a) conheça as diretrizes e documentos que orientam e organizam a educação especial na educação básica, bem como na rede municipal de ensino. Ainda, conheça que tipo de ajuda que possivelmente vai favorecer a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Farrell (2008), Liberalesso e Lacerda (2020), observaram o uso de comunicação aumentativa e alternativa⁴ para crianças com TEA, que apresentam prejuízo na comunicação. Ainda, os autores discorrem sobre diversas práticas de ensino, desenvolvidas especificamente para o ensino de pessoas com o transtorno do espectro autista, que podem ser utilizados na escola regular, necessitando que os(as) professores(as) sejam habilitados(as) nessas metodologias.

Dos Santos (2016) pontua o grande desafio de ensinar crianças com TEA e coloca como objetivo primeiro do trabalho pedagógico, aumentar a independência e interação social da criança e, assim, proporcionar benefícios na qualidade de vida da criança e da família.

É importante frisar que Farrell (2008), Liberalesso e Lacerda (2020), na tentativa de conhecer preceitos para a adequação curricular, dão ênfase às dificuldades de comunicação, interação social e comportamento, e as orientações são voltadas para estes três campos. Assim pode-se afirmar que o(a) professor(a), para garantir um relativo atendimento didático-pedagógico aos alunos com autismo, necessariamente deverá conhecer, a fundo, como se apresentam estes três comprometimentos no TEA.

Sabemos que as crianças com TEA têm tendência a fixar rotinas, e conforme Dos Santos (2016), é recomendado modificações programadas de mudança na rotina da criança com o intuito de trabalhar a aceitação às mudanças.

Percebemos uma grande quantidade de práticas pedagógicas e técnicas desenvolvidas para o trabalho com crianças com TEA, porém percebemos uma maior utilização da metodologia de modificação do comportamento, como por exemplo o Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação Relacionadas (TEACCH) e o Picture Exchange Communication System (PECS) (um

⁴ A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma das categorias de Tecnologia Assistiva, que pode garantir a funcionalidade de estudantes que tenham impedimentos na fala, como os com TEA.

sistema de comunicação por troca de figura), além da ênfase na alteração do ambiente e o esforço para integrar socialmente a criança com seus pares.

Acrescenta-se alguns aspectos fundamentais que podem favorecer o desenvolvimento da criança com TEA e cada vez mais a sua autonomia.

Devemos procurar o antes possível desenvolver: a autonomia e a independência; a comunicação não-verbal; os aspectos sociais como imitação, aprender a esperar a vez e jogos em equipe; a flexibilização das tendências repetitivas; as habilidades cognitivas e acadêmicas; ao mesmo tempo é importante: trabalhar na redução dos problemas de comportamento; utilizar tratamento farmacológico se necessário; que a família receba orientação e informação; que os professores recebam assessoria e apoio necessários. (Dos SANTOS, 2016, p. 9 apud MELLO, 2007, p.28).

Carvalho (2020) ressalta que as atividades de sondagens individuais, que periodicamente devem ser aplicadas aos alunos com necessidades educativas específicas, assumem um caráter sutil e natural. E salienta que a “adequação curricular é um documento de prática diária no âmbito educacional” (p. 58), devendo ser constantemente avaliado os seus resultados e, se necessário, reformulado com vistas a obter melhores resultados.

Outro documento que merece destaque é o plano educacional individualizado (PEI) é um instrumento individual, ou seja, cada aluno precisa ser avaliado e acompanhado dentro de suas especificidades. O plano precisa ser pensado de forma que sua efetivação seja prática, viável e aprimorada de acordo com as habilidades que o estudante for adquirindo e os déficits que ele ainda possuir, devendo ser revisado com frequência, para acompanhar o progresso do(a) estudante, e consequentemente passar por alterações consideradas importantes visando o pleno desenvolvimento do aluno.

METODOLOGIA

O caminho metodológico traçado que nos permitiu escrever esse artigo compreendeu primeiramente, na definição do objetivo geral de compreender como o(a) professor(a) da escola, inseridos no contexto da educação pública inclusiva, criam estratégias e ações adequadas que possibilitem o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA, com vistas a garantir o maior progresso possível no ensino e na aprendizagem desse(a) estudante, garantindo a educação inclusiva.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental anos iniciais da rede de educação da cidade do Recife-PE. Utilizamos a estratégia de estudo de caso, assumindo a perspectiva de Lüdke e André (1986) de preocupar-se em

compreender o objeto estudado na sua singularidade, “como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (p.21)

Como instrumentos de coleta de dados, conforme Ludke e André (1986), Prodanov e Freitas (2013), realizamos entrevistas semi-estruturadas com três professoras do ensino fundamental anos iniciais, as quais foram entrevistadas nos seus respectivos locais de trabalho e em horários correspondentes à disponibilidade de cada uma, sem a ocorrência de interferências de terceiros. As entrevistas foram realizadas no mês de março/2023, período em que o ano letivo está começando e as turmas estão sendo formadas, fato que interferiu nas respostas das professoras. O tempo médio de duração das entrevistas foi de quarenta minutos cada, as quais foram transcritas pelas pesquisadoras. As perguntas abordaram o tema de adequação curricular (entendimento, desenvolvimento e utilização) para o ensino da criança com diagnóstico do TEA, papel da escola na implementação da adequação curricular, mudanças na escola para o êxito da aprendizagem dos(as) estudantes com TEA e experiências de aprendizagem através da adequação curricular.

Também analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para determinar a abertura para a flexibilização curricular, planejamento sistemáticos das ações que visam acessibilidade na escola e se em seus objetivos gerais estão contempladas as necessidades dos(as) alunos(as) com deficiência.

Os dados foram analisados utilizando-se da Análise de Conteúdos de Bardin (1977), que determina as etapas de categorização, inferência e interpretação do texto.

Campo de pesquisa

Escolhemos como campo de investigação uma escola da rede municipal de ensino, localizada no bairro da Várzea, na cidade do Recife-PE. A escolha deu-se devido a unidade ensino possuir uma quantidade expressiva de alunos(as) com transtorno do espectro autista matriculados(as), o que aumentou as possibilidades de conseguirmos conhecer como as professoras estão desenvolvendo práticas didático-pedagógicas para o ensino dos(as) alunos(as) com diagnóstico do TEA. Ainda, esta unidade de ensino conta com duas especialistas da educação especial, possui sala multifuncional e é conhecida na comunidade como uma escola que investe bastante na inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A professora A tem formação em pedagogia, pós-graduação em alfabetização e letramento, coordenação e gestão escolar, educação infantil e psicopedagogia. Leciona nas turmas dos 5º anos do ensino fundamental pela manhã e tarde, tem dois alunos diagnosticados com TEA em cada turma. A professora B é formada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e psicomotricidade. É professora dos 3º anos do ensino fundamental pela manhã e tarde, e têm dois alunos com TEA no turno da manhã. A professora C graduou-se em pedagogia e é pós-graduada em educação infantil. É professora regente do 1º ano do ensino fundamental no turno da manhã, bem como à tarde, e tem dois alunos com TEA na sua turma da manhã. Todas as professoras entrevistadas, possuem mais de 15 anos de docência. Contudo, estão vivenciando a primeira experiência no ensino de crianças com autismo.

ANÁLISE DA REALIDADE PESQUISADA

Tendo como ponto de partida compreender como as professoras do campo de pesquisa elaboravam e desenvolviam ações e estratégias didático-pedagógicas que fossem adequadas para o ensino das crianças com TEA. Aplicamos uma entrevista semiestruturada que abordava o tema adequação curricular, no sentido de modificações que podem ser realizadas nas práticas didático-pedagógicas do professor na condução do ensino-aprendizagem dos(as) estudantes com TEA.

A primeira questão buscou saber o que as professoras compreendiam sobre adequação curricular, o que nos possibilitou estabelecer a categoria de **acessibilidade metodológica em construção**.

É pelo que eu estou entrando agora pela escola né? Pra mim é novo porque eu tenho que adaptar primeiramente qual vai ser as habilidades a ser trabalhada para os alunos né? Adequado para eles que estão dentro de uma sala de aula e qual o desenvolvimento que o currículo tá exigindo de cada setor no setor não, errei. (PROFESSORA A)

Na realidade o que eu entendo como adequação não é só aquela questão de aluno. Você pega uma atividade e coloca baseado no que você está trabalhando, porque às vezes o aluno não entende. Então você tem que colocar uma atividade diferenciada assim. Me atrapalhei toda aqui, perai. (PROFESSORA B)

Eu entendo que seja uma vamos dizer abrir um parêntese para encaixar o meu conteúdo de acordo com as limitações do aluno que possui que apresenta TEA. Adequar significa assim ajustar na minha opinião. (PROFESSORA C)

A respeito da acessibilidade metodológica Sassaki, (2009) especifica que esta dimensão é a esfera que vai garantir, entre outras coisas, a utilização de materiais didáticos adequados às necessidades educacionais específicas da criança.

Percebemos, nos relatos das professoras, a instabilidade na construção das

respostas, como se o tema fosse algo novo e em confronto com a visão de incapacidade do aluno com TEA, construída historicamente, como colocado por Glat (2018). O termo “ajustar”, presente na resposta da professora C, reflete o sentido de adequação curricular.

Observamos também uma preocupação em cumprir o currículo e as exigências da rede de ensino e reconhecemos a sobrecarga de trabalho das professoras neste sentido.

O segundo questionamento procurou saber como as professoras desenvolviam as atividades de ensino das crianças com TEA e quais estratégias estavam sendo utilizadas por elas. Categorizamos como **professor pesquisador**.

Eu ainda estou me apropriando, ainda estou pesquisando e buscando incessantemente uma forma de inserir meu aluno junto com os ditos normais. O que eu consigo é na questão da oralidade. Eu consigo trazer essa criança para junto dos demais. Entretanto nas atividades escritas eu ainda não tenho condições claras de separar atividade pra ele e que é que isso me incomoda porque eu tento, tento, estou indo em busca pra fazer com que essa criança não se sinta fora do contexto. (PROFESSORA C)

As atividades que eu desenvolvo com os meninos aqui que tem as necessidades especiais, na grande maioria das vezes, eu vou pro YouTube assistir videos pra poder trabalhar. Tenho umas apostilas que eu estou lendo para facilitar o meu trabalho aqui com os meninos. E a partir das minhas pesquisas, aí sim, quando eu não faço mão escrita (*cópia no caderno do aluno*), eu vou e imprimo para poder facilitar tanto pra mim o manual, pra não tá toda hora fazendo o manual e também pra eles pra poder melhorar. Fica melhor pra eles, fica visível. Eles entendem o que está escrito porque às vezes nem o aluno entende a letra cursiva, que as outras vezes eu faço com letra cursiva e eu não consigo transcrever pra eles assim porque às vezes eu até mesmo me atrapalho fazendo com bastão. (PROFESSORA B)

O texto nos revela a vontade avassaladora da professora C em incluir o seu aluno com TEA nas atividades curriculares e isso faz com que a professora recorra a pesquisa, instrumento fundamental para o desenvolvimento do fazer pedagógico.

Ludke (2001) ao questionar sobre o saber característico do trabalho docente, nota que este profissional faz uso de um arcabouço cultural comum, construído a partir do “grupo social dentro do qual nasce e cresce” (p.7) e do seu grupo profissional. E destaca a relação entre esse conjunto de saberes para a prática docente e o exercício da pesquisa, recurso considerado indispensável ao trabalho do professor pesquisador e reflexivo, que se opõe a realizar um trabalho puramente mecânico e reprodutor.

A escola como organização administrativa da educação local, deve funcionar no sentido de garantir que todos os(as) alunos(as) tenham igual acesso à educação. Assim, questionamos sobre o papel da escola na promoção da adequação curricular e quais modificações seriam necessárias nessa instituição para o êxito da educação dos(as) alunos com TEA. Determinamos a categoria **antigas e novas concepções**.

Era assim, era pra ter mais avanço. Mais avanço pedagógico, principalmente se tirasse ele (aluno com TEA) dentro de uma sala. Tirasse um pouquinho, levasse para uma sala para trabalhar mais com ele e depois devolvia para dentro da sala de aula e mostrava onde é que tava, nessa parte, eu estou assim, assim, assim. Porque o professor tem que trabalhar não só com autista, mas também com os outros alunos que necessitam de atenção. (PROFESSORA A)

O primeiro texto ressalta a antiga concepção de que os alunos com deficiência aprendem melhor se forem ensinados em ambientes separados dos outros alunos. Refletindo a marca deixada pelo uso das antigas classes especiais das escolas, conforme registra Kassir (2013), que "havia uma preocupação maior com a reabilitação dos alunos, em detrimento da escolarização." (p. 49)

Primeira coisa tem que ter essas formações, além de formações ter um momento com os pais dos alunos para que a gente entenda como é o aluno em casa pra jogos. Facilitar jogos para os professores, além das pessoas que têm realmente os cursos necessários (falando do profissional de apoio) e entendem como trabalhar com essas crianças para poder auxiliar em sala. Porque sem os profissionais adequados não tem como a gente funcionar não. Sem formação não tem como funcionar. Sem um profissional que tenha realmente habilidade para ajudar o professor, sem jogos e sem entender o como é a criança em casa com os pais, não tem como a gente trabalhar não, tem que ser em conjunto. Família, prefeitura, escola e professor, não tem como a gente trabalhar. (PROFESSORA B)

Farrell(2008) reafirma a fala da professora ao dizer que a escola deve criar canais de comunicação com todos os profissionais que trabalham com a criança com TEA, realizando um trabalho multidisciplinar. E destaca que “trabalhar em estreita colaboração com os pais é uma aspiração de todas as escolas” (p. 18) e uma antiga orientação governamental.

Outro ponto importante é o que Tardif (2005) fala sobre o “saber-ensinar” (p. 61) do professor(a), que corresponde à competência gerada a partir das experiências acumuladas pelo exercício da docência. Assim, é na experiência que as professoras encontrarão a fonte de segurança para ensinar as crianças com TEA.

Perguntamos sobre as estratégias que as professoras estavam utilizando para a aprendizagem e socialização das crianças com TEA e formulamos a categoria **pistas para adequação curricular**.

Sim, é a roda de leitura, eu peço que eles escolham, tem o cantinho da leitura na nossa sala e o aluno vai lá. Ele escolhe o livro então eu percebi que o aluno da manhã a aluna que tá pra fechar o laudo de autismo, de autista. Ela levantou, ela pegou o livro, sentou e depois aí eu dividi a sala numa estratégia que eu utilizei para que não fique tumultuado, [...] Aí grupo A quem vai querer ler para os colegas? Ela levantou a mão, ela foi, fez a pseudo leitura, né? Ela olhou, abriu o livro, aqui foi um livro de A descoberta de Clarisse. Olha, Clarice, aqui tem Clarice e uma plantinha. Aí, ela perguntou a mim, professora, como é o nome dela? Aí eu disse, é Clarisse. Aí ela foi e ela memorizou o nome, tudo que acontecia eu dizia oh a Clarisse está passeando. Clarice escondeu alguma coisa então eu percebi que ela na oralidade, ela conseguiu atingir o objetivo que estava né? (PROFESSORA C)

A atividade desenvolvida pela professora C possibilitou a participação ativa da aluna. Em Farrell (2008) compreendemos que estes momentos podem contribuir para o compartilhamento da atenção da criança com TEA, uma vez que o TEA causa a dificuldade no uso da linguagem social (pragmática) prejudicando habilidades básicas de motivação voluntária e compreensão da história. Também, entendemos que as crianças dão pistas para que a professora encontre o caminho adequado para ensino.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, estabelecemos a categoria **o PPP e necessidades educacionais específicas do aluno com TEA**, uma vez que neste documento deve está estabelecida a proposta para incluir os alunos com necessidades educacionais específicas. Veiga (2009) contribui com a compreensão do PPP e enfatiza que este instrumento deve traçar a identidade da escola e sua oferta de educação de qualidade, que se sustenta nos princípios da igualdade de oportunidades e a inclusão de todos(as) estudantes.

O PPP da escola pesquisada estabelece, no item Educação Especial, que é de competência de todos a inclusão das crianças com deficiência. E ressalta a diminuição das barreiras arquitetônicas, a adequação e flexibilização do currículo para oferecer igual oportunidade de aprendizagem e específica oito ações para a implementação da inclusão. Destacamos as seguintes ações: “Formação continuada para professores, estagiários e AADDE (profissional de apoio, concursado com nível médio); Construção do PEI dos estudantes com deficiência executado pelos professores da sala regular, coordenação e AAE's; Reuniões de orientação às famílias e responsáveis [...]” Apesar do PPP estabelecer a possibilidade de adequação e flexibilização do currículo, não especifica como isso deve ser realizado. E conforme observado nos textos das professoras, encontramos exatamente as exigências das professoras, o que podemos deduzir que o PPP configura-se para esta unidade de ensino apenas um documento puramente administrativo. E para que de fato ele venha a ser um instrumento que traça os planos de inclusão da escola, se faz necessário uma revisão em seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos levou a refletir sobre a urgente necessidade do nosso sistema educacional se organizar de maneira a oferecer, de fato, uma educação que se configure como um processo interventivo, planejado para proporcionar o desenvolvimento social e cognitivo do(a) aluno(a) com TEA.

As pessoas com TEA apresentam prevalência de dificuldades nas áreas da comunicação e interação social, tendo o transtorno diferentes características. O desconhecimento sobre o transtorno do espectro autismo e suas características são impedimentos para que estudantes com autismo tenham de fato acesso a uma educação escolar de qualidade.

A grande preocupação é que o sistema educacional ao incluir os sujeitos com TEA no ensino regular, possa estar fazendo com que estes sujeitos estejam tendo o seu desenvolvimento prejudicado, considerando a importância da intervenção precoce, e o seu benefício para conter, amenizar e em alguns casos, conforme Farrell (2008), reduzir consideravelmente o efeito do TEA sobre os sujeitos. Junta-se ao ponto ora levantado, a resistência de alguns profissionais da educação, em insistir que os(as) estudantes com TEA teriam uma melhor educação caso fossem ensinados separadamente dos demais alunos da escola regular. Este argumento, utilizado por diversos profissionais da educação, pode confirmar duas situações: a insegurança do(a) professor(a) que se considera inexperiente para a tarefa de educar pessoas com autismo, desconhecendo as possibilidades que o indivíduo com autismo têm de desenvolver habilidades.

Outro fator preocupante, é a preservação de uma visão da educação segregadora e seletiva. Falamos em aquisição de uma educação interventiva, iniciando na educação infantil de maneira intensiva e precoce configurada a partir das pesquisas desenvolvidas para o ensino da pessoa com TEA, conforme especifica Liberalesso e Lacerda (2020), ao descrever o modelo de intervenção global com etapas prioritárias para o TEA que resultou, conforme o autor, em “enormes ganhos nos campos da inteligência, da linguagem, das habilidades sociais e do comportamento adaptativo” (p. 33). Ainda, práticas focais, como por exemplo, as apresentadas por Liberalesso e Lacerda (2020). O que nos parece é que o(a) educador(a) no exercício de suas atividades precisará fazer uso de diversas práticas que antes eram entendidas como exclusivas da educação especial. Contudo, sendo executadas de maneira diferente, uma vez que o contexto é na sala de aula regular. Percebemos que por acreditar que as práticas “focais”, sejam de uso exclusivo dos especialistas, os(as) professores se sentem despreparados para tais práticas. Se autodenominam inexperientes e estranham implementar as adequações necessárias ao planejamento das aulas.

Resta saber que o paradigma da educação inclusiva abriu as portas das salas de aula regulares para as crianças com TEA entrarem. Mas deixou as práticas pedagógicas específicas, que podem desenrolar o ensino para estas crianças, do lado de fora da

escola. E num combate, entre o esforço de realizar adequações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança e os diversos impedimentos tão conhecidos pelos(as) professores(as). A esperança é que o(a) professor(a) seja um pesquisador, e na medida que o tempo passa e ele(a) vai conhecendo seus(suas) alunos(as), suas forças e fraquezas, passa a criar ações e estratégias que promovem aprendizagens significativas. Considerando as contribuições das práticas interventivas como por exemplo a comunicação alternativa e aumentativa, estratégias de instrução, intervenção mediada por música e muitas outras práticas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) *et al.* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-ds-m-5.pdf> Acesso em: 5 fev. 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **LEI Nº 15.487, de 27 de abril de 2015.** Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Recife: Estado de Pernambuco, [2022] Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4391&tipo=TEXTUATUALIZADO> Acesso: 10 mar. 2023.

BARBERINI, K. Y.. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas.** Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006 Acesso em: 6 set. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: Edições, 1977, 225 p. Título original: L'analyse de contenu. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> Acesso em: 2 abr. 2023.

BARROS, J. M L B de. et al. **Educação inclusiva: múltiplos olhares.** Recife: Secretaria de Educação, 2015. 104 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5). Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EducacaoInclusiva.pdf Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov>

.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 6 set. 2022.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: SEESP, 2001, 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 9 fev. 2023.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 6 set. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 6 set. 2022.

_____. **Lei nº 9493, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, v. 13, p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/> Acesso em: 5 mar. 2023.

CARVALHO, E. F. de. Adequação curricular: prática e teoria. **Revista Sala de Recursos**, Rio de Janeiro, 1. ed. p. 57-61, out./dez. 2020. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Art.-Edilene.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

DOS SANTOS, C. F; DOS SANTOS, H. C; DE SANTANA, M. J. **O processo de aprendizagem de crianças autistas**. Aracaju: (2016), 10 p. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

FARRELL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008, 120 p.

GAIATO, M; TEIXEIRA, G. **Rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. 1. ed. São Paulo: Nversos, 107 p. 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/o-rezinho-autista.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília, v.24, Edi. Especial, p.9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=html&lang=pt> Acesso em: 5 mar. 2023.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. **Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIBERALESSO, P; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. [livro eletrônico] 1. ed., Curitiba: Marcos Vinícius Valentin, 2020, 59 p. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf> Acesso em: 5 mar. 2023.

LOPES, E. Adequações curriculares no cotidiano da escola inclusiva *In*: LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Londrina, 2010. f. 45-51. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151854.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

LOUREIRO, A. A. et al. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento - Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 05, 24 p. 2019. Disponível em: https://redacao.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf Acesso em: 15 fev. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 77-96, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?lang=pt> Acesso em: 15 fev 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?**, 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003, 43 p. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62113541/MANTOAN__M._T._E._Inclusao_Escolar_O_que_e._Por_que._Como_fazer200216-20719-1qg2pqr.pdf Acesso em: 7 abril 2023.

MARINHO, E A. R; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. *In: Congresso Nacional de Educação–EDUCERE*, 9., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCRP, 2009. p. 6084-6096.

NETO, A. de O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: v. 31, n. 60, p. 81-92, enero/marzo 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf> Acesso em: 5 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. Neurodesenvolvimento e comportamento. In: OLIVEIRA, G; SARAIVA, J. (org.). **Lições de Pediatria Vol. I**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, Cap. 12, p. 211-232, 2017. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/43101/1/Licoes%20de%20Pediatria%20-%20Vol%20I%20e%20II.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-alunos. **Revista Cógno**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 59-77, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/52> Acesso em: 6 set. 2022.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (E-book) 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 277 p. 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em: 05 set. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em: 3 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério *In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005, Cap. 2, f. 56-111.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n.4, p. 163-171, jan./jun. 2009.