

# Educação inclusiva de um aluno com TEA sob a perspectiva da formação docente na escola

Paloma Venancio Andrade Dune de Carvalho<sup>1</sup>

Flávia Helena Pontes Carneiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este relato visa contribuir com a discussão sobre a inclusão escolar de alunos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE) e é baseado na experiência de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O texto apresenta as perspectivas da monitora e da professora do aluno relativas ao processo de mediação da aprendizagem, com base em documentos de avaliação produzidos na escola, em relatórios semanais da monitora e professora e nas discussões produzidas sobre o caso. O texto objetiva, ainda, apresentar a contribuição da experiência para o processo de formação inicial de uma estudante de graduação em Ciências Biológicas, da UFMG.

**Palavras chave:** autismo, inclusão, formação de professores, ensino de Ciências

---

1 Graduada do Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, palomadune@gmail.com

2 Doutora pelo Curso de Educação na área de linguagem da Universidade Federal Minas Gerais – UFMG, Professor do Centro Pedagógico (EBAP/ UFMG), helena.flavia@gmail.com

## Introdução

Acreditamos que a discussão das experiências vividas numa escola de Ensino Fundamental realizadas por diferentes sujeitos pode potencializar a ampliação das visões sobre o processo de inclusão na instituição educacional, algo de fundamental importância para nossa sociedade. Este relato é, em consequência dessa crença, uma das muitas formas de viabilizar o processo inclusivo, com base na observação prática e na reflexão colaborativa de sujeitos imbuídos da desafiadora responsabilidade de acolher a diversidade dos alunos na escola. Para atingirmos nosso objetivo junto ao leitor, vamos fazer um percurso no texto que vai desde uma breve apresentação da escola, passando pelos processos vividos pelos sujeitos envolvidos na comunidade escolar e nossa avaliação sobre o que pôde ser aprendido por meio da experiência.

### A Escola e o TEA

O Centro Pedagógico (CP) faz parte da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da UFMG e recebe alunos na faixa etária de 6 a 15 anos, organizados em três ciclos de formação humana do Ensino Fundamental. O Centro Pedagógico faz parte do conjunto de 17 Colégios de Aplicação do Brasil e tem como missão oferecer uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores, mediante o desenvolvimento da pesquisa, da formação inicial e continuada de docentes, além da implementação e avaliação de novos currículos. É uma escola da rede federal e oferta o Ensino Fundamental em tempo integral. O ingresso dos estudantes ocorre via sorteio público das vagas, sendo que 5% destas são destinadas aos alunos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A entrada sistemática de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio da reserva de vagas, ocorre desde 2015. Segundo o banco de dados desenvolvido por Araújo, Matos, Oliveira, Oliveira e Caldeira (2019), foram registrados 18 casos de alunos PAEE no Centro Pedagógico, sendo 10 estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em 2019, matriculados do 1º ao 9º ano. Esse dado indica a prevalência de casos de autismo na escola, até o presente, em relação às diversas especificidades dos estudantes no Centro Pedagógico.

O autismo, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (APA, 2014), é a condição espectral nos comportamentos

e nas características em quem se manifestam os sinais, os quais comumente dificultam a interação social e a comunicação. Schmidt e Bosa (2003, p.2) afirmam que o autismo tende a ser conceituado como “síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil”. Segundo Mello (2014), pessoas com TEA são bastante diferentes entre si e, por isso, cada uma delas precisa das adaptações específicas e condições individualizadas de ensino. O desafio enfrentado pela escola em garantir a aprendizagem de todos e, em particular, de alunos com TEA torna-se ainda maior, ao considerarmos a grande amplitude desse espectro e variações dos sintomas e necessidades individuais apresentados por criança.

O “acesso e participação ativa dos alunos com autismo no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino regular” é um direito assegurado por lei (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a escola, amparada na lei, busca implementar um direito ao acolher todos os alunos em sua diversidade e se tornar cada vez mais inclusiva.

O CP busca construir junto à comunidade escolar e em seu contexto institucional, dentro da universidade, estratégias e ações articuladas que assegurem o direito à mediação no contexto escolar qualificando o processo de inclusão. Importante destacar que a escola busca articular a inclusão escolar ao processo de formação docente, trazendo, para o contexto dos estudantes da graduação da UFMG, uma aproximação com a realidade dos alunos PAEE.

Balizado por sua missão, o CP articula as ações educativas em diferentes níveis de ensino e desenvolve projetos e programas que atuam no campo do estágio e na formação de professores, recebendo graduandos bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG. No contexto da diversidade de seu público e da inclusão escolar, a escola oferece aos bolsistas a oportunidade de participar de projetos específicos, como o Programa Imersão Docente (PID) – Educação Especial, possibilitando ao estudante de graduação a participação ativa na vivência de tempos e espaços do contexto escolar, atuando especialmente com estudantes PAEE.

O PID – Educação Especial tem como objetivo central a ação formativa de profissionais que poderão atuar no ambiente escolar, através da prática baseada em reflexões críticas sobre o cotidiano educacional e da inclusão de alunos com especificidades diversas.

Os monitores aprendem a construir abordagens pedagógicas que respeitem os processos singulares de aprendizagem, considerando os ciclos (e as condições) de

vida de todos os sujeitos que convivem na escola (FARIA *et al*, 2019, p. 1).

Paralelamente à oferta de formação para uma educação inclusiva, a escola encontra meios para efetivar o direito ao mediador aos alunos com TEA por meio da monitoria.

As atividades da monitoria têm como contrapartida do projeto o pagamento de uma bolsa pelo trabalho de 25 horas semanais que englobam: a observação de aulas; o acompanhamento de um estudante com TEA em diversas disciplinas e a participação em grupos de formação geral e específica.

## Metodologia

A monitoria do PID – Educação Especial foi desenvolvida em uma turma do 1º ano, constituída por 24 alunos, sendo que dois estudantes eram caracterizados como estudantes da Educação Especial, ambos diagnosticados com TEA e matriculados pela reserva de vagas. Apenas o aluno Igor<sup>3</sup> apresentava necessidade de acompanhamento individual.

A matriz curricular da escola apresenta oito disciplinas no 1º ano. Igor participava de todas sem a necessidade de adaptação curricular. Os alunos PAEE contam com o atendimento educacional especializado (AEE), atividade acompanhada também pela monitora.

Igor contou com mediação ao longo de todo o ano, mas a experiência reportada neste texto será circunscrita ao período em que a monitora atuou junto ao aluno, de abril a dezembro. Para a construção do relato, foram focalizadas as observações, intervenções e registros das aulas de Ciências Humanas e da Natureza.

Importante destacar que, como parte das ações desenvolvidas no PID–Educação Especial, eram previstas reuniões semanais da monitora com a professora orientadora que, no caso, era a professora da disciplina Ciências Humanas e da Natureza. Muitos dos encaminhamentos dados ao que percebíamos como limitações na participação de Igor durante as aulas eram discutidos em reuniões com a intensa participação da monitora, que acompanhava o estudante ao longo de 25h semanais e que, portanto, contribuía com a observação do aluno em diferentes disciplinas e contextos escolares. Pela percepção de certos comportamentos de Igor e pela problematização de

---

3 O aluno observado teve sua identidade preservada e, por isso, aqui será chamado por nome fictício.

como as perguntas/propostas eram feitas e como as respostas eram dadas, passamos a elaborar estratégias de ação para atingirmos nossos objetivos pedagógicos junto ao estudante, para que ele pudesse participar e se beneficiar ao máximo dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aulas das diversas disciplinas.

Uma contribuição importante para nossas reflexões foram as conversas que tivemos com os profissionais que atendem Igor fora da escola. Muitas vezes, passamos a compreender certos comportamentos do aluno como uma forma de fuga da interação. Fomos, com base nesse aporte de informações especializadas, percebendo a necessidade de intervenção para qualificar a participação de Igor nas aulas.

Para os fins deste trabalho, focalizaremos nossas observações na disciplina Ciências Humanas e da Natureza por apresentar maior afinidade com a área das Ciências Biológicas, curso de origem da monitora.

## **O ensino de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental**

A disciplina Ciências Humanas e da Natureza, ofertada no Centro Pedagógico, combina objetivos e conteúdos de diferentes áreas do ensino: Ciências, História e Geografia.

A disciplina era ministrada três vezes por semana com tempo de duração de 1 hora e 20 minutos cada aula. A docente responsável por essa área iniciava as aulas apresentando quais seriam as atividades que os discentes iriam realizar, escrevendo a ordem das atividades no quadro.

Importante destacar que a agenda do dia contribuía de modo especial para desenvolver a autonomia de todos os estudantes e auxiliava, de modo particular, a construção do contexto para Igor com a visualização da rotina que envolvia escritas e desenhos que simbolizavam diferentes momentos do dia. Observamos que essa forma de sistematizar as atividades do dia favorecia a criação de um contexto diário ajudando Igor a se organizar na escola, em particular nas aulas. Essa prática mostrou-se positiva para todos da turma, pois preparava os alunos para a organização das tarefas e diferentes tempos e espaços. Com essa simples e rotineira ação, percebemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é significativo para os alunos com TEA, mas também beneficia estudantes neurologicamente típicos:

é benéfica para toda e qualquer criança a materialização, a concretude e contextualização do ensino, visto que crianças, nas idades em que se encontram nos anos iniciais de

escolarização, estão no plano das operações concretas (LUTOSA; MELO, 2018, p.110).

O comportamento de Igor durante as aulas de Ciências Humanas e da Natureza era variável. Muitas vezes, Igor mostrava-se atento e dedicado realizando as atividades propostas com presteza. Em outros momentos, Igor demandava mais tempo para focalizar sua atenção aos objetos, tais como imagens e mapas. Para efetivar sua participação e favorecer seu processo de aprendizagem, Igor recebia ajuda da monitora e/ou professora para realizar as atividades, sobretudo para iniciá-las.

Um estudo em particular, no qual há muitas aproximações com a área das Ciências Biológicas o projeto Bichonário. Este projeto possibilita aos alunos estudar particularidades da vida de alguns animais e se dá em ordem alfabética, pela letra inicial do nome popular do animal. O estudo foi desenvolvido partindo de informações levadas ora pela docente, ora pelas pesquisas realizadas pelos alunos junto às suas famílias, e compartilhadas durante as aulas. Além da atividade investigativa, era proposto aos alunos que desenhassem o animal estudado com base na observação de suas características físicas.

Algumas vezes, Igor participava das aulas contribuindo com suas ideias quando solicitado, por exemplo, expondo suas pesquisas acerca da temática estudada ou dando sugestão sobre o animal que poderíamos estudar, fazendo-o com bastante empolgação. Outras vezes, Igor não demonstrava uma reação inicial ao que era dito, sem dar respostas imediatas. Inicialmente, achávamos que Igor parecia estar alheio ao que estava acontecendo na sala ou não estava interessado por não responder prontamente.

Observamos que, apesar de aparentar estar desinteressado na fala de seus colegas e da professora, ao comportar-se com falta de contato visual e fugir do assunto discutido, Igor demonstrava acompanhar as discussões. Constatávamos isso ao conversar em particular com o aluno e perceber como ele assimilava o que estava sendo dito.

Segundo Bosa (2002), a falta de respostas das crianças autistas deve-se, geralmente, à ausência de entendimento do que está sendo demandado, ao contrário de uma ação de isolamento e recusa proposital. Consequentemente, sentenciar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade. Nesse sentido, a nossa compreensão da necessidade de contextualizar o que estava acontecendo e o que estava sendo solicitado ao aluno Igor, no contexto da sala de aula, foi essencial para fazermos intervenções que consistiam em explicar ao estudante o que estava acontecendo e o que esperávamos dele. No momento

de fala dos colegas, por exemplo, orientávamos Igor a direcionar o olhar para quem fala, demonstrando atenção da mesma maneira que seus companheiros de turma agiam quando era o seu momento de fala. A estratégia de intervenção era feita de maneira sistemática visando desenvolver um comportamento social esperado na interação.

Após insistirmos em sua participação, usando a estratégia de repetir para ele a pergunta, ou ajudá-lo a perceber o contexto, Igor demonstrava acompanhar e compreender as discussões feitas. Dessa maneira, observamos que a participação de Igor em momentos coletivos demandava de nós que o ajudássemos a perceber o contexto da aula e o que era necessário fazer.

Durante a realização das atividades individuais, percebíamos outras necessidades de intervenção. Como exemplo, durante atividades diagnósticas e/ou avaliativas, Igor realizava a avaliação na sala de aula juntamente com seus colegas, mas contava com a mediação da monitora para focalizar, manter ou recuperar o foco nas questões propostas.

É importante destacar que a mediação se restringia, muitas vezes, à repetição da solicitação feita na atividade. Outras vezes era necessária uma ajuda na interpretação do que estava sendo solicitado. Avaliamos que a presença da mediadora nesses momentos foi essencial para a participação de Igor, pois possibilitou observar suas necessidades específicas e ajudá-lo a compreender o contexto e o que estava sendo solicitado, sem que a resposta da atividade fosse indicada ou insinuada para o aluno. O acompanhamento de Igor durante as aulas permitia que discerníssemos quais assuntos eram potencialmente difíceis para ele, mas também para os demais alunos.

Durante a realização das atividades de desenho de observação do Bichonário, Igor, inicialmente, atendia à orientação fazendo o desenho, mas depois preenchia a folha com desenhos de cunho fantasioso e que acabavam por sobrepor o registro original. Igor apresentava esse comportamento com elevada frequência, desviando-se do objetivo da atividade. Compreendendo esse processo como um escape do aluno, passamos a limitar a ação de desenhar em toda a folha. Essa compreensão nos foi possível por meio dos diálogos com a equipe multidisciplinar que atendia ao estudante fora da escola, em especial, com o psicólogo de Igor.

Para atingirmos nosso objetivo de Igor atender à proposta relativa ao desenho, fizemos um combinado para que ele realizasse apenas o que era solicitado. Após algumas tentativas, sem sucesso, no controle dos desenhos excessivos e desvinculados da proposta, avaliamos sua ação e verbalizamos para o aluno que o que ele estava fazendo não era o que tínhamos

solicitado e que lhe seria dada nova oportunidade para desenhar apenas o que tinha sido proposto. Após a realização do novo desenho, apresentamos a Igor as duas ilustrações para que ele comparasse ambas as produções e constataste qual estava de acordo com o solicitado. Por essa intervenção, foi possível observar uma melhora significativa na atuação de Igor no atendimento às propostas de desenho do Bichonário. Foi possível perceber que esse ganho, inicialmente estimulado em um contexto particular, se estendeu a outras disciplinas.

## Considerações Finais

Avaliamos que o processo colaborativo construído com a contribuição de diferentes sujeitos – professores, profissionais especializados e monitores – foi de grande valia para a compreensão das necessidades especiais do aluno com TEA e na construção de ações inclusivas no contexto escolar.

A vivência de uma estudante de graduação - por meio da monitoria – numa turma com aluno com TEA, contribuiu significativamente no processo de formação docente, ampliando os horizontes presentes e futuros acerca da diversidade e da inclusão de todos nos processos de ensino e aprendizagem.

A formação docente inicial atrelada à experiência sob a perspectiva da educação inclusiva possibilitou construir um conhecimento científico atento à pluralidade da sala de aula. “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” (CASTANHO e FREITAS, 2006, p. 93). Nesse sentido, acreditamos que o projeto PID – Educação Especial do CP tem desenvolvido um importante papel na formação inclusiva e possibilitado a todos os sujeitos uma visão mais ampla da realidade, em especial dos estudantes de graduação da UFMG.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5**. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

ARAÚJO, Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque *et al.* **Estudantes público-alvo da Educação Especial no Centro Pedagógico**: desafios para a escola de tempo integral. In: Colóquio Internacional de Educação Especial

e Inclusão Escolar (CINTEDES). v. 1, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP, GALOÁ, 2019.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo:** atuais interpretações para antigas observações. In: Claudio Roberto Baptista; Cleonice Alves Bosa (Org.). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, [S. l]. p. 22-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, n.27, p. 93-99, 2006.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Colégios de Aplicação**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FARIA, J. B. *et al.* **PID – Educação Especial:** A experiência do acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial na formação de profissionais para atuação na perspectiva da educação inclusiva. In: XXIII SEMANA DA GRADUAÇÃO DA UFMG, 2019, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, [S.l.:s.n.], 2019.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção diversidade. In: FRANCO, Marco Antônio Melo. *et al.* (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

MELLO, Ana Maria *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013. 59 p.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice. **A investigação do impacto do autismo na família:** Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v. 7, n.2, p. 111-120, 2003.