

ORIENTAÇÕES PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTES





**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ricardo Nunes

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Omar Cassim Neto

Chefe de Gabinete

ORIENTAÇÕES PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTES

T R A N S T O R N O
D O E S P E C T R O
D O A U T I S M O

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa - Coordenadora

Divisão de Educação Especial - DIEE

Cristhiane de Souza - Diretora

Equipe Técnica - DIEE

Ana Claudia dos Santos Camargo

Célia Pereira Ramos Chaves

Luciana Nascimento Crescente Arantes

Luciana Xavier Ferreira

Marineusa Medeiros da Silva

Thiago Pereira Souza

Silvana Aparecida Lemos

Assessoria Técnica

Dra. Marise Bartolozzi Bastos

PROJETO EDITORIAL

Centro de Multimeios

Magaly Ivanov - Coordenadora

Núcleo de Criação e Arte

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario - projeto e diagramação

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Simone Porfirio Mascarenhas

Revisão Textual

Roberta Cristina Torres da Silva

Ilustração capa: Freepik/upklyak

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Orientações para atendimento de estudantes : transtorno do espectro do autismo. – São Paulo : SME / COPED, 2021.

52p. : il.

Bibliografia

1.Educação Especial.2. Autismo. I.Título.

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: 132/2021

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



UMÁRIO

Introdução	4
Apresentação	6
Notas complementares	12
Acolhimento aos estudantes com TEA no espaço escolar	20
O trabalho com o singular no coletivo da sala de aula e da escola	24
Escola como espaço privilegiado de circulação social e de aprendizagens para os estudantes com TEA.....	28
Apontamentos aos professores sobre o processo de escolarização de estudantes com TEA	40
Considerações finais	47
Referências	50



INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que o número de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA vem crescendo nos últimos anos e, portanto, para que esses estudantes possam usufruir de um sistema regular de ensino que possibilite não só seu acesso e permanência nas unidades escolares, mas também a qualidade dos processos de escolarização e o pleno desenvolvimento de suas aprendizagens. Pensando nisso, a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é balizada dentro da perspectiva de uma Educação Inclusiva, que traz como princípios orientadores, a Equidade, a Inclusão e a Educação Integral.

Em decorrência da realidade da Rede e em consonância com a Política Paulistana de Educação Especial, faz-se necessário um conjunto de ações que possibilite o efetivo atendimento aos estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA tendo em vista os aspectos relacionados ao direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo.

A escola, entendida como um discurso social, oferece a esses estudantes não só a chance das experiências escolares, como também a possibilidade de um ordenamento do campo simbólico, das leis que regem as relações entre os humanos e a abertura para o convívio social, tão enriquecedor para a construção de novas aprendizagens e para todas as áreas do desenvolvimento desde a primeira infância.

Neste sentido, **a inclusão escolar desses estudantes possibilita, em termos de seu desenvolvimento, que a circulação discursiva e o trabalho educacional promovidos na escola possam produzir efeitos em seu desenvolvimento físico, psicomotor, da linguagem e cognitivo.**

A escola é esse lugar social que, ao nomear a criança como estudante, opera uma ação civilizatória, ou seja, parte de seu nome próprio e sobrenome (dimensão privada do universo familiar), acolhe a criança entre outros para lançá-la no circuito social/coletivo. Dito de outro modo, toma cada criança

em sua singularidade para inseri-la no coletivo de uma sala de aula que deve ser um espaço para o convívio de todos.

Muitas vezes, diante da notícia de que terão em sua classe um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, os professores sentem-se intranquilos e exigidos a saber mais sobre as dificuldades desse estudante. E não é raro que, em seu primeiro dia de aula na escola, esse estudante encontre e conheça seu professor pela primeira vez, mas, em contrapartida, o professor o encontra tendo um arsenal de informações colhidas, muitas vezes, apenas na internet.

Neste sentido, é fundamental a presença e a atuação vigorosa dos profissionais dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAlS, dando apoio e o suporte pedagógico necessário à comunidade educativa, bem como atuando na implementação das diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME e articulando as ações intersetoriais e intersecretarias, tendo em vista o fortalecimento da Rede de Proteção Social em cada território (Portaria nº 8.764).

Apesar de o professor contar com saberes prévios pautados nas teorias pedagógicas, é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse estudante, que o professor poderá construir caminhos, que o auxiliem na reflexão sobre suas aprendizagens escolares.

O trabalho escolar com esses estudantes exige dos educadores uma posição que leve em conta um estudante que, por vezes, se esquia do laço social e, portanto, não está sempre em posição de curiosidade como os outros, nem sempre traz demandas pedagógicas para o professor, isso é um grande desafio para os educadores: afinal, como ensinar a quem nem sempre demonstra interesses e curiosidade?

Portanto, a inclusão escolar de estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo precisa ser pensada no caso a caso (o que reforça a necessidade de uma elaboração cuidadosa do Plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE pelos educadores da Unidade Educacional – UE em conjunto com o Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e/ou com o apoio do Professor de Apoio e Acompanhamento da Inclusão – PAAI e que deverá ficar disponível para toda Equipe Escolar) e é preciso promover espaços de interlocução e discussão das práticas entre os profissionais envolvidos no trabalho escolar para que possam falar/refletir sobre suas inquietações e sobre as estratégias a serem adotadas no processo de escolarização desses estudantes.



APRESENTAÇÃO

Esse Caderno Orientador foi elaborado a partir das contribuições das equipes dos CEFAlS, compostas por Coordenadores de CEFAl, Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs e Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs; dos Gestores Escolares (Diretores e Assistentes de Direção); dos Coordenadores Pedagógicos; dos Supervisores Escolares e das famílias de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, matriculados nas 13 Diretorias Regionais de Ensino – DREs, buscando garantir a representatividade de todos os territórios.

As contribuições foram elaboradas dentro do escopo de uma ação formativa intitulada: **Ação Formativa para o Atendimento de Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD matriculados na Rede Municipal de Ensino**, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Marise Bartolozzi Bastos e organizada pela equipe da Divisão de Educação Especial – SME/COPEd/DIEE, de novembro/2019 a outubro/2020, no formato de Grupos de Estudo, como espaço crítico-reflexivo para alinhamento de questões conceituais sobre o tema e sua interface com a legislação vigente, a partir da discussão de Estudos de Caso com o objetivo de levantar os contrapontos no trabalho com esses estudantes, tendo em vista a elaboração coletiva de um Caderno Orientador para subsidiar a ação educativa e a construção de práticas pedagógicas que possibilitem o acesso, a permanência e a qualidade dos processos de escolarização e o pleno desenvolvimento das aprendizagens desses estudantes.

Os temas estudados e discutidos na Ação Formativa foram pautados na “Metodologia do Estudo de Caso da Escola” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017), e os estudantes trazidos nas discussões foram escolhidos pelas equipes dos CEFAIs, a partir da consigna de serem estudantes que estariam mobilizando as equipes no intuito de buscarem um melhor atendimento a eles nas Unidades Educacionais.

A proposta foi pautada em três eixos norteadores:

- Metodologia do Estudo de Caso da Escola como proposta de um olhar detido sobre o estudante com TEA que está dando sinais de dificuldade/sofrimento psíquico e precisa ser acolhido no ambiente escolar para que as ofertas pedagógicas possam ser implementadas.
- Discussão do caso orientada por eixos teóricos amplamente enfatizados no “Currículo da Cidade” (**o brincar e a fantasia; o corpo e a imagem corporal; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à lei e às regras**) e que constituem referências para as observações dos professores e da escola no trabalho com estudantes com TEA.
- Construção de estratégias de trabalho escolar a partir desse olhar atento que se debruçou sobre as questões/entraves debatidos pelos professores.

A Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a “Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” caracteriza em seu “Anexo I” que os educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um re-



pertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. E indica que devem ser incluídos nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Em relação ao TEA, a Portaria nº 8.764 define que:

Autismo: prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos. (SÃO PAULO, 2016).

O TEA entra para a classe dos transtornos do neurodesenvolvimento, ou seja, um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, que em geral se apresenta antes mesmo da entrada da criança na escola, tendo como características déficits no desenvolvimento que podem acarretar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Até mesmo em bebês, em seus primeiros meses de vida, são identificados sinais e sintomas que são incomuns a demais crianças da mesma faixa etária, como falta de contato visual com a mãe, dificuldade para sentar e locomover-se, passar um grande período de tempo quieto e não estranhar o colo ou contato de estranhos.

Segundo o Manual Diagnóstico Estático de Transtornos Mentais – DSM 5, o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, com comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além das questões em relação à comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer também a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Mesmo considerando que cada indivíduo é único, algumas pessoas com autismo podem apresentar seletividade alimentar, dificuldade em permanecer em ambientes

que tenham muitos estímulos visuais e auditivos, dificuldade na leitura do contexto social e até mesmo da leitura gestual de outra pessoa durante uma comunicação.

Para o diagnóstico do TEA não existe um exame específico que venha a identificar o transtorno, o diagnóstico é realizado a partir da observação de características clínicas individuais por meio da avaliação médica, e também conta com os relatos dos pais e ou responsáveis pela criança.

Ainda não se sabe ao certo quais são as causas para o TEA. Mesmo tendo grandes indícios de questões genéticas envolvidas, ainda se estudam as causas ambientais o uso de medicamentos durante a gestação e o ambiente em que o indivíduo está inserido.

Apesar de não termos cura para o Transtorno do Espectro do Autismo, existem diversas terapias, tratamentos e proposições de ajustes ambientais, que podem auxiliar na funcionalidade do indivíduo, trazendo mais qualidade de vida para as pessoas com TEA.

Algumas características que podemos encontrar em estudantes que estejam dentro do Espectro do Autismo:

- ausência ou falta de necessidade de interação visual;
- falta de resposta quando chamado pelo nome, aparentando não escutar;
- desenvolvimento tardio das habilidades de fala ou até mesmo perda da comunicação verbal em tenra idade;
- repetição de palavras ou frases de forma descontextualizada;
- dificuldade em fazer antecipações e leitura de contexto;
- comportamentos restritos, repetitivos ou incomuns;
- ausência ou baixa percepção para os sentimentos dos outros;
- dificuldade em expressar os seus próprios sentimentos;
- dificuldade com abstração;
- sensibilidade sensorial de diferentes ordens;

- preferência acentuada por alguém ou alguma coisa;
- dificuldade no campo simbólico e conseqüentemente de representação;
- padrões ritualizados de comportamento.

Considerando essas possíveis dificuldades, alguns aspectos pedagógicos poderiam ser mais bem explorados, durante o processo de escolarização, a fim de auxiliar na inclusão destes estudantes. Tais como:

- trazer sempre que possível a atenção do estudante ao conteúdo trabalhado, chamando seu nome durante as atividades e mantendo contato visual;
- antecipar o conteúdo e a metodologia, por meio de rotina estruturada de trabalho, o que só é possível partindo do plano de ação do professor;
- criar diferentes formatos de rotinas, à medida que o estudante for progredindo em sua comunicação com o professor e a turma;
- trabalhar com conteúdos atitudinais, que tragam ao estudante noção, percepção e ampliação das interações sociais relativas ao âmbito educacional;
- propiciar momentos de trabalho em grupo ou duplas em que o estudante possa contribuir com aquilo que consegue fazer;
- enriquecer o ambiente escolar com diferentes portadores linguísticos;
- propor situações de trabalho escolar em que o simbólico e a representação façam parte do tema gerador;
- considerar o uso pedagógico de formas diversas de registros, tanto para processos avaliativos, bem como para respostas dos estudantes às atividades do cotidiano escolar.

A escola poderá promover o desenvolvimento desses estudantes planejando estratégias de trabalho educacional que possam ser implementadas no coletivo da sala de aula com todos.

Os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar, vestir-se, isto é, aprender ao estar ativamente se socializando. Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola (o termo “escola” neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento) e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas. Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas. A aprendizagem está presente na realização de todas as práticas da vida cotidiana (LAVE, 2015 *apud* SÃO PAULO, 2019). Por esse motivo, os documentos curriculares apontam apenas as possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos. (SÃO PAULO, 2019).





NOTAS COMPLEMENTARES

Atribuições, responsabilidades e articulação entre os serviços de educação especial no atendimento aos estudantes com TEA

A Portaria nº 8.764 estabelece com clareza as atribuições e responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no acompanhamento dos estudantes com TEA, quando descreve os Serviços de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como os Serviços de Apoio.

O atendimento desses estudantes exige que as equipes (CEFAIs, gestores e supervisores) tenham especial atenção no tocante ao Plano de Trabalho do Atendimento Educacional Especializado que, em conformidade com o descrito no Art. 24 da Portaria, deve ser elaborado e executado pelos educadores da Unidade Educacional em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/ estudo de caso, contemplando:

1. A identificação das habilidades, barreiras existentes e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, com especial ênfase aos aspectos ligados ao

brincar e à fantasia, à imagem corporal, à fala e à posição na linguagem, às manifestações diante das normas e a posição frente à lei e às regras;

2. A definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
3. O tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
4. O cronograma de atendimento;
5. A carga horária.

É fundamental que na definição e na organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, as equipes tenham especial atenção às questões ligadas ao desenvolvimento integral do estudante, para que as questões ligadas à assistência não se sobreponham ou obstaculizem as oportunidades de novas experiências e aprendizagens que a circulação social do estudante na Unidade Educacional pode oferecer, ampliando seu repertório e sua potência de estudante.

Em que pese ser o texto da Portaria nº 8.764 bastante claro e detalhado no que tange às regulamentações de acesso e permanência dos estudantes com TEA, assegurando a esses educandos e educandas a oferta dos serviços de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, verificou-se a necessidade de um debate para ampliação das discussões acerca da escolarização desses estudantes.

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência [...]. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, *tenendo importante papel*

na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Portanto, a escolarização dos estudantes com TEA precisa ser pensada em uma perspectiva mais ampla que considere que há uma relação de determinação mútua entre aprendizado e subjetivação.

Qualquer aprendizado produz subjetivação. Sendo um ato de linguagem, o aprendizado não ficará reduzido a uma conquista cognitiva, mas terá sempre ressonâncias subjetivas. Tais ressonâncias poderão ter pequena importância na história do sujeito, mas poderão também fazer marcas indeléveis. O problema é que um professor jamais saberá, de antemão, qual a intensidade com que os aprendizados marcarão o sujeito. Por isso mesmo, terá então que estar sempre atento: suas palavras e ensinamentos têm peso. A cognição e a subjetividade não estão separadas, mas guardam entre si uma relação de continuidade. (KUPFER; CASTRO, 2020, p. 39).

A partir dos trabalhos realizados na Ação Formativa apresentada, alguns eixos norteadores foram estabelecidos no sentido de assegurar não só o acesso e a permanência desses estudantes nas Unidades Educacionais, mas as reflexões necessárias para viabilizar que os educadores construam ferramentas e dispositivos pedagógicos (que não são só da ordem das tecnologias assistivas, posto que não estamos falando aqui de artefatos de engenharia, mas da **engenhosidade** de um saber-fazer dos professores) necessários para o acolhimento e a compreensão dos **processos cognitivos e de subjetivação** desses estudantes, pois, desse modo, poderemos garantir a qualidade do processo de escolarização.

O Currículo da Cidade, ao tratar da Educação Infantil, ressalta que:

Para um bebê ou uma criança, ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se

com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares [...]. A Educação Infantil em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução. (SÃO PAULO, 2019, p. 21-22).

Temos aqui o ponto de partida e a relevância de um trabalho educacional, bem como a pertinência e importância da instituição escolar para educandos com TEA.

Neste sentido, o trabalho da Ação Formativa pautou-se na Metodologia do Estudo de Caso da Escola, trazendo para o centro das discussões alguns dos impasses e situações cotidianas aparentes durante a escolarização dos estudantes com TEA. Os **quatro eixos teóricos**¹ que se apresentam a seguir são discutidos como parte primordial para o desenvolvimento e a construção subjetiva desses estudantes e são alvos do trabalho escolar desde a Educação Infantil, a saber:

1. O brincar e a fantasia.
2. O corpo e a imagem corporal.
3. A fala e a posição da criança na linguagem.
4. As manifestações diante das normas e a posição frente à lei.

O trabalho com Estudos de Caso possibilitou que os profissionais envolvidos com a Ação Formativa pudessem se debruçar sobre a singularidade de cada estudante, discutindo os eixos norteadores do trabalho pedagógico e verificando a importância do **Plano do AEE**, deste modo, ele deverá ser dis-

1 “Os quatro eixos podem ser entendidos como referências para o olhar e a escuta dos professores e da escola, para lançar luz sobre o que pode estar em jogo e para construir estratégias que vão derivar desse olhar atento [do educador] que se debruçou sobre a criança.” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 35).

ponibilizado e compartilhado por toda equipe escolar². Foi possível também discutir a especificidade e avaliar a atuação de todos os profissionais dos Serviços de Educação Especial (Coordenadores de CEFAI, Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs, Auxiliares de Vida Escolar – AVEs, Estagiários, Diretores e Assistentes de Direção, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Escolares) à luz das diretrizes estabelecidas na Portaria nº 8.764, enfatizando a importância de articulação e do permanente diálogo entre todos os segmentos (por exemplo, a efetiva participação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs nas reuniões coletivas da Unidade Educacional do estudante e espaços assegurados de troca com o professor da sala do estudante atendido na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM). Além disso, a necessária e imprescindível articulação com os familiares do estudante e com os profissionais de saúde que o acompanhem.

É de extrema importância que os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos estejam envolvidos com as ações necessárias para o atendimento desses estudantes em suas Unidades Educacionais, posto que o estudante é da escola e as ações dentro da unidade devem ser orquestradas e respaldadas cooperativamente, por todos.

Também foi ressaltado o papel fundamental dos Supervisores Escolares que atuam com a perspectiva de garantir os princípios da **Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** zelando para que a Educação Especial compareça no transversal da escola e, portanto, sua atuação é fundamental no respaldo às ações necessárias nas Unidades Educacionais, bem como o permanente diálogo com as equipes dos CEFAIs e Gestores Escolares, no que tange ao Plano de AEE elaborado para o estudante e aos dispositivos necessários para que ele usufrua efetivamente das aprendizagens no coletivo da sala de aula e nos diferentes espaços da Unidade Educacional.

2 Cabe ressaltar que compete a cada Unidade Educacional a construção de seu Projeto Político-Pedagógico – PPP prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme o Plano de AEE elaborado para cada estudante, como indicado no Anexo II da Portaria nº 8.764.

A discussão sobre as questões singulares da escolarização desses estudantes também trouxe uma reflexão importante sobre a relevância de um trabalho educacional vigoroso no segmento da Educação Infantil, uma vez que as questões do desenvolvimento apontadas nos quatro eixos citados anteriormente podem ser vistas como pré-requisitos importantes para que o estudante enfrente menos obstáculos ao seguir para o Ensino Fundamental.

Foi discutido, por exemplo, o trabalho educacional que é possível ser feito com o desfralde dessas crianças. Quando entendemos o desfralde como uma importante construção a ser feita por todas as crianças e ligado ao eixo teórico do desenvolvimento e construção subjetiva referida ao corpo e sua imagem, torna-se evidente para os educadores que esse circuito de trabalho deve ser enfatizado na Educação Infantil, uma vez que “neste tempo da infância” todas as crianças estão às voltas com esse desafio e, portanto, além de ser um conteúdo atitudinal que compõe as atividades dos professores da Educação Infantil, temos ainda a oportunidade de construção de um laço social entre essa criança e as outras de sua turma que compartilham desse momento significativo de aprendizagem e construção de autonomia (“treino de toalete”). Sabemos que o mesmo ocorre na hora das refeições e das atividades lúdicas.

A partir de tais discussões, foi ressaltado o papel dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs e Coordenadores Pedagógicos envolvidos na Educação Infantil, no sentido de darem respaldo e sustentação ao trabalho dos professores de sala, para que tais construções sejam efetivamente tomadas como conteúdos atitudinais ligados ao desenvolvimento e construção subjetiva e não como meras funcionalidades a serem delegadas para os profissionais dos quadros de apoio. Podemos dizer o mesmo em relação às cenas das refeições, locomoção (circuito psicomotor a ser desenvolvido por todas as crianças) e higiene (lavar as mãos, assoar o próprio nariz, limpar-se após ir ao banheiro).

Orienta-se também a necessária e importante articulação entre os profissionais das equipes dos CEFAIs no que diz respeito à passagem do acompanhamento dos estudantes de um segmento/modalidade de ensino ao

outro para que sua trajetória escolar seja efetivamente registrada e acompanhada, de modo que os avanços possam ser consolidados e ampliados no segmento posterior e que as singularidades sejam tomadas como pontos de reflexão para a busca de novas estratégias e dispositivos de trabalho a serem pensados com os futuros educadores da nova Unidade Educacional.

Observou-se, ainda, a importância de que os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs estejam próximos do trabalho desenvolvido pelos Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs, tanto no que tange ao trabalho desses profissionais nas Salas de Recursos Multifuncionais, como no respaldo e na articulação necessários e fundamentais em parceria com os profissionais da Unidade Educacional principalmente com o professor de classe regular e a coordenação pedagógica da escola.

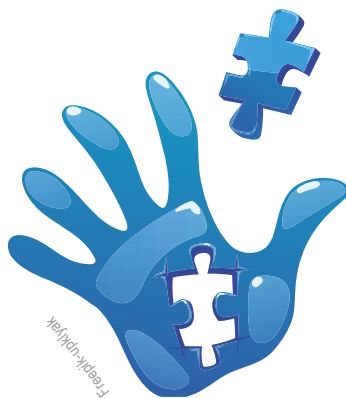
Ainda em relação aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs foi ressaltada a relevância de sua participação efetiva no acolhimento e diálogo com os familiares dos estudantes, bem como a necessária articulação com as redes de apoio que estejam envolvidas durante todo o processo de desenvolvimento desses estudantes. Cabe aos PAAIs (como representantes dos CEFAIs) e aos Gestores das Unidades, assegurar aos familiares que o estudante contará com um acompanhamento efetivo de todo o seu processo de escolarização na Rede Municipal de Ensino.

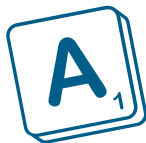
Em relação aos Serviços de Apoio foi importante a retomada dos textos da Portaria nº 8.764 e do Currículo da Cidade na Educação Infantil, enfatizando a importância de uma leitura educacional das atividades/aprendizagens ligadas à alimentação, higiene e locomoção, posto que pautados pelos quatro eixos teóricos propostos como norteadores do trabalho escolar com estudantes com TEA, foi possível identificar que tais atividades são momentos valiosos para construções fundamentais em que se observa que as aprendizagens produzem subjetivação, portanto, situações que devem ser acompanhadas pelos professores e não podem ser delegadas aos profissionais de apoio (AVEs, Estagiários e ATEs).

É fundamental que os profissionais dos Serviços de Apoio atuem em consonância com o AEE institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico

da Unidade Educacional e devem, portanto, ter clareza de suas atribuições que serão estabelecidas, organizadas e acompanhadas pelos educadores da escola e também com a parceria das equipes dos CEFAIs.

Em relação aos Estagiários do quadro denominado “Aprender sem Limite”, as equipes dos CEFAIs têm sob sua responsabilidade direta oferecer formação e acompanhar a execução de suas atribuições previstas na Portaria nº 8.764, o que implica em uma atenção especial dos PAAIs no que diz respeito ao acompanhamento das ações do estagiário no suporte ao professor da sala do estudante, discutindo as estratégias de trabalho educacional mais apropriadas às necessidades do estudante, do professor e da sala. Em relação aos Auxiliares de Vida Escolar – AVEs, a despeito de que esses profissionais contem com um espaço de supervisão externa, é imprescindível que as equipes dos CEFAIs acompanhem e avaliem o trabalho desses profissionais com os educadores da Unidade Escolar, no intuito de zelar para que esse apoio e suporte tenham caráter educacional (e não assistencialista) e para que os professores não se distanciem (ou releguem ao plano da funcionalidade) da construção de conteúdos educacionais/atitudinais ligados à alimentação, higiene e locomoção, extraordinariamente importantes para o desenvolvimento e construção subjetiva dos estudantes com TEA.





COLHIMENTO AOS ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR

Tendo em vista suas características de esquivarem-se do contato, de terem interesses restritos, apego a rotinas, comportamentos repetitivos, idiossincráticos ou estereotípias, comprometimentos (ausência ou atraso) no desenvolvimento da linguagem e pouco interesse no laço social, estar no ambiente escolar pode não ser algo fácil para esses estudantes.

Portanto, destacamos a importância de **dois princípios norteadores e fundamentais** que deverão pautar o trabalho dos professores e das equipes escolares: acolhimento às diferenças e educabilidade.

PRINCÍPIO DO ACOLHIMENTO ÀS DIFERENÇAS

Trata-se de um princípio ético de toda prática inclusiva e, portanto, não é da ordem de uma perspectiva assistencialista, posto que se refere a uma noção específica e complexa de respeito à alteridade, de reconhecimento do outro em sua singularidade e subjetividade.

Portanto, a inclusão escolar de estudantes com TEA não poderá partir da premissa de que este educando ou educanda apresenta “deficiências”, no sentido deficitário, mas que estamos diante de um estudante com características singulares e que toda e qualquer proposta de trabalho pedagógico deverá ter como premissa a elaboração de atividades, ações e propostas que visem à equidade, bem como à participação desse estudante no coletivo da sala de aula.

Ao se pautar pelo princípio do acolhimento às diferenças, o professor estará diante do desafio de planejar suas aulas de modo a contemplar o singular de seus estudantes no coletivo da sala de aula, com o objetivo de que os conteúdos trabalhados sejam acessíveis a todos e a cada um.

PRINCÍPIO DA EDUCABILIDADE

Postulado pelo autor Philippe Meirieu (1998), para quem a Pedagogia deve atuar diferencialmente (Pedagogia Diferenciada) como um dispositivo para a democratização da educação, uma vez que as aprendizagens sempre são pautadas por ritmos, construções cognitivas e formas diferenciadas e singulares de aquisição dos conhecimentos.

Portanto, cabe ao professor desenvolver estratégias e procedimentos que possam atender aos percursos específicos de cada estudante e acompanhá-lo na construção de suas aprendizagens.

Meirieu aprofunda a questão da ética no ato educativo preconizando que

todos precisam e devem aprender, devem ser educados, devem partilhar a cultura do mundo [...]. Realça a Pedagogia como um fazer especial, arte e ciência, que permite incluir todos no desejo e nas possibilidades de aprendizagem, consideradas as condições reais de cada estudante (MEIRIEU, 1998, p. 275).

Trata-se, portanto, de uma questão ética que visa garantir a cidadania e os princípios republicanos que marcam a presença da escola pública, laica e para todos (FRANCO, 2011).

Aposta-se na educabilidade de todos os educandos e educandas como um princípio, uma vez que querer ensinar é crer na educabilidade do outro.

O direito à educação traz como corolário o direito de aprender. Este emerge como bandeira de luta quando se opõe à ideia de que a universalização do direito de acesso à escolarização repousa meramente sobre a oferta de espaços escolares que possam receber todas as crianças

e adolescentes em idade escolar. Buscando problematizar as questões envolvendo este acesso e também a permanência nas escolas, a noção do direito de aprender traz para o debate a nevrálgica questão do combate ao assistencialismo por meio da escola e da limitação da escola a funções desvinculadas de sua função precípua, a de ensinar.

Reconhecer e valorizar o inalienável direito de aprender e a correspondente obrigação da escola de ensinar a todos – visto que este direito não pode ser relativizado – exigem ações pedagógicas não contempláveis por medidas assistenciais subsidiárias ou punitivas, e para pensá-las é preciso dialogar com os documentos legais, os programas e projetos educacionais em andamento e os modos como, em diferentes realidades escolares, aquilo que é proposto e preconizado se converte em efetivo exercício do direito de aprender, por meio de quais processos e mecanismos os praticantes da vida cotidiana dialogam e recriam essas normas e tecem conhecimentos e aprendizagens efetivas.

Partimos do pressuposto que a escola pública, laica e gratuita PARA TODOS precisa, além de inserir todos formalmente no processo de escolarização, reconhecer TODAS as diferenças como fazendo parte da pluralidade social e assumir sua responsabilidade com TODOS os estudantes, independentemente de seus problemas intelectuais, psíquicos e sexuais, familiares ou socioeconômicos. A busca de superação de seus padrões de comportamento que desconsideram a vivacidade infantil e as necessidades de movimento próprias da infância inclui-se nessa luta, bem como a estigmatização de crianças e jovens em dificuldades. (SÃO PAULO, 2016, p. 19-20).

Tendo em vista esses dois princípios norteadores, caberá aos professores, em articulação com os Coordenadores Pedagógicos, implementar um trabalho em sua sala de aula que esteja pautado nesses referenciais.

Como afirma Meirieu (2006, p. 41), “didática não é outra coisa senão a investigação pela qual tentamos compreender ‘como as coisas funcionam’ na cabeça de um estudante para que ele faça o melhor aproveitamento dos conteúdos do programa”.

Exemplificamos a seguir uma cena de sala de aula que ilustra um professor pautado pelos princípios de **acolhimento às diferenças e educabilidade**.

Uma professora propôs o seguinte problema para sua turma: na sexta-feira serão festejados todos os aniversariantes do mês. Soberaram oito pratinhos da festa do mês passado. Quantos pratinhos teremos que comprar para que haja um para cada estudante?

A professora já sabia que cada estudante poderia construir a resposta por um caminho singular.

Muitos estudantes logo perceberam que o problema seria resolvido por uma subtração. O número total de estudantes (trinta), mais a professora, menos oito (número de pratinhos que já tinham).

Outras criança propuseram uma estratégia diferente, mas igualmente possível: diminuir oito de trinta e, então, somaram mais um (o da professora).

Pedro é um estudante que tem dificuldades na antecipação de cálculos, bem como na organização temporal e espacial. A professora, portanto, indicou a possibilidade de que Pedro resolvesse o problema oferecendo a ele oito pratinhos, pedindo que ele distribuísse aos amigos e verificasse quantos ficariam sem. Pedro não teve dificuldade em distribuir aos colegas e em contar quantos ficaram sem, inclusive a professora.

No entanto, o que Pedro não conseguiu, posto que esse é o ponto sempre muito delicado para ele e compõe sua problemática específica, foi contabilizar a si mesmo como parte do grupo.

Contudo, a professora soube avaliar que o cálculo equivocado não era da ordem de uma dificuldade de aprendizagem, mas relacionado à posição subjetiva que sempre o faz querer se excluir do grupo.

Foi possível, então, a partir do cálculo “incorreto”, perguntar se ele não participaria da comemoração dos aniversários e assim abordar sua participação no coletivo da sala.

Como vimos no exemplo, aparece o trabalho da professora que foi concebido a partir do acolhimento às diferenças de forma que o estudante tenha não só a suas potencialidades consideradas mas também sua forma singular de estabelecer relação com o aprendizado, ou seja, a Educabilidade.



TRABALHO COM O SINGULAR NO COLETIVO DA SALA DE AULA E DA ESCOLA

Sabemos que as práticas inclusivas bem sucedidas são aquelas que buscam os ajustes da escola ante os impasses escolares de seus estudantes e, portanto, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida no processo.

Algumas estratégias de ação com estudantes com TEA têm sido compartilhadas por professores nas discussões dos Estudos de Caso e serão apresentadas aqui a título de inspiração (jamais como modelo) para novas práticas. Portanto, não se trata de sua aplicação, mas do reconhecimento de que a construção de estratégias de trabalho para esses estudantes deve ser feita de modo concomitante ao da discussão dos casos com a equipe escolar.

Retomamos, neste ponto, a importância de uma elaboração cuidadosa do Plano de AEE pelos educadores da UE (em conjunto com o PAEE e/ou com o apoio do PAAI e disponível para toda Equipe Escolar), bem como o acompanhamento do Coordenador Pedagógico promovendo espaços de interlocução e discussão das práticas entre os profissionais envolvidos no trabalho escolar, dando especial suporte ao professor da sala regular para que este possa falar/refletir sobre suas inquietações e sobre as estratégias a serem construídas no processo de escolarização desses estudantes.

Os **Eixos Teóricos** (o brincar e a fantasia; o corpo e a imagem corporal; a fala e a posição da criança na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à lei) serviram de balizas para as discussões dos “Estudos de Caso na Ação Formativa”, uma vez que são chaves de leitura valiosas para que os professores observem e compreendam os entraves no desenvolvimento e na construção subjetiva dos estudantes.

A partir desse olhar atento, os professores poderão construir estratégias de trabalho escolar privilegiando esses quatro eixos como alvos fundamentais do processo de escolarização desses estudantes.

Tendo como pano de fundo os quatro eixos teóricos da “Metodologia do Estudo de Caso da Escola” as vinhetas a seguir trazem algumas sugestões de estratégias de ação para o trabalho escolar e partem da premissa fundamental de que a cognição e a subjetividade não estão separadas, mas guardam entre si uma relação de continuidade.

EIXO: O BRINCAR E A FANTASIA

Diante de uma situação em que o estudante saía da sala sistematicamente, a professora e a escola tomaram esse comportamento repetitivo no eixo “o brincar e a fantasia” e passaram a lidar com essas saídas como uma brincadeira de “escondeu e achou”. Ao invés de tomarem as saídas da classe como fuga, passaram a nomear a cena com a pergunta: “onde será que ele se escondeu?”. Desse modo, os colegas da classe podiam revezar para ir “buscá-lo” e quando o encontravam sempre anunciavam: “Achei!”. Isso foi possibilitando que o estudante aceitasse voltar para sua sala na companhia dos colegas e que os tomasse como referência (passou a querer sentar-se perto de um deles). Após algum tempo, deixou de se retirar da sala durante as atividades.

EIXO: O CORPO E A IMAGEM CORPORAL

Um estudante só queria ficar debaixo do ventilador de teto e se desorganizava quando o desligavam. Além do ventilador, ele também se interessava por outros objetos com uma mecânica similar de girar. A partir dessa observação, a professora teve a ideia de propor a produção de cata-ventos para toda turma articulando tal atividade com a temática que trabalhava em sala de aula (figuras geométricas, simetria, divisão, números e cores). Num primeiro momento, o estudante não se interessou pelos recortes de triângulos coloridos, nem pela atividade de colagem, pela contagem e pela distribuição numérica. Porém, quando percebeu o resultado obtido, tentou pegar o cata-vento de um colega que disse: “Esse é meu, eu que fiz, vai lá aprender com a professora e faz o seu!” O estudante então começou a acompanhar as orientações da pro-

fessora. Ela perguntava quantos triângulos tinha e quais as suas cores, incentivando-o também a experimentar pela primeira vez o uso da tesoura e da cola.

Sendo incorporada às atividades da classe, a estereotipia do estudante ganhou sentido graças a importância atribuída pelas crianças aquele gesto, em consonância com o princípio segundo o qual o convívio com outras crianças pode ser terapêutico. Essa experiência contribuiu para a organização do eixo “o corpo e sua imagem” nessa criança, que encontrou uma significação para seus movimentos; para o eixo “o brincar e a fantasia”, pois a criança compartilhou com o grupo a alegria e o prazer de utilizar o cata-vento construído; e para o eixo “manifestações diante das normas e leis”, uma vez que a criança conseguiu seguir as consignas da professora e fazer a atividade proposta (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI; 2017, p. 52).

EIXO: A FALA E A POSIÇÃO DA CRIANÇA NA LINGUAGEM

Um estudante tentava o tempo todo sair da sala de aula correndo para o pátio. Ao invés de impedi-lo, como de costume, o professor resolveu acompanhá-lo para descobrir o que tanto o interessava do lado de fora. Verificou que o garoto recolhia vários objetos que encontrava pelo caminho, pedrinhas, tampinhas, folhas etc., o professor sugeriu que o material recolhido fosse levado para classe, afim de que os outros colegas o pudessem ver. Na semana seguinte, propôs que todos os estudantes da classe saíssem por alguns momentos da sala de aula, com a proposta de recolherem o que achassem ao longo de seu trajeto. Pedras, folhas, botões, tampinhas de caneta, borrachas, coloridos papéis de bala, canudinhos etc. tornaram-se, posteriormente, o material de trabalho para um grande painel de arte e de letras feito com sucata e construído coletivamente no grupo-classe.

A participação do estudante nas atividades pedagógicas, a ampliação de suas vocalizações silábicas associadas às figuras e letras, assim como do seu tempo de permanência em sala de aula foram conquistadas ao final do semestre. Aqui a estratégia permitiu uma melhora nas condições de fala do estudante, operando sobre o eixo “a fala e a linguagem”.

Verificou-se que as “fugas” e as produções idiossincráticas de um estudante foram consideradas pelo professor como movimentos possíveis de tra-

balho; no entanto, ele não deixou de referenciá-las a uma produção possível de ser compartilhada com a turma da classe (o trabalho com as letras, a escrita e o painel de artes). O estudante teve a oportunidade de participar de uma atividade tradicional de classe, auxiliar na alfabetização de todos, assim como a turma da classe a de experimentar o tão desejado “passeio” pelo pátio (antes só permitido, excepcionalmente, para as “fugas” do estudante com autismo), sair da sala de aula em busca de materiais para o trabalho de artes proposto. (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 53).

EIXO: AS MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI

Para os estudantes com TEA, a compreensão da lei e das normas não é algo simples. Portanto, seguir as regras do coletivo costuma ser uma tarefa difícil e, não raro, são comuns as atitudes de desobediência e desafio.

Neste sentido, é importante que os professores não tomem como uma afronta pessoal a indisposição do estudante em cumprir o que lhe é proposto e assinalem a importância do cumprimento das atividades não como uma determinação estabelecida pela vontade caprichosa do professor, mas como algo que está determinado pela estrutura escolar, ou seja, sinalizando que há uma lei maior que organiza o trabalho de todos.

Muitas vezes, ensinar para esses estudantes que os combinados estabelecidos (por exemplo: o horário de ir embora da escola) servem para todos e que os professores e funcionários também obedecem às regras da escola, pode favorecer que consigam aguentar o peso das restrições.

Em geral, o “não” é tomado por esses educandos e educandas como uma situação sem saída, fruto de sua falta de flexibilidade e rigidez diante das situações cotidianas. Portanto, oferecer alternativas que não cristalizem o “não” auxilia o estudante a descobrir outras saídas e pode retirá-lo da posição meramente opositora.

Um professor pode assinalar para seu estudante que ele não pode atrapalhar os colegas que ainda não concluíram uma atividade, mas pode juntar-se aos outros que já finalizaram a tarefa para uma atividade lúdica, de desenho ou de leitura.



ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE CIRCULAÇÃO SOCIAL E DE APRENDIZAGENS PARA OS ESTUDANTES COM TEA

Nos últimos anos, vários pesquisadores do campo da educação inclusiva têm se dedicado a estudos sobre a importância da instituição escolar no processo de escolarização e desenvolvimento de estudantes com TEA. Como já dissemos anteriormente, a circulação discursiva e o trabalho educacional promovidos pela instituição escolar pode produzir efeitos em seu desenvolvimento físico, psicomotor, da linguagem e cognitivo.

Vários estudos mostram a importância da função do semelhante presente nas experiências escolares, uma vez que “é somente através do laço com um semelhante que algumas crianças com autismo podem se ver e se nomear como crianças” (TIUSSI, 2018, p. 176).

Na literatura produzida por autistas adultos, Donna Williams (1992) relata como uma outra criança foi fundamental para seus progressos no enfrentamento do campo social e narra seu único encontro em um *playground* com uma menina que passou a ser sua referência de como ser menina por muitos anos.

Outra autista falante, a australiana Donna (WILLIAMS, 2012), também relata as dificuldades na escola na qual foi rotulada como um misto de retardada e desajustada ou desagradável. Ela enfrentava dificuldades severas para se comunicar e estabelecer laços com outras crianças da classe, e, por isso, começou a se identificar com

outras crianças solitárias, particularmente estudantes novos na escola ou aqueles mais reservados, com ar perdido ou os estrangeiros. (BIALER, 2015, p. 489).

Bialer (2015) fez um estudo sobre a inserção escolar no campo do autismo, por meio de diversas experiências escolares relatadas nas autobiografias escritas por autistas, e afirma:

Se por um lado podemos evidenciar nas autobiografias de autistas que exigir que eles se formatem à normatização escolar e exibam comportamentos semelhantes aos demais estudantes é uma exigência muitas vezes impossível, por outro, a leitura destas autobiografias torna nítido o fato de que muitos autistas podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo assim para a tarefa educativa da escola e para o crescimento pessoal e escolar de todos os estudantes. (BIALER, 2015, p. 486).

Podemos afirmar que esse “pequeno semelhante” (o colega da sala de aula) pode ter uma importante função no processo de inclusão escolar, posto que funciona como um guia, uma referência, que habilita os estudantes com TEA a transitarem pelos espaços organizados e estabelecidos pela norma escolar e a participarem das diferentes propostas de atividades, dando-lhes “pistas” ou antecipando o que virá na experiência desconhecida que pode ser amedrontadora (hora da entrada, hora da merenda, ida ao banheiro, aulas de educação física, entre outros). O estudante com TEA pode, então, fazer “como se” fosse o outro, seu colega, e assim encontrar seu lugar no grupo.

Algumas vezes, os estudantes com TEA buscam a interação com os colegas espontaneamente, outras vezes buscam uma simetria e agem por imitação, tentam se comportar como os demais e usam os colegas como um “espelho” para guiar seus passos. As cenas descritas a seguir, extraídas do livro “Práticas inclusivas II: Desafios para o ensino e a aprendizagem do estudante-sujeito” (PESARO; KUPFER; DAVINI, 2020, p. 107-109), ilustram estratégias usadas pelos professores que ressaltam a potência educacional relativa à função do semelhante:



“CACHORRO NÃO!”

Depois de escutar alguns estudantes perguntando: “O que ele tem?”, a professora de uma criança com entraves importantes na constituição subjetiva, que chamaremos de Paulo, decide usar tal pergunta como disparadora para uma conversa.

Paulo, na ocasião, tinha seis anos, falava pouquíssimo e quase não estabelecia interações com os pares. Na época, bastava que outra criança se aproximasse de algo que Paulo realizava, para que ele se afastasse. Nossas tentativas de enlacá-lo às brincadeiras do grupo eram constantes, embora o estudante fugisse de todas elas.

Depois que a professora disparou a conversa, uma criança disse: “Eu acho que ele é tipo um cachorro, pois os cachorros não falam”. Um clima de constrangimento se instaurou na sala, que ficou evidente em um silêncio duradouro. Recuperando a situação posteriormente com a professora, ficamos sabendo que os pensamentos desse instante eram próximos a: “Como conduzir a conversa agora? Não podemos deixar alguém chamá-lo de cachorro... temos que ensinar ao grupo que isso é um tipo de insulto!”

É importante frisar que Paulo estava na sala. Foi avisado de que essa conversa ocorreria e, a todo o momento, os educadores se reportavam ao estudante, repetindo falas de algumas crianças, tentando significar a discussão e convidando-o a dizer sobre si. Ele saía da sala algumas vezes, mas sempre retornava. Ia ao meio da roda, deitava-se e voltava a caminhar pela classe. Apesar de sempre retornar à sala, na maioria do tempo parecia alheio à conversa, atribuindo pouco sentido a ela.

Após o gélido silêncio, fomos manejando a discussão de forma a legitimar o conteúdo trazido pela aluna. A aproximação com a imagem de um cachorro não passava de uma tentativa de construção de alguma representação de quem era Paulo. E, para isso, a aluna realizava aproximações com outros conceitos, elaborava hipóteses, conjecturas. Dissemos: “Vamos pensar sobre a ideia que ela trouxe: um cachorro realmente não fala e nunca vai falar. Uma grande diferença entre um cachorro e Paulo é que ele fala e vai falar cada vez mais”. Quando olhamos, Paulo estava atento à conversa. Falamos, então: “Não é, Paulo? Você não fala?”. Ao que o estudante respondeu surpreendentemente, de um jeito enfático: “Fala!”. E logo começou a bater os pés no chão. As crianças comentaram: “Ele ficou bravo!”, “Ele entendeu o que a gente está conversando!”. Alguns estudantes começaram a imitá-lo, também batendo os pés no chão.

Aspectos que se destacam na cena descrita:

- A fala da aluna atinge Paulo de forma a convocá-lo para conversa, para a interação com os pares, que era tão rara.
- Nessa troca entre semelhantes (mediada por adultos) o grupo passa a enxergar Paulo de outra forma. É como se a discussão tivesse o poder de “humanizá-lo” perante o grupo.
- O grupo se aproxima da ideia de que existem outros tipos de linguagem e arrisca experimentá-la, batendo os pés no chão.
- Os educadores, apesar do constrangimento inicial, legitimam a fala da aluna e, com isso, permitem que algo inédito apareça.

“DJ DO PÁTIO”

Marcos está no 8º ano e, dentre as dificuldades de socialização com os colegas da turma – nesse momento já adolescentes –, frequentemente recusava-se a ficar no recreio. Preferia isolar-se a permanecer no pátio. É muito ligado em música, tem habilidades para tocar alguns instrumentos e gosta de dançar.

Nas aulas de Artes, os professores costumavam selecionar algumas músicas como som ambiente, durante a realização das propostas. Nesses momentos, Marcos demonstrava interesse em ficar no computador, tomando conta da seleção musical e atendendo às solicitações dos colegas. Os professores observaram a potência desta situação, tanto do ponto de vista da interação com os pares, quanto em relação ao lugar de saber que ele ocupava.

Há tempos, alguns estudantes de 8º e 9º ano solicitavam a inserção de música no pátio, nos intervalos. A coordenação pedagógica, então, aproveitou tal interesse e propôs que Marcos se responsabilizasse pela escolha do repertório. Desde então, às sextas-feiras, ele passou a ser o DJ do pátio.

No início, só aceitava selecionar suas próprias músicas, mas, ao receber uma fila cada vez maior de estudantes com pedidos musicais, foi abrindo-se ao novo e arriscando-se em novas melodias. Assim estimulado pelos colegas, Marcos expande, aos poucos, seu repertório musical e experimenta novas posições, para além das repetições.

Aspectos que se destacam nas duas cenas anteriormente apresentadas:

- Os educadores partem do mundo interno e do interesse de Marcos, considerando-os como portadores de sentido, para que o estudante possa participar das propostas.
- Quando ele aceita lidar com os pedidos de músicas dos outros adolescentes, há uma entrada importante no coletivo, no código compartilhado. Em nome do pertencimento, da aproximação com os pares, ele se dispõe a abrir brechas em suas repetições, inserindo elementos novos. As novas regras vêm de seus pares, o que torna mais possível esse caminho ao código compartilhado.
- Vale lembrar que, na passagem para o Ensino Fundamental II, a formação de grupos mais homogêneos, a partir de elementos de identificação, passa a marcar significativamente o processo de socialização dos adolescentes. Isso, muitas vezes, complexifica o trabalho com estudantes em situação de inclusão, uma vez que há a negação do diferente com maior ênfase. Mas, na cena apresentada, tal aspecto opera de maneira positiva.
- O grupo de adolescentes realiza mudanças de posição significativas na medida em que exercita o olhar para um jeito de funcionar bem específico. Também se beneficia de um recreio dinâmico, experimentando a dança como mais uma forma de expressão.

EIXOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR IMPLICADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA

O saber do professor emerge e se amplia no encontro com o estudante. Segundo Bernard Charlot (2000), não há saber em si, o saber é sempre algo relacional e construído. Temos observado que esses saberes – “não sabidos” – aparecem e atuam no encontro entre o professor e seu estudante,

desde que o professor se sinta efetivamente implicado pelos princípios do acolhimento e da educabilidade.

Pautado naquilo que Cifali (2009, p.156) nomeou como “inteligência do instante”, o professor poderá tomar o discurso pedagógico pelo avesso, colocando em questão aquilo que a pedagogia acredita sustentar o fazer educativo, a saber, a previsibilidade, as categorias, o controle, as certezas, a correspondência biunívoca entre o ensino e a aprendizagem e as entidades idealizadas que preconizam “*A criança*” e “*O professor*” (PALHARES; BASTOS, 2017, p. 249), elementos para os quais a pedagogia dirige seus máximos esforços.

Ultrapassar o sentimento de impotência para que possa advir um trabalho de escolarização possível com esses estudantes implica que o professor tenha uma conduta (um *posicionamento ético* que nada tem a ver com competências) que considere o encontro subjetivo entre dois sujeitos, e que não estão na mesma posição (no caso da educação, professor-estudante), mas no qual um envolvimento mostra-se necessário para coproduzir um sentido a respeito do que se passa na cena educativa. (BASTOS, 2020, p. 57, grifos da autora).

Apesar do professor contar com saberes prévios pautados no conhecimento científico, é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse estudante que ele poderá construir uma posição ética que leve em conta o estudante-sujeito e viabilize o caminho para suas aprendizagens escolares.

Podemos, portanto, destacar alguns eixos norteadores para uma prática pedagógica com estudantes com TEA:

- **APOSTAR NA EDUCABILIDADE DO ESTUDANTE (TOMÁ-LO COMO ESTUDANTE-SUJEITO)**

Diante de um estudante que parece imune ao contato e com possíveis comprometimentos no desenvolvimento, muitas vezes os professores interrogam sobre as possibilidades de ensinar quem não demonstra interesse pelos conteúdos escolares.

Sabemos que esses estudantes causam estranheza e perplexidade aos professores, pois esses não se sentem preparados pedagogicamente para abordá-los.

Nesse sentido, estar pautado pelo princípio da educabilidade será condição fundamental para que o professor possa fazer uma aposta no processo de escolarização de seu estudante.

Vejamos o relato de uma professora:

Quando eu soube que receberia na minha sala um estudante com diagnóstico de TEA, em um primeiro momento, fiquei bastante apreensiva pensando em como poderia ajudá-lo a aprender e como ele ficaria com os colegas na turma, tendo em vista sua preferência por isolar-se.

Lembrei que já tinha tido estudantes difíceis em anos anteriores e que aquele diagnóstico estava me paralisando. Resolvi esperar sua chegada e fui me dando conta que poderia aprender com ele: entendi que apesar de não falar, ele podia se comunicar e dava pistas de alguns interesses (por ex.: corria para a janela sempre que ouvia barulho de avião). Passei a ficar atenta a isso e percebi que era possível partir de seus interesses e fazer desdobramentos enlaçados aos conteúdos trabalhados com toda sala (meios de transporte) e isso possibilitou que os colegas também o vissem como alguém capaz de aprender, apesar de não dirigir a palavra a eles e não querer fazer atividades em dupla.

• **DEIXAR-SE IMPLICAR NA CONSTRUÇÃO DE UM SABER “NÃO SABIDO” SOBRE ESSE ESTUDANTE**

Estudantes com TEA apresentam formas idiossincráticas e particulares de apreenderem o campo do conhecimento, uma vez que os processos de aprendizagem desses educandos não se pautam pelo que os cânones pedagógicos ditam.

Não há metodologias ou didáticas pré-estabelecidas que assegurem sua escolarização e, portanto, os professores terão que se valer de um saber não sabido, tecido a partir do encontro com seu estudante, para a construção de seu plano de trabalho no cotidiano da sala de aula (CHARLOT, 2000).

Contudo, os professores não apostam nesse saber, por estarem convencidos de que precisam ser capacitados.

A inventividade do educador é fundamental para possibilitar ao estudante a conquista de um saber ou de uma vivência. É preciso que professores e estudante tenham espaço para tentar de novo, quantas vezes for preciso.

Deixar-se implicar subjetivamente na construção de novos saberes inquieta os professores, acostumados ao campo das certezas e das prescrições do campo pedagógico, mas é a mola propulsora para seu fazer docente. (BASTOS, 2020, p. 60).

• **APRESENTAR-SE NA CENA EDUCATIVA COMO NÃO-TODO**

Arisu, 4 anos, ao ingressar na escola falava muito pouco, não deixava que ninguém a tocasse, recusava-se a entrar na sala, preferindo perambular pelo pátio. Aos poucos, Arisu foi estabelecendo um vínculo de confiança com a professora e passou a entrar na sala e a participar das atividades com as crianças. No entanto, resistia muito às mudanças de ambiente e, portanto, as aulas de Educação Física na quadra ou as aulas no ateliê de Artes não eram possíveis. Arisu havia estabelecido um importante vínculo com a professora e sempre requisitava sua presença. Contudo, longe de se oferecer sistematicamente nessa posição de amparo para a criança, a professora foi construindo um caminho para transferir esse vínculo de confiança para os outros adultos da escola.

Balizar-se pelo princípio de que “o estudante é da escola e não apenas do professor” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 25) possibilita que o professor adote um posicionamento ético (professor bem posicionado) de não se sentir o detentor de todo o saber sobre seu estudante, podendo sustentar o lugar de “adulto confiável” sem exceder-se no júbilo que tal posição lhe confere e que poderia imaginariamente decretar, no contexto escolar, que apenas ele conhece e sabe sobre essa criança, para prejuízo de seu processo de inclusão.

Um professor mediador é a ponte entre a criança e o mundo novo e sabe retirar-se de cena e alternar, gradativamente, sua posição com outros pares que possam também exercer funções de cuidado e interação. Ser bem posicionado e não somente bem-intencionado é de fato uma alternância de posições fundamental (BASTOS, 2020, p. 60-61).

- **ABRIR MÃO DO “FUROR PEDAGÓGICO”
ADOTANDO POSIÇÃO “NÃO DEMANDANTE”**

Sabemos que os estudantes com TEA por se sentirem intranquilos na presença do semelhante, por vezes apresentarem características de rigidez e ou até terem dificuldades diante das regras, dos limites e das interdições, não raro se angustiam e se desorganizam diante das inúmeras exigências/demandas escolares que podem ser experimentadas como algo invasivo, desmedido e desregrado, posto que, muitas vezes, podem não compreender o seu sentido.

Portanto, é importante que os professores possam abrir mão do “furor pedagógico”, uma vez que atitudes de insistência, cobranças excessivas e rigidez nos procedimentos e dinâmicas escolares não resultam em êxito no trabalho educacional com esses estudantes.

Não se trata de não haver exigências escolares para esses educandos e educandas, mas de reconhecer a importância das flexibilizações e da possibilidade de construção de caminhos inéditos para o alcance dos objetivos propostos.

- **OFERECER-SE COMO MEDIADOR E
PROPICIAR O ENLACE COM AS OUTRAS CRIANÇAS**

Um importante desafio para os professores é propiciar que o estudante com TEA possa construir algum enlace com seus colegas de turma para que sua inclusão escolar seja efetiva.

Em certo momento, a turma de Alice estava envolvida com uma nova unidade de estudo chamada “Cidades Espetaculares”, em que as crianças es-

tudariam a organização das cidades. Alice interessou-se em saber o nome dos diferentes países, suas capitais e cidades principais e, com sua enorme habilidade para memorização, passou a navegar no *Google Earth*, pois tudo queria saber sobre os diversos países do globo terrestre e suas capitais. No entanto, nada disso era compartilhado com seus colegas. Seu fascínio pelo assunto e sua obsessão em ficar horas seguidas pesquisando o tema no computador, impediam que participasse das atividades do grupo.

No mesmo passo em que crescia seu interesse e conhecimento sobre países e cidades, aumentava o abismo que a separava dos demais estudantes e de qualquer oportunidade de laço e interação social. Foi então que a professora, movida por um saber sobre a aluna, começou a fazer uma brincadeira com toda a sala, não só incluindo, mas principalmente valorizando e dando lugar para que esta obsessão de Alice pudesse vir a ser compartilhada, reconhecida e colocada em circulação no grupo.

Toda semana havia um *quiz* sobre países e suas capitais com prêmios e pontos. As crianças dividiam-se em pequenos grupos, passaram a estudar o mapa-múndi e, ao longo das semanas, Alice, que logicamente nunca errava uma capital, passou a ser admirada pelos colegas fascinados com sua habilidade (BASTOS, 2020, p. 63).

• **SABER AFASTAR-SE DA CENA PARA QUE ENTREM OS OUTROS ESTUDANTES**

Muitas vezes, os profissionais da Unidade Educacional supõem que os estudantes com TEA precisarão do apoio intensivo dos adultos tendo em vista suas dificuldades nas diversas áreas do desenvolvimento e, não raro, subestimam a relevância da ajuda dos seus pares.

Portanto, configura-se um desafio para o professor poder afastar-se, ocupando um lugar secundário na cena educativa e permitir que outro estudante assuma um protagonismo de interlocutor diante do estudante com TEA.

A equipe escolar relata a situação de um encontro, ao acaso, de dois estudantes com TEA. Um deles (Ciro, 5º ano) precisa de muita ajuda para

ler e, por causa de suas dificuldades, costuma resistir às atividades de leitura demandando incentivos frequentes do professor. O outro estudante (José, 3º ano) fala muito pouco e estabelece raras interações significativas com outras crianças.

Certo dia, Ciro estava esforçando-se para ler um texto à acompanhante escolar, no corredor, quando José, por acaso, passou em frente e resolveu sentar-se ao seu lado. Ficou olhando atentamente, enquanto o colega lia. Ao ver uma criança se aproximar com interesse, Ciro atribuiu outro sentido à atividade, colocando alguma entonação na leitura e desenvolvendo uma postura de cuidado com o amigo mais novo. [...] As professoras de ambos resolveram potencializar tal encontro. Criaram um projeto no qual Ciro deveria ler parênteses para José, que, por sua vez, teria o desafio de memorizá-las, para apresentar ao seu grupo. Ciro passou a encarar as atividades de leitura de outra forma. Além disso, desenvolveu uma atitude de cuidado com José e ocupou lugar de saber (ante as crianças de sua faixa-etária isso vai ficando cada vez mais difícil). José, na interação com o amigo, memorizou parênteses com envolvimento, passou a falar mais e, por vezes, imitar o colega. (BASTOS, 2020, p. 64).

- **ACOMPANHAR O MOVIMENTO PRÓPRIO DO ESTUDANTE NA CONSTRUÇÃO DE SUAS APRENDIZAGENS**

A professora relata que quando o estudante chegou na escola não conseguia entender suas formas de expressão: emitia sons, dava pulos e risadas, corria pela escola, fugia do contato, não sentava na cadeira, procurava afastar-se dos colegas e das professoras.

Logo perceberam que para conseguirem algo que supunham ser fundamental – que ele ficasse mais tempo na classe – precisavam conhecer melhor o estudante Apuana: saber quem era ele, quais eram seus interesses e suas potências e o que disparava sua angústia.

Permitiram que Apuana fosse conhecendo e explorando os diversos espaços da escola e puderam perceber seu interesse pelos esqueletos do laboratório, pelos livros sobre o corpo humano e sobre os personagens da Disney na biblioteca notavam que o estudante aprendia, mostrando suas aquisições escolares para a equipe.

Não era do jeito que esperávamos, nem quando queríamos, mas lá estava ele, digitando no computador o nome dos filmes de que gostava, explorando os livros, expressando-se com vocalizações em momentos específicos de prazer ou irritação, colocando a mão das professoras e colegas sobre ele quando queria carinho, conseguindo brincar ao lado das crianças.

O relato da equipe assinala a importância de terem conseguido acompanhar e reconhecer o percurso próprio do estudante na construção de suas aprendizagens, pois isso possibilitou que pudessem repensar o que estavam colocando como ideal pedagógico para Apuana, uma vez que o estudante “ideal” e o estudante “real” são muito diferentes, e é reconhecendo o estudante “real” que podemos supor nele um sujeito de saber, que aprende e sabe à sua maneira, e a partir daí vamos nos guiando pelos caminhos que ele nos aponta e pelos nossos próprios saberes, conscientes ou não. (BASTOS, 2020, p. 65-66).





PONTAMENTOS AOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A importância da escrita e da alfabetização³

A ênfase que o campo pedagógico dá aos aspectos do desenvolvimento (muitas vezes tomados, de forma equivocada, como exclusivamente determinados pelo âmbito biológico) inviabiliza que um professor tome como estudante uma criança com TEA e vislumbre a possibilidade de alfabetizá-la, pois a vê como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento por estar diante de um estudante que por vezes não fala, que nem sempre responde às solicitações que lhe são dirigidas, que nem sempre se interessa por brincar com as outras crianças, que apresenta grafismo rudimentar e, portanto, parece uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

Contudo, o trabalho no âmbito da escrita alfabética é uma via potente e possível quando se trata da escolarização de crianças com TEA, pois possibilita a reordenação do campo simbólico com um usufruto das produções escritas para que a criança possa dizer de si e dirigir seu texto a um outro que a reconhece e a toma no laço social.

3

O material apresentado está publicado em acesso aberto e poderá ser consultado em BASTOS (2017).

O trabalho de alfabetização dessas crianças no âmbito escolar é uma forma de ajudá-las a construir outros modos, talvez mais flexíveis, de referência à linguagem, abrindo possibilidades de laço social pela via da escrita. Os livros escritos por autistas de alto funcionamento atestam o uso da escrita para transmitir uma história de exílio em relação à comunicação e ao mundo.

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico.

Trata-se, portanto, “de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico” (KUPFER, 2000, p. 105).

No eixo do trabalho escolar, o professor poderá fornecer para a criança instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, fazendo uma aposta de que esses instrumentos poderão ser úteis para reordenar o campo simbólico e lidar com a angústia siderativa. Nesse sentido, o educador não terá que ser um especialista em transtornos, já que, como educador, ele orientará que esta criança encontre o seu estilo próprio de dizer sobre si.

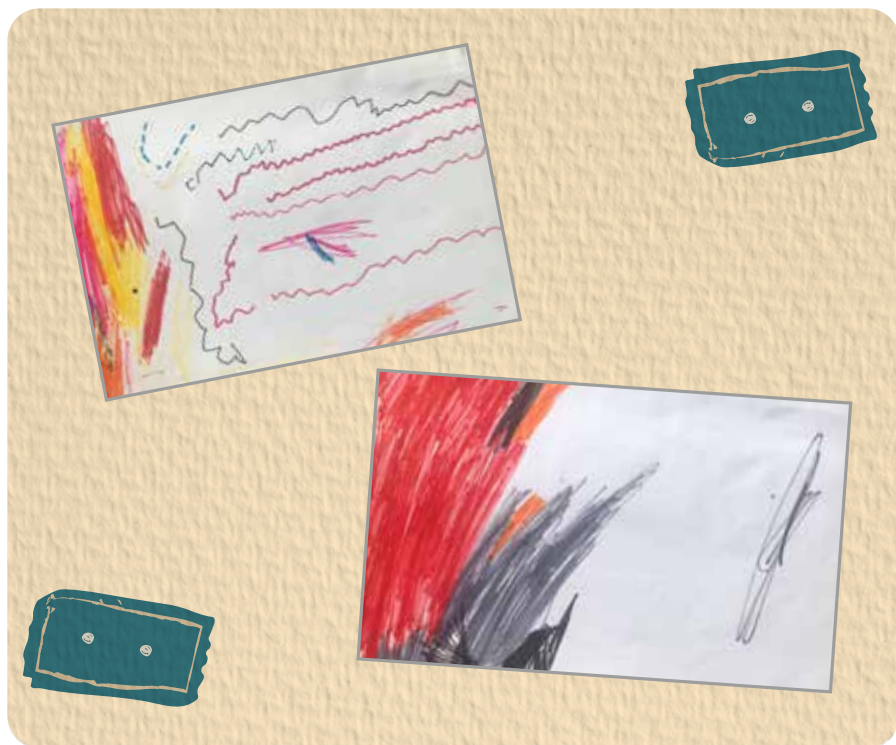
Para ilustrar essa questão e reiterar a importância da escola como dispositivo que opera para essas crianças com a possibilidade de educar, apresentaremos o percurso de Roberto.

Aos 10 anos, chegou ao Grupo da Escrita, dispositivo do tratamento institucional oferecido no Lugar de Vida – Centro de

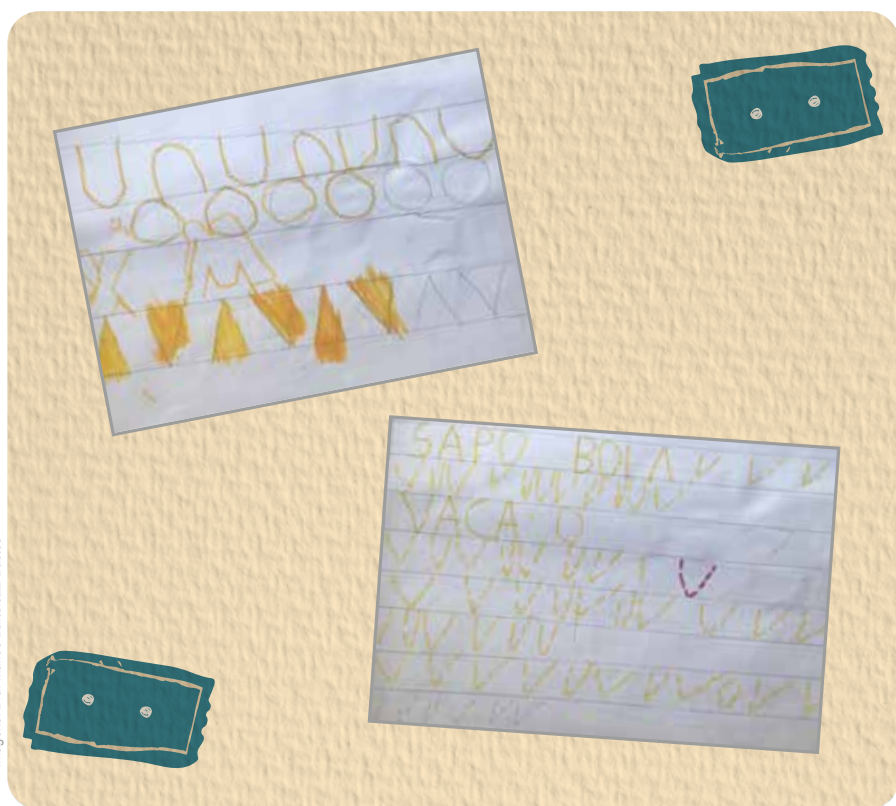


Educação Terapêutica e refere-se a um dos três eixos da Educação Terapêutica, o escolar propriamente dito (ver Kupfer, 2000). Na época, cursava o 4º ano, mas os professores sentiam muita dificuldade para abordá-lo pedagogicamente. Era um menino muito quieto, silencioso e um tanto arreadio. Não dava trabalho na sala de aula, pois ficava silencioso, observava os colegas e fazia alguns rabiscos no papel. No Grupo da Escrita, ficava sentado o tempo todo (o grupo trabalhava em torno de uma grande mesa oval), observando a movimentação dos outros participantes do grupo, mas não interagia e não solicitava nenhum material. Sobre a mesa sempre estavam disponíveis materiais gráficos (papel, lápis coloridos, canetas e borracha), livros, revistas, gibis e alguns jogos. Nos primeiros encontros, apesar dos vários convites feitos pelos coordenadores do grupo, Roberto se restringia a observar a movimentação.

Suas primeiras produções foram:



Seguiu fazendo rabiscos coloridos por algum tempo e depois interessou-se por uma régua com figuras geométricas e por letras móveis que usava para fazer o contorno das figuras. Em algumas oportunidades, os coordenadores aproveitavam para inserir algo que tinha a ver com o trabalho que o grupo estava fazendo (como inserir na folha de Roberto a palavra “VACA” que estava no Jogo do Mico partilhado pelos outros integrantes do grupo).



Imagens: Dra. Marise Bartolozzi Bastos

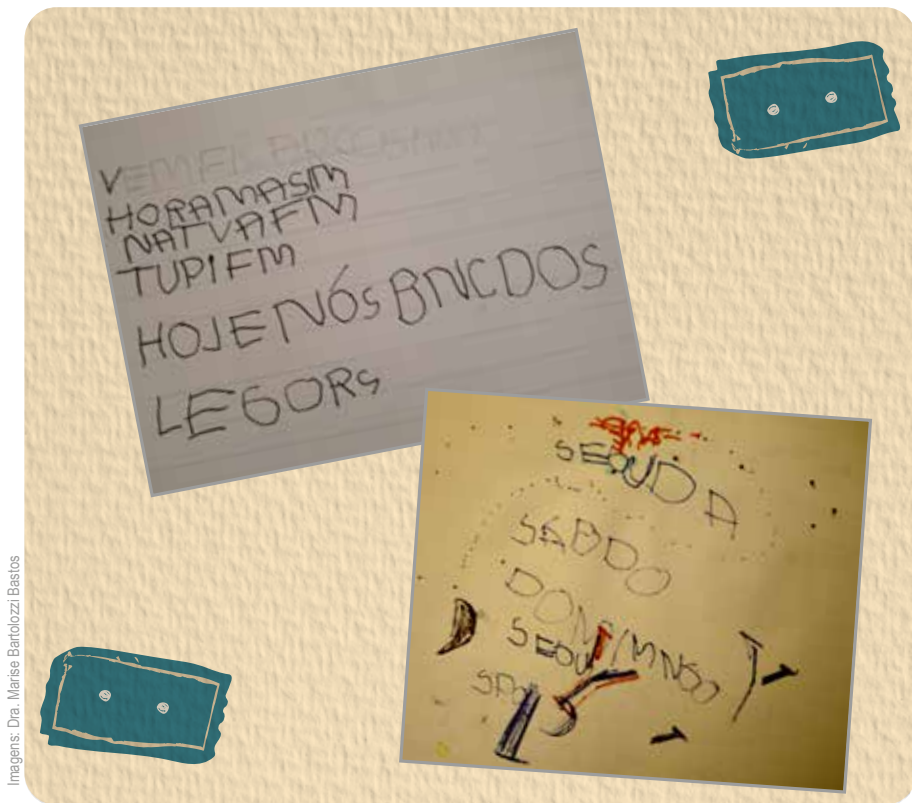
Passados alguns meses do início do trabalho, fomos surpreendidos por uma produção de Roberto que nos deu notícia de que já sabia escrever “MAÇÃ” e “PEIXE”. Ele produziu sozinho o escrito “PXEX”, após ter coberto totalmente o desenho com a caneta azul. A palavra “PEIXE”, escrita

no canto superior esquerdo, foi feita pelos coordenadores após a escrita de Roberto. Vemos, portanto, que o desenho “caí” e surge a palavra escrita:



Imagens: Dra. Marise Bartolozzi Bastos

Ele passa a nos contar as rádios que costuma ouvir (Amiga FM, Luz FM). Cantarola com frequência, faz batuques, fala e escreve algumas frases dirigidas aos coordenadores ou colegas partilhando seus interesses (Hoje nós brincamos de legos/segunda, sábado, domingo).



Imagens: Dra. Marise Bartolozzi Bastos

A mãe do estudante relatou que, no 1º ano, tinha uma professora que acreditava muito nas capacidades dele. Apesar de Roberto não fazer as atividades que ela propunha em classe, não deixava de registrar em seu caderno todas as tarefas que passava para a turma. No final daquele ano, presenteou Roberto com o caderno e disse para sua mãe que ele estava aprendendo sim, apesar de não falar com ela nem com os colegas.

Pudemos ressignificar as produções de Roberto ao longo daquele ano no grupo e esclarecer que as “primeiras marcas” da escrita alfabética tinham sido registradas há muito tempo, graças ao dispositivo escolar criado pela professora (educar), e que o trabalho terapêutico no Grupo da Escrita (tratar/educando) pôde recuperar as marcas inscritas na proposição escolar

que lhe foi oferecida e foram fundamentais para que Roberto pudesse construir uma escrita para falar de si e de sua relação com o mundo.

Tomar a criança como estudante, apostar em suas possibilidades de educabilidade, incluindo a dimensão do sujeito psíquico, e não exclusivamente a ótica das capacidades cognitivas como organizadores do campo das aprendizagens, abre espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar (BASTOS, 2017, p. 141-146).

Sobre alfabetização, tendo em vista que fazemos parte de uma sociedade letrada, o processo de alfabetização hoje é para qualquer estudante uma conquista social importante, já que além de tudo propicia sua inserção no mundo. Destacamos também que, dentro da RME, a Alfabetização não é vista apenas como o ato de reconhecimento de letras e símbolos, mas vai além, é um processo de representação do mundo, compreendido pelos sujeitos.

Desta forma, considerando uma possível inabilidade social que pode acarretar dificuldade de leitura social para o estudante com TEA, durante o processo de Alfabetização, as metodologias utilizadas pelos professores tornam-se ferramentas fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento destes estudantes. A utilização de símbolos, imagens e pictogramas representativos, contextualizados com o saber que se pretende ensinar e com os seus significados, repertoriam estes estudantes para sua forma de ser no mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de estudantes com TEA precisa ser pensada em uma perspectiva que reconheça o pressuposto de que qualquer aprendizado produz subjetivação e, portanto, que as aprendizagens dos conteúdos escolares não podem ser reduzidas apenas a conquistas cognitivas, mas precisam ser entendidas em sua dimensão formativa, no sentido de possibilitarem construções subjetivas para todas as crianças.

Estudantes com TEA muitas vezes parecem imunes ao contato, alheios ao que se passa ao seu redor e pouco interessados nas aprendizagens escolares. Causam, portanto, enorme intranquilidade aos professores que não se sentem preparados para abordá-los pedagogicamente e interrogam sobre as possibilidades de ensinar um aluno que não demonstra interesse pelos conteúdos escolares.

É fundamental que, diante desses estudantes, os professores possam lembrar-se do **Princípio da Educabilidade**, cunhado por Philippe Meirieu, no qual o autor adverte que quem deseja educar deve estar absolutamente convencido de que o outro é absolutamente educável (MEIRIEU, 1998).

Portanto, a despeito dos laudos médicos que muitas vezes atestam deficiência intelectual em comorbidade com o diagnóstico de TEA, esses estudantes

desafiam os saberes do campo pedagógico uma vez que seus processos de aprendizagem não se pautam apenas por aquilo que os cânones pedagógicos clássicos ditam. São alunos que podem escrever, mas não falam; são hábeis para cálculos matemáticos, mas não conseguem interpretar um texto; memorizam de forma prodigiosa uma série de informações, apesar de não estabelecerem relações simples de causa efeito e, não raro, mesmo parecendo alheios e distantes da dinâmica da sala de aula, são capazes de responder sobre conteúdos ministrados, dando notícias de que as aprendizagens acontecem.

Como nos lembra o sociólogo da educação Eric Plaisance, precisamos reconhecer os obstáculos ambientais antes de tentar desconstruir aquilo que se supõe ser uma **barreira do aluno**, conforme já discutido anteriormente.

[...] não se trata de afetação da linguagem o emprego da expressão “pessoa em situação de deficiência”, mas de afirmação do peso dos contextos de vida que constituem obstáculos para a pessoa (obstáculos materiais à locomoção, comunicacionais à troca de informações etc.) [...] A “situação” não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência. (PLAISANCE, 2015, p. 234).

Outro importante desafio na escolarização desses estudantes refere-se ao fato de terem dificuldade em permanecer com o grupo classe, pois, muitas vezes, preferem estar sozinhos ou apenas na companhia de um adulto. É comum buscarem o isolamento, mas mesmo que não evitem o contato é difícil sua participação em sala de aula, pois podem ser repetitivos, insistentes, idiossincráticos em seus interesses temáticos e ter dificuldade em atividades que envolvem regras.

Nesse sentido, caberá ao professor, com o apoio da equipe escolar, do PAAI e do PAEE propiciar que esse aluno possa construir algum enlace com seus colegas de turma, para que sua inclusão escolar seja efetiva. Dito de outro modo, compete ao professor da turma oferecer-se como “mediador”, promovendo o enlace com os outros estudantes da classe.

Uma vez que esses estudantes preferem o vínculo com os adultos, os professores precisam estar atentos à sua função de mediadores, operando

como uma ponte que possibilite o enlace do estudante com o universo da sala de aula. O professor deve entender a importância de poder apresentar-se como um adulto referência, tomando o estudante como membro de seu grupo classe, mas sabendo retirar-se da cena alternando, gradativamente, sua posição de única referência para que outros atores compareçam. Ou seja, dando espaço para que os outros estudantes da sala construam vínculo e tornem-se uma referência de grupo para esse estudante com TEA. Sabemos que uma criança pode fazer pela outra muito mais do que um adulto faz por uma criança e essa potência do laço social entre pares nomeamos como função do semelhante na escola inclusiva¹.

Segundo Meier (2007), destaca-se a importância da aprendizagem mediada no contexto escolar, despertando uma nova dimensão do valor do professor e da relevância do seu trabalho no desenvolvimento do potencial dos seus alunos.

No pensamento de Vygotsky (2008), a mediação pode ser entendida como um processo de multiplicidade de relações: relação do sujeito com o mundo, do sujeito com o objeto, do sujeito com o sujeito, mediada pelo uso dos instrumentos e signos, desenvolvendo sentido e significado.

As formações das equipes precisam contemplar dispositivos formativos que impliquem os profissionais em discutir suas práticas (espaço de fala e reflexão) para que possam responsabilizar-se por seu fazer docente, construindo e reinventando estratégias de atuação a cada novo obstáculo apresentado e, ao mesmo tempo, podendo compartilhar e coletivizar suas experiências com seus pares.

Isso é o que promove a legitimidade das diversas práticas docentes em uma rede de ensino. Todo professor precisa sentir-se vigoroso em sua atuação diante de cada aluno e sentir-se respaldado pelos gestores e colegas de equipe, pois isso é o que constrói, de fato, uma **rede** de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

1 Esse tema está amplamente discutido no livro “Práticas Inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito” (PESARO; KUPFER; DAVINI, 2020)



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017.p. 135-148. DOI: 10.5151/9788580392906-09.

BASTOS, Marise Bartolozzi. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da Aprendizagem Terapêutica. *In*: PESARO, M.E.,KUPFER, M.C.; DAVINI, J. (org.).**Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020. p. 51-68.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 19, n. 3, p. 485-492, dec. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, M. A. S. Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 274-281, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/192/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

KUPFER, M.C., PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2017.

KUPFER, M. C.; CASTRO, M.P. Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica. *In*: PESARO, M.E., KUPFER, M.C.; DAVINI, J. (org.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020. p. 35-50.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PESARO, M.E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (org.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 230-238, 10 nov. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TIUSSI, C. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos:** uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

WILLIAMS, D. **Si on me touche je n'existe plus.** Paris, France: Robert Laffont, 1992.



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em:

<<http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

<<http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/biblioteca-pedagogica>> E-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

