



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

ANA PAULA DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA DO COVID-19 AOS
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**MONTEIRO
2021**

ANA PAULA DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA DO COVID-19 AOS
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Me. Náthaly Guisel Bejarano Aragón

**MONTEIRO
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Ana Paula da.
O Ensino de Língua Portuguesa na Pandemia do Covid-19 aos Alunos com Transtorno do Espectro Autista [manuscrito] / Ana Paula da Silva. - 2021.
21 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA) . 2. Ensino Remoto. 3. Educação inclusiva. 4. Cuidador. I. Título

21. ed. CDD 371.92

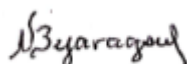
ANA PAULA DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDAMEIA DO COVID-19 AOS
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

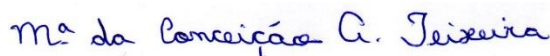
Trabalho de Conclusão de curso (artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Aprovada em: 01/12/2021

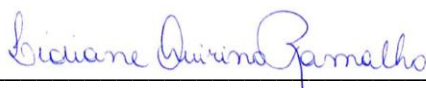
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Esp. Lidiane Quirino Ramalho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, por todo amor e cuidado a mim dedicados. Ela é inspiração.

“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O INDIVÍDUO COM TEA	9
3 A INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM TEA: O PROFESSOR E O CUIDADOR	11
4 METODOLOGIA	13
5. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO INDIVÍDUO COM TEA	15
5.1 O que diz Laura, na entrevista, em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos com TEA e a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva	15
5.2 Análise das observações da sala de aula	16
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
REFERÊNCIAS	19

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA DO COVID-19 AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN LA PANDEMIA COVID-19 A LOS ALUMNOS CON TRANSTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula da Silva

RESUMO

O objetivo de nossa pesquisa é analisar o trabalho docente de um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental remoto, de uma escola municipal da cidade de Monteiro-PB, em relação ao trabalho que desenvolve com alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA na pandemia. A pesquisa configura-se como sendo de cunho qualitativo-interpretativista, a geração de dados ocorreu utilizando a entrevista não diretiva, a qual se realizou por meio da plataforma on-line *Whatsapp*, a professora entrevistada respondeu aos questionamentos por vídeo, áudio e por mensagens de texto. Como respaldo teórico, utilizamos os documentos oficiais que versam sobre os direitos dos alunos com TEA e autores como Sampaio e Oliveira (2017) e Cunha (2015) que nos ajudam a compreender a temática e sua relação com a educação. Em relação aos colaboradores da pesquisa, destaco a professora entrevistada, pois através de sua fala conseguimos notar, especialmente, três aspectos que se sobressaem em nossa pesquisa: a relevância da figura da cuidadora no aprendizado de alunos com TEA e, também, no apoio a professora que dá aulas a esses alunos e a falta de investimento em formações de professores que reflitam em suas práticas em sala de aula, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Ensino Remoto. Educação Inclusiva. Cuidador.

RESUMEN

El objetivo de nuestra investigación es analizar la labor de un profesor de Lengua Portuguesa de Enseñanza Primaria remota, de una escuela municipal, en la ciudad de Monteiro-PB, en relación al trabajo que desarrolla con estudiantes del Trastorno del Espectro Autista - TEA en la pandemia. Como metodología esa investigación se configura como de carácter cualitativo-interpretativo, cuya generación de datos ocurre mediante una entrevista no directiva, la que se llevó a cabo a través de la plataforma en línea *Whatsapp* el profesor entrevistado respondió a las preguntas mediante vídeo, audio y mensajes de texto. Como soporte teórico utilizamos documentos oficiales que abordan los derechos de los estudiantes con TEA y autores como Sampaio y Oliveira (2017) y Cunha (2015) que nos ayudan a comprender el tema y su relación con la educación. En cuanto a los colaboradores de la investigación, destaco a la docente entrevistada, pues a través de su discurso pudimos notar, especialmente, tres aspectos que se destacan en nuestra investigación: la relevancia de la figura del cuidador en el aprendizaje de los estudiantes con TEA y, también, en el apoyo a la docente que imparte clases a estos alumnos y la falta de inversión en la formación del profesorado que se refleja en sus prácticas en el aula, especialmente en lo que respecta a los alumnos con discapacidad.

Palabras-clave: Trastorno del espectro autista. Enseñanza remota. Educación inclusiva. Cuidador.

1 INTRODUÇÃO

No contexto pandêmico que vivenciamos atualmente, a educação sofreu (e continua sofrendo) mudanças repentinas em sua organização, estrutura e dinâmica, que se reflete diretamente na vida de professores, alunos, família e que, por sua vez, influenciam e alteram as dinâmicas desses grupos em relação às interações que outrora estabeleciam. A escola passa a estar dentro de casa também, da intimidade, que passa a compor uma parte do sistema educacional. A presença física é substituída pela virtual e os meios pelos quais se proporciona o ensino/aprendizagem dos alunos passam por outros caminhos que envolvem domínio de novas tecnologias, da gestão de tempo e até do emocional. Nessas circunstâncias, o aprendizado se apresenta como um desafio para todos os alunos e até para os professores e famílias que se adaptaram aos câmbios bruscos e as novas responsabilidades e/ou atribuições.

Se para os alunos em condições normais, as aulas virtuais já são desafiadoras, no caso de alunos com alguma deficiência o desafio acerca da inclusão desse público triplica. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista- TEA são um dos exemplos, cujos desafios já eram sinuosos antes da pandemia e se intensificaram no contexto atual, considerando suas dificuldades de comunicação e/ou interação.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o autismo é um transtorno que ocorre no desenvolvimento neurológico, tendo algumas dificuldades (em maior ou menor grau) como principais características relacionadas à interação social, comunicação, aspectos comportamentais, seguindo padrões repetitivos ou restritivos. Considerando sua complexidade, ainda não se sabem as causas que os ocasionam, mas acredita-se que pode ser multifatorial, isto é, uma associação entre fatores genéticos e ambientais. Essas dificuldades, por sua vez, refletem no aprendizado, na sala de aula e na interação com os demais alunos. Aspectos que já são desafiadores em um contexto normal de inserção desses alunos na escola, mas que se alteram drasticamente na pandemia.

Uma das principais mudanças que ocorre na rotina de todas as crianças, devido à exigência de isolamento social com objetivo de proteção quanto ao vírus, é a de rotina, pois as aulas passam do ensino presencial para a modalidade de ensino remoto. Cury *et al* (2020) afirmam que o isolamento social para uma pessoa com deficiência, a qual em seu cotidiano já vive isolada (graças a escassez de acessibilidade urbana, arquitetônica, de comunicação, de tecnologia e do processo de inclusão social precário), é ainda mais complicado, implicando em uma vulnerabilidade em relação ao momento atual. Entretanto, a inclusão é uma importante ferramenta para o indivíduo com deficiência, pois a convivência social é inerente ao humano, logo é um fator que auxilia no desenvolvimento das capacidades/competências, tais como as socioemocionais.

Nesse sentido, a pandemia acaba por se tornar mais um impeditivo de incluir plenamente as pessoas com TEA, uma vez que afeta também sua educação, saúde bem como o desenvolvimento psicológico. Frente a essa realidade, nos questionamos como os alunos com autismo da cidade de Monteiro, no interior da Paraíba, estão enfrentando a pandemia no que se refere ao seu processo educacional, especialmente no desenvolvimento da linguagem, na disciplina de Língua Portuguesa? Para tanto, nos interessa conhecer como os professores da referida disciplina adaptam suas atividades para esses alunos e qual a recepção, por parte dos estudantes com autismo.

Em relação a essa indagação, lançamos duas hipóteses: a primeira é de que os professores de língua portuguesa conseguem adaptar suas atividades para trabalhar com os alunos com autismo, ainda que enfrentem dificuldades, como incluí-los de fato na rotina da turma, os aspectos tecnológicos, emocionais, etc. A segunda hipótese é de que, na cidade em questão, não há uma inclusão desses alunos, delegando essa responsabilidade às famílias e/ou outros locais que trabalhem com o aluno com TEA.

Após delimitarmos as hipóteses, traçamos alguns objetivos que nortearam este trabalho. O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar o trabalho docente de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental remoto, de uma escola municipal, da cidade de Monteiro-PB. Por sua vez, este objetivo geral se desdobra em três específicos, quais sejam: a) verificar quais dificuldades os professores enfrentam, para incluir nas suas aulas, os alunos que têm autismo, b) refletir sobre como as metodologias de ensino adotadas pelo docente medeiam a aprendizagem do aluno com autismo e c) refletir sobre a importância do cuidador no ensino remoto.

Diante das questões levantadas e dos objetivos traçados, a pesquisa se justifica por trazer para discussão uma temática recente e ainda pouco explorada que é o desenvolvimento dos alunos com TEA no contexto pandêmico, além de compreender como se manifestam essas questões no município de Monteiro, cidade onde resido, contribuindo assim para a compreensão da situação dessas crianças nesse município. Destaco ainda, acerca do interesse no tema, o fato de trabalhar com crianças autistas no município vizinho, a Prata, o que gera interesse e empatia pela temática. Assim, na próxima seção abordaremos a pessoa com TEA, especificamente, o diagnóstico e as características desse transtorno.

2 O INDIVÍDUO COM TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um conjunto de distúrbios que ocorrem no desenvolvimento neurológico, em geral, comprometendo habilidades sociais e comunicacionais e podendo se manifestar também através de comportamentos estereotipados. Todavia, podem ocorrer muitos outros sintomas, variações e, ainda somados ao autismo, o indivíduo pode apresentar diversas comorbidades como epilepsia, hiperatividade, problemas com o sono ou gastrointestinais (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

O TEA se origina nos primeiros anos de vida da criança, contudo as trajetórias se modificam de indivíduo para indivíduo. Na maioria dos casos, os sintomas começam a surgir entre o período que compreende 12 e 24 meses de vida. Mas, o diagnóstico, em geral, só ocorre entre os quatro e cinco anos, o que dificulta o tratamento precoce e a evolução das crianças, como argumenta a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p. 2):

Essa situação é lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Alguns estudiosos tem até mesmo sugerido que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA, por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável.

O documento ainda alerta para sinais que podem ser indicativos de autismo. Aos seis meses de idade, por exemplo, os sinais podem ser as poucas expressões faciais, a escassez de contato ocular e/ou sorriso social e pouco engajamento comunicacional. Já no período de nove meses podem ser notados que não há a troca de turno comunicativo, não há indicativos de fala a partir de balbucios, não olha quando é chamado, não olha para os locais que o adulto aponta e há poucas manifestações e/ou indícios de que esteja conseguindo imitar. A partir dos doze meses persiste a ausência de balbucios, não sabe fazer gestos convencionais como acenar, etc. E, em qualquer dessas idades, é um sinal de alerta o fato de regredir ou perder habilidades já conquistadas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

O diagnóstico tardio e, por sua vez, o atraso no atendimento a essas crianças com TEA culminam em prejuízos em seu desenvolvimento. A demora no diagnóstico dessas crianças pode ser associada às questões financeiras da família, étnicas, ou escasso estímulo, bem como a pouca observação dos traços de desenvolvimento das crianças seja pelos pais, profissionais do âmbito da saúde, educação e etc. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Contudo, o diagnóstico tardio não é a única problemática enfrentada pelas crianças autistas, pois apesar da educação ser um direito de todos em nosso país, nem sempre esse direito se efetiva na prática, principalmente para os indivíduos com alguma deficiência, é o que ocorre, por exemplo, com os alunos autistas, que são privados de seus direitos em relação à educação, graças ao Estado que não disponibiliza em suas instituições escolares, profissionais preparados para promover a inclusão desses estudantes. A educação inclusiva é também um conceito e uma prática respaldada por lei que tem por objetivo minar com a exclusão social.

Para o desenvolvimento das competências de alunos com TEA bem como de sua inclusão nas escolas é necessária uma reflexão acerca dos processos que, usualmente, regem a educação. O processo reflexivo é um trabalho que se deve realizar em equipe, englobando o Estado, as instituições educacionais, as famílias, etc. Sampaio e Oliveira (2017) destacam o papel do professor no desenvolvimento educacional das crianças autistas. Os autores ponderam acerca da necessidade de que o professor conheça seu aluno, para que assim possa estimulá-lo de forma mais coerente.

Cunha (2015, p.25) defende que o professor, através de sua observação e formação, consegue identificar a síndrome:

[...] Apesar de níveis de comprometimentos dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais marcantes que inicialmente poderão interferir na sua aprendizagem: o déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotípias e os comportamentos disruptivos. O que fazer diante delas? O primeiro passo a ser dado pelo professor será o de conhecer seu aluno, seus afetos, seus interesses. Isso possibilitará a instituição de exercícios, atividades e afazeres que ajudarão a canalizar a sua atenção. Com efeito, a partir do princípio afetivo da atividade pedagógica, o professor encontrará recursos para a superação do quadro de hiperatividade e de déficit de atenção. Não se trata de uma regra, mas de um caminho, pois o afeto traz o interesse para os movimentos de ensino e aprendizagem. Quais atividades o aluno gosta de fazer? Como utilizá-las para desenvolver sua atenção? São perguntas que irão ser respondidas nesse percurso.

Além de auxiliar na identificação das características do TEA nos alunos, o professor consegue também direcionar suas práticas pedagógicas de modo a conseguir incluí-los em suas turmas, proporcionando um processo de aprendizagem mútuo e em conjunto com todos os estudantes.

Como já discutido, as crianças autistas possuem dificuldades de comunicação bem como de interação social que acabam por afetar o uso da língua falada (além de escrita, leitura, etc.), daí a importância da atuação, especialmente, do professor de Língua Portuguesa. Porém, o que já é complicado por variados fatores, piora no contexto de pandemia, em que vários direitos conquistados pela criança autista são violados. Aqui se expõe a violação dos direitos atrelados à educação como, por exemplo, a evasão escolar (isto é, os que, por inúmeras motivações, inclusive a própria pandemia, ainda em curso, não querem mais voltar às atividades escolares presenciais); as dificuldades referentes ao Atendimento Educacional Especializado – AEE¹ que pode resultar em dificuldades na realização de atividades, especialmente no modelo remoto; o profissional de apoio escolar que, por vezes, já tinha conseguido estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, mas em razão da pandemia e consequente suspensão das aulas, perdeu o contato físico com os alunos.

Sem a problemática da pandemia, as crianças diagnosticadas com autismo e suas famílias já se deparam com enormes e variados desafios, para conseguir atingir o objetivo de diminuir os possíveis sofrimentos oriundos do TEA e ainda se desenvolver. Agora, no contexto de pandemia, somam-se, ainda, as problemáticas psicológicas decorrentes do momento vivenciado. No caso específico dos indivíduos com TEA se acrescentam outras questões. No caso das abruptas mudanças de rotina, há uma significativa possibilidade de resultar em danos emocionais e/ou reações comportamentais, manifestadas de inúmeras formas como o aumento das estereotípias, raiva, menor tolerância a frustrações, por exemplo (CURY *et al*, 2020). Após essa breve discussão, tratamos no tópico seguinte do indivíduo com TEA e sua relação com a educação formal.

3 A INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM TEA: O PROFESSOR E O CUIDADOR

Existe, atualmente, um paradigma que repousa no imaginário social, a concepção da existência de modelos de normalidade, dentro da realidade. Essa concepção de compreensão do mundo, acaba por o dividir em dois, de um lado pessoas ditas normais e do outro pessoas que não se encaixam nesse padrão. Essa compreensão limitante, por sua vez, culmina em preconceitos e segregação.

¹ “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2008, p.1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192.

A partir dessa ótica, por vezes, deseja-se que a pessoa com deficiência se enquadre, por exemplo, no sistema escolar mesmo que este não esteja adequadamente preparado para recebê-lo. Nesse sentido, além da adaptação das escolas para receber os alunos com deficiência, é preciso também que exista uma conscientização acerca da inclusão social, visto que, é importante a existência de aceitação social aos que são distintos.

Tanto a compreensão das pessoas com deficiência como cidadãos de direito quanto seu acesso à educação são direitos previstos na Lei nº 13.146, mais conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, esta prevê em seu capítulo IV, art. 27 que a educação:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

Desse modo, destacamos que para pensar na inserção das crianças autistas, por exemplo, nas rotinas escolares do ensino regular, um dos agentes a ser considerado é a figura do professor, uma vez que, nem sempre ele está preparado para receber os estudantes com autismo. Assim, o professor tem um papel importante no processo de ensino/aprendizagem e de destaque na inclusão, dentro do ambiente escolar, de alunos com autismo, tendo em vista que é o responsável por fazer com que ele interaja e participe das atividades com os demais da turma.

Para os autores Miranda e Filho (2012, p.12) no processo educacional “[...], o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e, por sua vez, tornar-se produtor do seu próprio saber”. Assim, um dos meios para que ocorra essa potencialização do trabalho do educador frente ao trabalho com seus alunos autistas, é a formação continuada. Na concepção de Fumegalli (2012, p. 40):

[...] a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, através das formações, o professor deve conseguir desenvolver metodologias que que atraiam e desenvolvam o aluno autista. Para tanto, os conteúdos para

crianças com autismo devem estar atrelados ao seu desenvolvimento, considerando aspectos como sua faixa etária e seus gostos.

Para além do papel do professor e da escola no acolhimento, inserção e desenvolvimento dos alunos autista, há a necessidade de outros profissionais que apoiam e dão suporte ao aluno, a partir da figura do cuidador. Este profissional escolar é um dos meios de garantir à pessoa com deficiência a chance de ter ao seu lado alguém que o *ajude e auxilie* na organização e realização de atividades propostas pelos professores. Apesar de sua relevância para o desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência, os cuidadores não possuem ainda uma diretriz de ordem nacional que os regule em alguns municípios, como é o caso de Monteiro Dantas e Costa (2020). Nesse sentido, o papel desempenhado pelo cuidador é um acompanhamento mais próximo, de modo a suprir as necessidades do aluno com deficiência dentro do ambiente escolar (LOPES, 2018).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI supracitada, em seu art. nº 3, inciso XIII, traz uma definição acerca do profissional que atua no apoio escolar, isto é, que *colabora* com as atividades relacionadas à alimentação, locomoção, higiene, atividades escolares, etc (BRASIL, 2015).

O profissional acima citado é conhecido por diversas nomenclaturas, tais como profissional de apoio, cuidador, monitor, etc. Dantas e Costa (2020) salientam que para além da indefinição de nomes atribuídos a essa figura, há também a indefinição de funções e isso acaba por os deixar à mercê das necessidades do ambiente onde trabalham, por exemplo.

Todavia, destacamos que a escola, enquanto instituição que preza pela educação, também precisa de reajustes para a inserção desses alunos. Mantoan (2015, p. 67-68) defende que

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações centradas no projeto político pedagógico [...] Infelizmente, poucas escolas trabalham com um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e com a ajuda de todos os segmentos que a compõem [...] Desse projeto constam dados sobre a clientela a ser atendida naquele ano letivo, assim como os recursos pedagógicos e humanos e materiais disponíveis. Os dados do projeto político pedagógico esclarecem o gestor, professores, coordenadores e funcionários sobre a clientela e os recursos – humanos e materiais – da escola.

Sendo assim, é papel de toda a comunidade escolar, o conhecimento e preparação do ambiente para recepção, acolhimento e desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, pois incluir não é, na concepção de Mantoan, utilizar métodos e práticas distintos para os alunos com deficiência, mas lhes fornecer um ensino de qualidade que proporcione o aprendizado dentro de seus limites.

Após esta breve discussão, damos passo à seguinte seção onde abordaremos o percurso metodológico executado neste trabalho.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como sendo de cunho qualitativo-interpretativista já que, segundo Terence et al (2006, p.2)

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Minayo (2008) completa o mencionado anteriormente afirmando que a pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Por outro lado, todo trabalho de coleta de informação, deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (MINAYO, 2008, p. 204).

Diante disso, nossa pesquisa ocorre através da inserção do pesquisador no universo investigado, isto é, através do conhecimento dos sujeitos, espaços e situações que compõem o cenário pesquisado. Em nosso caso, ocorre mediante a entrevista com a professora e observação das aulas que ministra.

Em relação à geração de dados, utilizamos a entrevista não diretiva, a qual tem por objetivo coletar informações dos sujeitos por meio de um discurso livre. O entrevistador se coloca em uma posição de ouvinte atento, que registra as informações e só intervém quando acredita ser necessário (SEVERINO, 2007). Para tanto, a entrevista ocorreu através do aplicativo *Whatsapp* e a professora entrevistada respondeu aos questionamentos por vídeo, áudio e por mensagens de texto. Destacamos que a escolha dessa tipologia de entrevista para compor nossa pesquisa ocorreu, principalmente, por duas motivações: o contexto pandêmico que dificulta o contato pessoal e por propiciar a professora entrevistada abertura para relatar sua prática docente e como estabelece relações com seus alunos com autismo, por exemplo.

Em relação aos colaboradores deste trabalho, destaco a professora entrevistada, que aqui a chamaremos de Laura. Ela tem 39 anos, dentre os quais, 21 deles em sala de aula. Atualmente, a professora atua tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino. Na rede municipal, trabalha em quatro turmas, dois sextos anos e dois sétimos. No ensino estadual, ela atua no sétimo e oitavo anos do Fundamental e na primeira série do Ensino Médio.

Para fins de nossa pesquisa, trataremos enquanto foco uma das turmas que compreendem o sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Monteiro-PB. Por fim, destacamos que a escola municipal em questão possui, aproximadamente, 600 alunos, entretanto observaremos a rotina de 32 deles, que formam o sexto ano, em suas aulas de Língua Portuguesa. A escolha da escola se deu, justamente, por sua relevância no cenário educacional da cidade, considerando o número de alunos (e, logo, famílias) que atinge. Já em relação a turma, a escolha se deu por duas motivações: a) que ela se configura como a primeira turma da segunda etapa do ensino fundamental, logo início de uma nova fase na vida estudantil dos alunos e b) por contar com um aluno autista que é o foco de nossa pesquisa. Além disso, escolhemos a disciplina Língua Portuguesa, pois conta com um maior número de aulas, o que possibilitaria mais tempo de observação, somando ao fato

de que trabalha a linguagem, a comunicação através de nosso idioma, fator relevante para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

5. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO INDIVÍDUO COM TEA

A partir de nossa pesquisa, damos voz a professora, Laura, cujo trabalho em meio à pandemia se intensifica em novos aprendizados, novas estratégias, novos recursos, inúmeros alunos e mais de um trabalho para dar conta. Diante desse cenário, ouvimos o relato direcionado de uma professora de português que traça também estratégias para o trabalho com alunos com TEA, mesmo sem um respaldo de formação seguro que a auxilie bem como condições apropriadas para o trabalho.

5.1 O que diz Laura, na entrevista, em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos com TEA e a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva

Iniciamos esta seção destacando a importância da formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva, já que diversas pesquisas (ARAGÓN, 2020; MEDRADO E CELANI, 2017; MEDRADO E DANTAS, 2019) afirmam ser indispensável para que o professor possa se sentir mais seguro no ensino de alunos com deficiência. No entanto, a ausência de uma formação nessa perspectiva dificulta ainda mais o trabalho dos nossos docentes. Em relação a formação na perspectiva da educação inclusiva, Laura menciona:

Excerto 01

“Não tenho formação para o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais”.

Na fala da professora confirmamos a ausência da formação inicial na perspectiva da educação inclusiva. Destacamos que sua formação é em Língua Portuguesa, pela Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde (AESV), concluiu seu curso em 2004. Por outro lado, em relação à formação continuada, Laura menciona que:

Excerto 02

“A rede municipal de ensino de Monteiro oferecia uma semana de debates e estudos sobre a inclusão. Hoje, disponibilizamos de educadores de apoio que acompanham e nos orientam com o trabalho com essas crianças”.

Como se vê a partir da fala da professora, Monteiro promovia debates semanais acerca de crianças com deficiência, que cessaram por causa da pandemia, no entanto ela não cita outras formações. A professora relata que possui uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional.

A capacitação no que se refere à formação de professores, as atitudes marcadas pela positividade bem como de acolhimento à inclusão são aspectos indispensáveis, mas que separados não produzem o mesmo impacto no processo de construção da educação inclusiva.

Desse modo, os docentes precisam ter acesso a materiais de qualidade, adequados e suporte por meio de uma equipe que de fato domine o tema e estejam engajadas na causa (OMOTE et al, 2014).

Visto que as dificuldades dos professores de trabalhar com alunos com TEA são oriundas da pouca preparação e inclusive das condições de trabalho desfavoráveis a que são submetidos aqueles que trabalham na docência, percebemos a figura dos cuidadores como uma peça fundamental, pois além de auxiliar os alunos em suas atividades escolares, também ajudam a sanar as dúvidas, em relação ao trato com os referidos alunos, dos próprios professores que, por sua vez, possuem dificuldades que se agravam ainda mais no contexto pandêmico.

Acerca das dificuldades, Laura relata:

Excerto 03

“Tenho muitas dificuldades, cada criança é especial. E atender cada uma, no seu ritmo e capacidade, é uma tarefa difícil quando contamos apenas com a tela do computador ou celular. Acho que ainda não consegui interagir totalmente. Quando recebo um aluno com autismo, sinto-me despreparada e insegura”.

Sobre a resposta da professora, destaco três pontos: as dificuldades inerentes à educação de crianças com autismo, o agravamento desses problemas graças à pandemia e ao afastamento social e a compreensão da professora de seus limites.

Em relação aos problemas de educar crianças autistas, ao que nos parece, estão atrelados a escassez de formações ofertadas pelos órgãos públicos e melhores condições de trabalho para os professores, pois ao que nos conta, a professora tem consciência dos desafios, no entanto assume que desconhece como enfrentá-los. Nesse sentido, é relevante que exista, por parte do Estado, a oferta de cursos específicos que possibilitem ao professor um trabalho mais consciente e menos complicado com esse público, contribuindo para seu aprendizado, para o aprendizado dos professores e favorecendo a interação.

O segundo ponto faz referência ao contexto de pandemia, com o afastamento social necessário e essencial, a convivência escolar foi trocada pelo convívio através das telas e nesse ambiente virtual as interações que, rotineiramente, já são difíceis para o aluno autista, se agravam, ainda que, em Monteiro, os alunos ainda contem com o apoio do cuidador.

Por fim, o último ponto trata do sentimento de insuficiência da professora, que se percebe e se confessa “despreparada e insegura” ao receber em sua sala alunos autistas. A professora bem como os estudantes precisam de apoio, de aquisição de conhecimentos, de segurança. Somente através de uma formação consistente, a professora Laura poderá trabalhar com dignidade com seus alunos autistas, uma vez que, não adianta querer incluir sem que se estabeleça um preparo para os professores, ambos saem perdendo.

5.2 Análise das observações da sala de aula

As observações das aulas ocorreram com a anuência da professora durante o período de um mês, isto é, durante o mês de outubro do ano em curso, todas aconteceram através da ferramenta *Google-Meet*, em geral, quatro vezes durante a semana, desse modo, 16 aulas. No caso do aluno com autismo, como os demais, ele pode ter acesso a todas as aulas, pois o *link* é disponibilizado no grupo da escola e ele e sua mãe possuem esse acesso. Além das aulas, o estudante teve acompanhamento presencial, no início na escola e nas últimas aulas em sua própria casa, uma vez por semana, com a cuidadora.

Em relação à função e importância da cuidadora, o inquérito civil nº 341/2008 afirma que:

Na área da educação, sob a perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária a disponibilização de suportes como a oferta de equipamentos e ajudas técnicas, incluindo-se aí a contratação de Cuidadores como forma de viabilizar a iniciativa e continuação destes alunos que apresentam necessidade de auxílio na alimentação, na higiene, para vestir-se e outras, na rede de ensino (BRASIL, 2008, p. 3).

A cuidadora, como se pode ver na citação acima, é um direito respaldado por lei, cumprido pelo município de Monteiro. No caso das percepções de nossa pesquisa, a cuidadora mantém comunicação com Laura, que repassa todas as informações acerca de atividades bem como desempenho do discente no decorrer das aulas. Reiteramos que o papel da cuidadora é de auxiliar e não de ensinar, já que não é professor. No entanto, nesse caso específico, ela também desempenha esse papel, ajudando o aluno e a Laura.

Ainda que haja a compreensão de que o professor sozinho não consegue viabilizar e administrar todo o trabalho e responsabilidades no trato com o aluno com TEA, a figura do cuidador não pode atuar enquanto docente, suas funções são a oferta de acompanhamento individualizado, atendimento às necessidades pessoais e ajudar na realização de tarefas, as quais os docentes não podem fazer, em geral, por terem outras demandas como pouco tempo de aula, salas lotadas, muitos alunos a serem atendidos, conteúdo a ser dado, falta de treinamento específico, etc. (BRASIL, 2008).

Como se percebe, o cuidador possui uma função importante no trato dos alunos com deficiência, contudo pouco se estuda sobre ele. Masson et al (2008) argumentam que talvez esse fato relacione-se a escassa visibilidade social da profissão, que sequer é reconhecida enquanto categoria profissional e, geralmente, relacionada a tarefas de realização fácil, sendo assim dispensados processos de formação que garantam qualidade e efetivo saber sobre o trabalho que se desenvolve.

A partir das observações, conseguimos notar que há pouca participação por parte do estudante nas aulas on-line, considerando que, aparentemente, não conseguia ficar atento ao que a professora falava e nem respondia aos seus questionamentos, raramente, ligava a câmera, mas nas poucas vezes que ligava logo a desligava, tendo em vista que, ficava agitado, apesar da mãe estar ao lado para o auxiliar.

Por outro lado, nos momentos com a cuidadora o aluno conseguia ter mais foco para a realização das atividades, fato presenciado nas observações do trabalho desenvolvido pela cuidadora. Destacamos que o trabalho realizado pela cuidadora acontece com a colaboração

de Laura, que apesar de não participar deles, contribui, uma vez que, além de preparar as aulas, ela também prepara jogos lúdicos com o objetivo de serem desenvolvidos pelo aluno.

Apesar da agitação constante, em casa e sem a companhia de outros alunos, a cuidadora, de maneira paciente, consegue fazer com que ele responda às atividades, em geral, oralmente. Seu foco é na interpretação textual, por meio do contar histórias e de materiais que ele pudesse aprender através do toque. Nos momentos com a cuidadora se dá visibilidade para o que o aluno gosta, como: jogar bola e videogame, além dos animais.

Através do trabalho colaborativo e de parceria entre professora, cuidadora e mãe, o estudante consegue desenvolver suas potencialidades e começar a desenvolver a interação com os demais alunos, apesar do contexto pandêmico. No entanto, no decorrer das observações não foram identificadas estratégias ou metodologias adotadas, exclusivamente, pela professora para a participação ativa nas aulas remotas do aluno com TEA.

Nas aulas remotas, através da ferramenta Google-Meet a professora consegue repassar o conteúdo, no entanto, essa modalidade de ensino dificulta, em nossa percepção, a interação com os alunos que, por trás de suas câmeras, acabam silenciando e nos deixando em dúvida em relação ao aprendizado e, inclusive, a presença em aula.

Para finalizar esta seção, em relação ao processo de inclusão na aula de língua portuguesa, Biaggio (2007) destaca duas questões que dificultam a efetivação da educação inclusiva e que exemplificam o contexto pesquisado aqui, são elas a aceitação do processo de inclusão, especialmente, pelas dificuldades relativas ao autismo e a ausências de práticas de fato inclusivas que, em geral, são barradas por aspectos estruturais como a formação adequada, o espaço físico e a escassez de recursos pedagógicos, etc.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia traz muitos percalços para a vida de todos e a educação é uma das frentes prejudicadas por ela, tendo em vista que o ensino passou bruscamente da modalidade presencial para a remota e a maioria dos professores não teve acesso à formação adequada para essa transição. A situação se agrava ainda mais se pensarmos a partir da perspectiva da educação inclusiva. Os alunos com TEA tratados nessa pesquisa, além das dificuldades que já encontram em seu cotidiano, no contexto atual não conseguem ter acesso nem as condições de socialização com as outras pessoas, dado o obrigatório e necessário distanciamento social que nos mantém minimamente a salvo.

Mas esses não são os únicos problemas. Apesar da dificuldade dos professores em estabelecer-se no ensino remoto, eles tentam, aprender novas metodologias, tentam dominar os recursos disponíveis e assim manter um padrão mínimo de qualidade de educação. Todavia, quando o assunto são os alunos com TEA a problemática não está só no manuseio de novas tecnologias e sim na escassa formação para o trabalho com esse público. Como visto, na metodologia, optamos por trabalhar com uma entrevista e compreender a perspectiva da professora em relação ao ensino de alunos com TEA, especialmente, no contexto pandêmico, uma vez que, as dificuldades em relação ao trato de alunos com deficiências não se restringem ao próprio aluno, mas também aqueles que fazem a educação, tendo em vista, a falta de recursos, formação e meios de proporcionar um processo educativo eficaz e, de fato, inclusivo. A professora entrevistada na pesquisa admitiu dificuldades para desenvolver

trabalhos com o aluno com TEA, pois, segundo ela, não possui os conhecimentos necessários e a prefeitura de Monteiro-PB não ofertou mais nenhuma formação ou debate acerca da educação inclusiva, mas, destacamos que o fazia antes da pandemia, através de encontros semanais com os docentes. Nesse sentido, a figura da cuidadora se faz de muita importância, pois ela, em diálogo com a docente, atua auxiliando o aluno em suas atividades e necessidades, às vezes, tomando para si funções que deveriam ser do docente, mas que na prática on-line se confundem.

Desse modo, chegamos a concluir que a professora entrevistada tem consciência dos seus limites, mas acrescentamos que além da falta de formação e investimento na educação inclusiva, os docentes arcam com cargas horárias exaustivas e condições precárias de trabalho, tendo que se dividir em mais de uma escola, com variadas turmas. Além disso, pontuamos a relevância da figura do cuidador enquanto a voz que media a relação entre aluno e professor, tentando sanar as dificuldades de ambos, com o objetivo de melhor desenvolvimento e aproveitamento do aluno.

E, por último, a necessidade de investimento em ações que proporcionem aos professores melhores condições de trabalho, bem como formações que os permitam conhecer e compreender o universo do TEA e a partir disso trabalhar com propriedade acerca do assunto.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, N. G. B. A formação inicial de professores de língua espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva de educação inclusiva? In: MAIA, A. A. de M.; MEDRADO, B. P (Orgs). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campina, SP: Pontes Editores, 2020.

BIAGGIO, R. de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista criança do professor de educação infantil: A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**. MEC. Vol.44. p. 19-23. SP. Novembro/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Inquérito Civil n.º 341/2008: Acessibilidade da pessoa com necessidades especiais – direito à educação e contratação de Cuidador**. Disponível em: Acesso em: 29 OUT. 2021

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O aluno com Deficiência e a Pandemia**, 2020. Disponível em: <http://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar**: O desafio de uma educação para todos? Jul, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GRIESI-OLIVEIRA, K; SERTIÉ, A.L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**. 2017;15(2):233-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 de Julho de 2021.

LEMONS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCAR, 2018. 169f.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: o que é, por que, como fazer. São Paulo, Summus, 2015

MASSON, L. P.; BRITO, J. C. de; SOUSA, R. N. P. de. O trabalho e a saúde de cuidadores de adolescentes com deficiência: uma aproximação a partir do ponto de vista da atividade. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.17, n.4, p.68-80, 2008.

MEDRADO, B. P.; CELANI M. A. A. A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores e a aprendizagem de línguas. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. Editora Edgard Blücher, 2017, p. 204-220.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. O plano nacional de educação e a formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas. In: JESUS, D. M. de.; FURLANETO, L. da S. **Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 39-57

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFABA, 2012.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S. et al. (Ed.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Alcalá: Universidade de Alcalá; Marília: Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", 2014. p. 149-178. (Obras Colectivas Ciências de La Educación, 18).

SAMPAIO, C.M.T. OLIVEIRA, G.F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Id on Line Rev. Psic.** V.11, N. 36. Julho/2017 - ISSN 1981-117. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796/1141>. Acesso em: 9 Jul. 2021.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Córtez, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**, nº 5, Abril de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em 07 de Julho de 2021.

TERENCE, A.C.F.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf. Acesso em 09 de Jul. 2017.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Zélia Maria da Silva, o meu agradecimento mais especial, pois apesar de todas as dificuldades, sempre me inspirou ao desempenhar seu trabalho de professora, a também me destacar e ser tal como ela. Nunca permitiu que eu desistisse mesmo diante de meus medos e ansiedades, foi e é meu pilar em tudo.

Ao meu filho, Antônio Marcos de Souza Silva, que é minha maior motivação para conseguir realizar esse trabalho, pois quero que ele sinta orgulho da mãe que tem.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Lindomar de Souza, que sempre segurou firme a minha mão, ajudando e apoiando sempre.

A minha orientadora, Náthaly Guisel Bejarano Aragón, pelas orientações, pela paciência, leituras cuidados e zelo por minha pesquisa.