

ORGANIZADORAS

Clarice Salete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

# PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



ORGANIZADORAS

Clarice Saete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

# PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



| São Paulo | 2021 |



Direção editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Kjpgareter, Freepik - Freepik.com

Revisão Beth Bieging

Organizadoras Clarice Salete Traversini  
Kamila Lockmann  
Renata Sperrhake

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P474 Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco.  
Clarice Salete Traversini, Kamila Lockmann, Renata  
Sperrhake - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural,  
2021. 237p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-178-3 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Inclusão. 4. Avaliação.  
5. Ensino. 6. Aprendizagem. 7. Escola. I. Traversini, Clarice  
Salete. II. Lockmann, Kamila. III. Sperrhake, Renata. IV. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.783

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 1



2

*Sandra dos Santos Andrade  
Bertha Elise Sonntag  
Julia Nunes*

**CENAS DE SALA  
DE AULA:  
ALTERNATIVAS PARA  
A INCLUSÃO ESCOLAR  
DE ALUNOS COM TEA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.42-53

Iniciar a escrita de um artigo é uma tarefa sempre complexa. Nos perguntamos muitas vezes: qual a melhor frase para instigar nossa leitora logo de início? Qual o melhor assunto dentro do foco do artigo? Resolvemos começar trazendo de forma direta dados sobre o tema central do texto que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com uma pesquisa feita nos Estados Unidos pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), houve um aumento de 10% na prevalência de casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em 2020, na comparação com o ano de 2019. Ou seja, uma criança a cada 54 estará no espectro até o final de 2020. (AUMENTA, n.p, 2020). Este é um dado não somente alarmante para o mundo, mas é um dado que precisa ser mobilizador para muitos que se encontram imbricados com pessoas no TEA, como é nossa situação como professoras.

Em função de dados como este e do número (já significativo) de crianças com TEA dentro das salas de aula da Educação Básica no Brasil, este artigo busca explorar dois objetivos, quais sejam: 1. refletir sobre possíveis princípios pedagógicos para realizar a inclusão do aluno autista, a fim de garantir sua participação no espaço da sala de aula de forma mais equitativa; 2. analisar a influência das estratégias inclusivas como facilitadoras das relações sociais do aluno autista com os colegas da turma, auxiliando na autonomia e da autoestima do aluno. Para abordar tais objetivos, nosso material empírico é constituído pela narrativa de uma cena real de sala de aula de uma escola pública de Porto Alegre, sendo o protagonista da cena um aluno autista de 11 anos.

Como esta cena está implicada com certa noção de currículo escolar, iniciamos apresentando nossa compreensão do conceito, visto que ela é o cerne para as discussões que seguem. O currículo é constituído por experiências, situações vividas na cultura que se somam a outras experiências individuais e acabam por constituir modos de ser dos sujeitos que compartilham do espaço da escola. O currículo não está somente nas listagens de conteúdos, nos documentos que dizem sobre o espaço, está no mobiliário, nas práticas, nas coisas ditas

(e não ditas). “Além disso, currículo diz respeito a todas as práticas desenvolvidas na escola que, especificamente, constituem um modo de ser sujeito-aluno (XAVIER, 2003) a partir das vivências no espaço escolar, e não apenas da aprendizagem dos conhecimentos em sala de aula.” (TRAVERSINI, ANDRADE, GOULART, 2018, p. 177). O currículo circula e se realimenta constantemente, não é um dado fixo, pronto, acabado, ele é móvel e maleável.

Dentro desta noção de currículo como algo vivo, é que pensamos a cena aqui apresentada e as alternativas pedagógicas vividas na cena narrada. Isso, à luz do conceito de “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000) que tem como princípio a organização do ensino com base nas características individuais visando a aprendizagem de cada aluno. O que não significa fazer um ensino individualizado ou uma proposta diferente para cada educando o tempo todo, tal prática não é desejável nem possível dentro da realidade escolar em que vivemos. Ao mesmo tempo, não podemos seguir tratando as turmas como grupos homogêneos, que devem aprender todos da mesma forma, no mesmo ritmo, as mesmas coisas. Importa tornar a aprendizagem acessível para todos/as considerando as inteligências múltiplas<sup>2</sup>, os diferentes estilos de aprendizagem<sup>3</sup>, os aspectos emocionais, ambientais e econômicos. Ou seja, é nosso dever moral/ético compreender a diferença como uma possibilidade e não como um empecilho. Esta é uma proposta, ferramenta, estratégia ou abordagem do ensino que tem se mostrado muito pertinente para o ensino de todas as crianças, mas tem se mostrado um instrumento ainda mais poderoso quando pensamos na inclusão das crianças autistas ou das crianças com deficiência de modo mais amplo.

Organizamos o texto a partir daqui em 3 seções: a primeira apresenta um breve panorama do autismo na atualidade; a segunda narra uma cena real experienciada por um aluno autista em um

<sup>2</sup> O conceito é pensado conforme Gardner e Veronese (1995).

<sup>3</sup> Aqui compreendidos pelo modelo VARK (visual, auditory, reading, kinesthetic) conforme Neil Fleming e Charles Bonwell (1987).

contexto de escola pública e analisa princípios norteadores da prática inclusiva nos desdobramentos pedagógicos desta cena; a última seção retoma a influência das estratégias ou alternativas pedagógicas inclusivas como facilitadoras não só das aprendizagens de conteúdos escolares, mas, centralmente, das relações sociais do aluno com os colegas da turma, favorecendo sua autonomia e autoestima.

## UM BREVE PANORAMA DO TEA NA ATUALIDADE

O diagnóstico de TEA ainda é recente. Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu, pela primeira vez, 11 casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Constatando uma inabilidade no relacionamento interpessoal das crianças que ele atendia que, conforme Bosa (2002), distinguíam-se de outras patologias estudadas na época, Klin (2006) afirma que as seguintes características foram observadas por Kanner: maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Em 1944, desconhecendo o estudo de Kanner, Hans Asperger identificava em suas pesquisas crianças com características semelhantes às descritas por Kanner. Entretanto, Asperger notou, ainda, a dificuldade das famílias em constatar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança.

Entre as décadas de 1950 e 1960 havia uma grande incerteza sobre as causas do transtorno, “a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos - a hipótese da ‘mãe geladeira’”. (KLIN, 2006, p. S4). Com o passar do tempo essas ideias foram abandonadas e o autismo passou a ser compreendido como um transtorno neurológico com início na infância. Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter propôs uma definição

do autismo baseada em quatro critérios, aliado a isso, o aumento das pesquisas acerca do autismo influenciou na definição e inclusão do transtorno no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-3), em 1980. “Nesta edição do manual, o autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID)” (AUTISMO E REALIDADE..., 2018).

Atualmente, o TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficit na comunicação e interação social. A gravidade do transtorno baseia-se nos prejuízos presentes na comunicação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos, o que torna o transtorno tão amplo que usamos o termo “espectro” ao falar dos níveis de comprometimento. Gillet (2014), afirma que os sinais de autismo podem mudar consideravelmente com a idade, sendo mais sutis nos 6 primeiros meses e mais aparentes a partir dos 18-24 meses. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e interferem significativamente no funcionamento diário.

Ainda nas últimas décadas, emerge o entendimento de que é necessário um trabalho de equipe multidisciplinar efetivo para a real inclusão de crianças, jovens e adultos com TEA na escola e na sociedade de modo geral. A importância do acompanhamento multiprofissional e das terapias para ganhos mais significativos, fica cada vez mais evidente. “Os médicos têm entendido cada vez mais como fonoaudiólogos e psicomotricistas [assim como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos...] trabalham e como devem ser acionados no tratamento, dando tanta importância a eles quanto às receitas médicas assinadas.” (BRITES, 2019 p. 23). Da mesma forma, as escolas têm buscado (ainda que menos do que o desejado) conhecimentos em neurociências e educação, para que os professores e demais pessoas da equipe, sejam minimamente capacitados para acolher e incluir esses alunos de forma efetiva.

### Cenas de uma sala de aula: para pensar a inclusão.



Fonte: Acervo Pessoal das autoras.

*Quatro alunos com deficiência, uma trilha gigante sobre Porto Alegre construída no chão, 24 colegas entusiasmados para jogar, se divertir e aprender com o recurso recém criado por esses quatro alunos com auxílio de uma professora assistente. Inclusão! Alunos com deficiência protagonizando! Mas como será que isso aconteceu?*

*A cena retratada aqui refere-se a uma turma de quinto ano de uma escola estadual composta por 28 alunos/as, sendo que quatro destes possuem deficiência (TEA, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)). O aluno autista possui uma professora assistente que media suas interações e auxilia na adaptação curricular. Numa manhã comum, a professora inicia a aula anunciando que naquele dia estudarão aspectos geográficos e históricos da cidade de Porto Alegre. Para isso coloca no quadro um grande texto contendo o conteúdo indicado e solicita que os alunos copiem. Neste momento, a professora (acompanhante do aluno TEA), organiza os alunos de inclusão em um cantinho da sala para realizar uma outra tarefa dentro do mesmo tema que é Porto Alegre: hora do conto com interpretação oral dos textos e de suas imagens. Os alunos com desenvolvimento típico passam boa parte da manhã na cópia do texto, enquanto os alunos de inclusão escutam a leitura de duas histórias que tematizam assuntos relativos à cidade de Porto Alegre. No dia seguinte, a turma segue com perguntas e respostas escritas relativas ao texto sobre Porto Alegre copiado no dia anterior. Já o grupo de alunos de inclusão é convidado pela professora assistente a analisar imagens impressas de locais importantes de Porto Alegre: mercado público, prefeitura, museus... Uma outra criança junta-se ao pequeno grupo neste dia, é uma das mais "sabidas" da turma e por ter finalizado as atividades previstas recebeu autorização para trabalhar com o grupo de inclusão. Com esta organização o grupo se reúne numa sala ao lado e monta um jogo de trilha gigante, colando as imagens e utilizando as informações aprendidas nos livros do dia anterior para organizar o caminho da trilha. O grupo também elabora estratégias para avançar ou recuar na trilha, colocando mais emoção e desafio ao jogo. Quando o jogo fica pronto, as 5 crianças jogam e testam sua viabilidade. Depois disso, toda a turma, junto com a professora referência, vai conhecer o jogo. Logo, cada criança que conclui a atividade com o texto pode dirigir-se à sala ao lado para jogar com as crianças de inclusão que foram as protagonistas deste momento de aprendizagem.*

A cena retratada é um recorte de uma inclusão real e que consideramos de sucesso. Queremos que, de modo inicial e de forma direta, essa cena possa mostrar o que incluir não é. Incluir não é: entregar uma folhinha para que o aluno autista se mantenha ocupado e não atrapalhe os demais; não é deixar o aluno autista sozinho porque há um pressuposto de que ele nada tem a contribuir com o restante do grupo ou que nada tenha a aprender; não é reduzir o tamanho do texto a ser copiado na ideia de que a redução de conteúdo garante aprendizagem; não é entregar o texto pronto, sem auxiliar no processo e na compreensão da leitura simplesmente para registrar tal conteúdo como dado; não é entregar uma folha do terceiro ou do quarto ano imaginando que o uso de atividades do ano anterior configure-se como um jeito fácil de fazer “adaptação curricular”. Poderíamos aumentar muito a lista do que não é incluir, mas mais produtivo que isso, é poder sugerir possibilidades, a começar pelo uso de diferenciações que promovam mais equidade em sala de aula e visem uma inclusão efetiva de alunos autistas.

Fazer as diferenciações que lemos na cena é uma prática fundamental para o sucesso da inclusão escolar, elas podem e devem ser promovidas, essa é uma maneira de atingirmos o princípio da equidade - para darmos as mesmas oportunidades precisamos fazer diferente, na medida adequada, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada sujeito. Embora em várias realidades escolares exista dúvida sobre a pertinência de tais práticas no meio escolar e sobre o nosso dever enquanto professoras de promovê-las, destacamos que o princípio da equidade está contemplado em lei no nosso país desde 2010:

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental é antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. (...)

III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual do ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010, documento eletrônico)

Essa Pedagogia que busca estratégias para atender a cada um na sua medida, Perrenoud (2000) chama de diferenciada. O autor acredita, assim como nós, que a escola precisa investir mais atenção, mais disponibilidade, nas potencialidades individuais e, para isso, é preciso diferenciar estratégias para os estudantes de acordo, não somente com suas necessidades, como também com suas possibilidades. “É necessário que a situação [de aprendizagem] desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível.” (PERRENOUD, 2000, p. 48).

Perrenoud (2000) afirma, que para se fazer um trabalho adequado de diferenciação pedagógica, é necessário que se realize antes um trabalho de “discriminação positiva” – sendo a palavra discriminação compreendida aqui como tratamento diferenciado, no qual o aluno precisa ser visto em sua individualidade para ser atendido em suas especificidades. Nesse sentido, se alunos com desenvolvimento típico precisam ser acessados através de uma avaliação diagnóstica antes que objetivos de trabalho pedagógico possam ser traçados; alunos autistas precisam, além disso, de uma vasta investigação a seu respeito, que precisa contar com o apoio da família e, quando a criança estiver em atendimento, dos especialistas que o atendem fora do espaço da escola. Só é possível prever objetivos para aquele que conhecemos, então é imprescindível acessar o máximo de informações possíveis sobre o aluno autista.

Torna-se imprescindível que o professor esteja disposto a conhecer o estudante autista em toda a sua gama de características individuais: gostos, preferências, reação às situações, a natureza de suas limitações e dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, além é claro de conhecimentos sobre autismo. (PIMENTEL, 2019, p. 1050).

Temos que olhar para o aluno autista partindo do pressuposto de que toda pessoa possui interesses, necessidades e habilidades que

são diversas umas das outras, o que resulta em modos de aprender que também se diferenciam. Nesse sentido, um dos primeiros movimentos é olhar para o nosso aluno e enxergá-lo em toda a sua diversidade e integralidade. “A educação inclusiva é uma perspectiva que tem como pressuposto que toda criança aprende e que esse percurso é singular. Assim, não há ‘alunos de inclusão’. Ou a inclusão diz respeito a todos os alunos ou não é inclusão[...]” (CONCEIÇÃO, 2018 *apud* PAIVA, 2018, documento eletrônico). Nesta citação podemos localizar um dos principais desafios para superar barreiras para a inclusão, compreender que toda pessoa tem potencial para aprender.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na cena que escolhemos retratar, os conceitos aqui trazidos foram tomados de forma prática: professora e professora assistente propõem diferenciação na condução das atividades, mantendo o contexto temático (Porto Alegre) e a adequação à faixa etária (são alunos do 5º Ano). O princípio de equidade pode ser percebido, pois cada criança recebe o que precisa, na medida que necessita, para aprender sobre Porto Alegre: suporte visual, contação de história e interpretação oral mediada. As potencialidades dos alunos são valorizadas, o nosso protagonista, por exemplo, tem um excelente desempenho oral, mas muita dificuldade motora para escrever, portanto a estratégia narrada retira o foco da cópia e redireciona o trabalho para a proposta de criação de um jogo, a oralidade entra na conversa sobre as histórias ouvidas e na explicação do jogo para o restante da turma. Nesta turma todos são percebidos como capazes de aprender e compartilhar seus saberes, aluno autista, demais alunos com deficiência e alunos com desenvolvimento típico aprendem uns com os outros durante a confecção do jogo e no momento de jogar juntos.

O resultado do trabalho sobre Porto Alegre para o aluno autista excedeu o aprendizado cognitivo. Este aluno hoje fala com propriedade sobre alguns pontos da cidade, sabe relatar aspectos históricos e geográficos. Mas mais do que isto, esse aluno sente-se parte da turma 51, entende-se como sujeito de valor para colegas e professoras, percebe a escola como espaço de trocas, respeito e aprendizagens. Por quê? Porque esta foi apenas uma das propostas realizadas no início do ano, existiram outras que, sistematicamente, seguiram os mesmos princípios. Não foram realizadas estratégias idênticas, jogos em todas as aulas ou a retirada do grupo de alunos de inclusão para um trabalho fora da sala. Ao contrário, estas estratégias pouco se repetiram, mas defendemos a repetição de estratégias que dão certo, que atinjam o interesse do aluno e promovam a aprendizagem e a socialização do grupo. O que se repetiu, nesta turma, e vem garantindo a inclusão de fato, é a aplicação de princípios claros que norteiam todo o fazer pedagógico para e com este aluno autista: equidade, diferenciação, discriminação positiva, percurso singular, entre outros.

[...] na escola a criança autista precisa de um modelo de ensino flexível, que se molda de acordo com suas variações de conduta e adaptado às suas singularidades, possibilitando a oportunidade de vivenciar diversas formas de relações sociais, que contribuirão significativamente para o máximo desenvolvimento de sua aprendizagem. (PIMENTEL, 2020, p. 288)

Destacamos ainda a importância de o trabalho pedagógico contar com interlocutores reais. Quando a produção dos alunos (não só do aluno autista) em sala de aula pode ser apreciada e/ou experienciada pelos outros colegas da turma, isso promove um fortalecimento dos vínculos do grupo. Mostra, também, que as crianças de inclusão são capazes de produzir saberes e de compartilhá-los, o que torna qualquer atividade mais significativa. Atividades com este teor favorecem o protagonismo das crianças com deficiência que, ao receber os colegas, precisaram explicar a atividade que realizaram

e estabelecer sua relação com os pontos que foram estudados. Fortalecendo o argumento proposto no segundo objetivo deste texto, de que as estratégias de ensino aqui apontadas contribuem não só para o aprendizado escolar, como também para a promoção da autoestima e da autonomia das crianças autistas. Como indica a concepção de currículo apresentada, não se valoriza somente a aprendizagem de conteúdos escolares, mas a educação (de fato) inclusiva ensina a ser sujeito em distintas situações sociais.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUMENTA em 10% o transtorno de espectro autista em crianças. *Folha Vitória*, 2020, n.p. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/saude/noticia/03/2020/aumenta-em-10-o-transtorno-de-espectro-autista-em-criancas>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOSA, Cleonice. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_07\\_10.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf). Acesso em 11 nov. 2020.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. *Mentes únicas*. São Paulo: Editora Gente, 2019.

GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas, 1995.

GILLET, Patrice. *Neuropsicologia do autismo na criança*. Lisboa: Piaget, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, [s.l.] v. 28, p. s3-s11, 2006.

PAIVA, Thais. O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva. In: *Centro de Referências em Educação Integral*, 11 de Set 2018.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em 01 dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; DE SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 1043-1063, 2019.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; DE SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 285-303, 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. Cap. 8. p. 177.

O QUE É O AUTISMO? Marcos Históricos. *Autismo e Realidade*, 2018. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>. Acesso em 13 dez. 2020.