

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – LASEB**

**HELENA SORAIA MARTINS DOS SANTOS**

**DESENHANDO NOS LIMITES DO IMPOSSÍVEL:**

Um estudo de caso de uma criança com TEA

**BELO HORIZONTE**

**2019**

**Helena Soraia Martins Dos Santos**

**DESENHANDO NOS LIMITES DO IMPOSSÍVEL:**  
Um estudo de caso de uma criança com TEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao LASEB – Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves

**BELO HORIZONTE**

**2019**

S237d  
TCC

Santos, Helena Soraia Martins dos, 1962-

Desenhando nos limites do impossível [manuscrito] : um estudo de caso de uma criança com TEA / Helena Soraia Martins dos Santos. - Belo Horizonte, 2019.

97 f., il.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.

Trabalho de conclusão de curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Desenho. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Aprendizagem.

I. Título. II. Neves, Libéria Rodrigues. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da Fonte<sup>+</sup>: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Albert Torres CRB6 2582



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadoras para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO OCTINGENTÉSIMO PRIMEIRO TRABALHO FINAL DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,  
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Desenhando nos limites do impossível: um estudo de caso de uma criança com TEA”, do(a) aluno(a) Helena Soraia Martins dos Santos. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Libéria Rodrigues Neves (orientador) e Marlene Maria Machado Silva. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 82 conceito \_\_\_\_\_. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional ([www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br)). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Helena Soraia Martins dos Santos  
Helena Soraia Martins dos Santos

Registro na UFMG: 2018751810

Libéria Rodrigues Neves  
Libéria Rodrigues Neves  
Professor(a) Orientador(a)

Marlene Maria Machado Silva  
Marlene Maria Machado Silva  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadoras para Educação Básica

*Aos queridos Bê, Anninha, Flavinho, Lô, Biel, Rafael, Vitória, Getúlio e Alexandre razão por eu estar neste lugar, pelo muito que me ensinaram e enriqueceram na caminhada.*

*À família de Anna Júlia, pela disponibilidade, confiança e apoio a esta pesquisa*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me acompanhar e dar sustentação nesta caminhada, dando-me a oportunidade de ser instrumento de transformação na vida de algumas crianças.

Aos meus pais, pelo apoio e presença constante.

A Uellington, pela paciência e respeito à minha ausência.

À Yanninha, pelo incentivo, entusiasmo e suporte técnico.

À Direção da E. M. “Dom Bosco” pela oportunidade, reconhecimento e confiança no meu trabalho.

Aos colegas da Educação Inclusiva que foram exemplo de dedicação e companheirismo, em todos os momentos, tornando este tempo mais suave e rico de saberes,

À Libéria, minha orientadora, com quem eu compartilhei este sonho, por abraçá-lo com encantamento, dando-me amparo e estímulo para a sua viabilização.

*Para você me educar*

*Vital Didonet*

*Para você me educar*

*Você precisa me conhecer. Precisa saber da minha vida, meu modo de viver e sobreviver. Conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às quais me agarro nos momentos de solidão, desespero, sofrimento.*

*[...]*

*Para você me educar, precisa me encontrar lá onde eu existo, quer dizer, no coração das coisas, nos mitos e nas lendas, nas cores e movimentos, nas formas originais e fantásticas, na terra, nas estrelas, nas forças dos astros, do sol e da chuva.*

*Para você me educar, precisa estar comigo onde estou, mesmo que você venha de longe e que esteja muito adiante. Só há uma forma de construí-lo: a partir de mim mesmo e do meio em que vivo.*

*[...]*



## **RESUMO**

A presente pesquisa teve como fundo de investigação o estudo de caso de uma criança com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA, com 10 anos de idade e não alfabetizada. O trabalho desenvolvido com a estudante, durante 10 meses, teve como objetivo a alfabetização desta criança, partindo do seu eixo de interesse: o desenho de personagens de jogos eletrônicos. Esta experiência foi pautada em estudos de pesquisadores na área da educação, na legislação atual da Educação Inclusiva e na prática já desenvolvida pela autora, através do Plano de Melhoria da Aprendizagem – PMA - projeto da Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte – implantado há 4 anos na escola. Assim, esta prática ocorreu, por meio dos encontros entre a professora, autora desta pesquisa, e da estudante – sujeito da investigação, na expectativa de que este experimento promova uma mudança sobre as práticas pedagógicas atuais. A partir de uma reflexão sobre o modelo de Educação Inclusiva implantado, surge a possibilidade de um novo olhar sobre o sujeito constituído de uma deficiência, que não está só, mas carrega consigo a subjetividade, competências, desejos e um ser de emoções.

**Palavras chave: interesse; deficiência; desenho; TEA; aprendizagem**

## **ABSTRACT**

This research was based on a case study of a child with Autism Spectrum Disorders - ASD, 10 years old and not literate. The work developed with the student, for 10 months, aimed at the literacy of this child, starting from its axis of interest: the drawing of characters of electronic games. This experience was based on studies of researchers in the field of education, current legislation on Inclusive Education and the practice already developed by the author, through the Learning Improvement Plan - PMA - project of the Municipal Education Department of Belo Horizonte - implemented 4 years ago at the school. Thus, this practice occurred, through meetings between the teacher, author of this research, and the student - subject of the investigation, in the expectation that this experiment will promote a change on

current pedagogical practices. From a reflection on the model of Inclusive Education implemented, the possibility arises of a new look on the subject with disability, which shall not be merely studied by its diagnose, since it is a human being, filled with subjectivity, competences, desires and plenty of emotions.

Key words: interest; deficiency; draw; ASD; learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tarsila: a artista .....	Página 35
Figura 2 - 20 Disfarces para um Homenzinho Narigudo .....	Página 42
Figura 3 - Da Literatura ao desenho .....	Página 42
Figura 4 - Desenho de Tarsila .....	Página 44
Figura 5 - Acolhimento na chegada de Cibele e Suzi .....	Página 45
Figura 6 - Picolé com sabor de sílaba .....	Página 47
Figura 7 - Tarsila faz arte .....	Página 49
Figura 8 - Jogos eletrônicos em cena .....	Página 51
Figura 9 - <i>Cuphead</i> : outro desejo de Tarsila .....	Página 52
Figura 10 - Five nights at Freddy's: o presente .....	Página 53
Figura 11 - O mimo: Freddy's .....	Página 58
Figura 12 - O celular de Tarsila .....	Página 60
Figura 13 - Mensagens de Tarsila .....	Página 60
Figura 14 - Concurso de desenhos .....	Página 64
Figura 15 - Rei Leão o em cena .....	Página 65
Figura 16 - Dominó e frases .....	Página 67
Figura 17 – Um assunto puxa outro .....	Página 69
Figura 18 – Interpretando o filme .....	Página 70
Figura 19 – Rei Leão: um estímulo a mais .....	Página 72
Figura 20 – Interpretando o sentimento do Rei Leão .....	Página 74
Figura 21 - Personagens fazem parte da aula de Tarsila .....	Página 75
Figura 22 - A imaginação fértil de Tarsila .....	Página 76
Figura 23 – Rei Leão e seus amigos .....	Página 78
Figura 24 – Rei Leão: o filme .....	Página 79
Figura 25 – <i>Cuphead</i> : outro foco de interesse .....	Página 80
Figura 26 - Ofício de Tarsila: o desenho .....	Página 81
Figura 27 – A turma da Mônica: outra atividade .....	Página 83
Figura 28 – Turma da Mônica movimentando nossas aulas .....	Página 84
Figura 29 – “Que bonitinho!” .....	Página 85
Figura 30 - Nossos desenhos .....	Página 86
Figura 31 – Recado dado! .....	Página 89

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<b>AHS</b>	QUADRO DE TRANSTORNOS MENTAIS
<b>CNE</b>	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
<b>CEB</b>	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>CNEP</b>	COORDENADORIA DE NORMAS E ESTUDOS PEDAGÓGICOS
<b>DSM</b>	MANUAL DE CLASSIFICAÇÃO E ESTATÍSTICA DE DOENÇAS MENTAIS
<b>ECA</b>	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
<b>LASEB</b>	PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>MEC</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
<b>SEESP</b>	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
<b>NAAH/S</b>	NÚCLEO DE ATIVIDADES E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO
<b>ONU</b>	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
<b>PAEEEI</b>	PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
<b>PIP - LP</b>	PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – LÍNGUA PORTUGUESA
<b>PMA</b>	PLANO DE MELHORIA DA APRENDIZAGEM
<b>PNE</b>	PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
<b>RMEBH</b>	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE
<b>SMED</b>	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
<b>TEA</b>	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
<b>TID</b>	TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO
<b>TID – SOE</b>	TID – SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO
<b>TODA/H</b>	TRANSTORNO DE DÉFICT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE
<b>UNESCO</b>	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO A VENCER.....</b>	<b>17</b>
1.1 A deficiência inserida na política pública .....	18
1.2 Educação Inclusiva. Não há conquista sem luta.....	20
1.2.1 A PBH volta sua atenção para a qualidade de ensino da pessoa com Deficiência .....	25
<b>2. TARSILA: UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>28</b>
2.1 Tarsila: conhecendo nosso sujeito de estudo.....	29
2.2 Estudando o diagnóstico de Tarsila - Autismo, Transtornos do Espectro do Autismo –TEA .....	32
2.3 Tarsila: uma experiência que nos trará respostas? .....	33
2.3.1 Quem é Tarsila? .....	34
2.3.2 Histórico Familiar.....	37
2.3.3 Nossos encontros .....	38
<b>3. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>87</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

Sou professora de Língua Portuguesa e, há dez anos, trabalho com intervenção nessa área na Escola Municipal Dom Bosco, localizada na região Noroeste de Belo Horizonte. Atualmente a escola atende a um número significativo de estudantes, Público Alvo da Educação Especial e Inclusiva (PAEEEI). Em 2019, num total de 950 estudantes, distribuídos em dois turnos, 37 se enquadram no grupo de estudantes com deficiência.

Os projetos de intervenção que a escola oferece, na tentativa de recuperar estudantes com dificuldades, são inúmeros e, paralelo a eles, há também a preocupação com a aprendizagem daqueles que apresentam algum tipo de deficiência que impeça o avanço junto com seus pares.

Um dos projetos de intervenção aderido pela escola foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED) – o Plano de Melhoria da Aprendizagem (PMA), onde são inseridos estudantes com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, os quais são atendidos no contra turno escolar.

De acordo com a Portaria da SMED Nº 317/2014, em seu art. 26, o Plano de Melhoria da Aprendizagem deverá contemplar os seguintes objetivos: I- garantir a **todos** os estudantes o direito de aprendizagem, por meio da implementação de um conjunto de ações de intervenção pedagógica, com ênfase no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), discutidas e elaboradas pelos coletivos de profissionais das escolas municipais, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades e habilidades contidas nas Proposições Curriculares da RME/BH; II- elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes, especialmente em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático; III- assegurar atendimento diferenciado e diversificado a todos os estudantes e, de modo especial, àqueles que apresentam baixo desempenho.

Dessa forma, após avaliação diagnóstica realizada pelos professores das respectivas áreas, os estudantes que necessitam de reforço são encaminhados para o PMA e atendidos em grupos de dez a doze crianças, numa sala específica, com espaço para acolher no máximo 16 estudantes.

A inclusão de estudantes com deficiência no PMA se deu a partir de um aluno com paralisia cerebral e distrofia muscular que apresentou o desejo de participar do projeto. Passava frequentemente em frente à sala e pedia que lhe arranjasse um horário para atendimento. Diante de um pedido tão insistente, conseguiu-se reorganizar os horários de forma a inserir aquele estudante.

Com poucas aulas, descobri que o grande interesse dele era o tema ônibus e, a partir daí, iniciei um trabalho que, sempre que possível, incluía-se o assunto: ditado de palavras, leitura e interpretação de textos, quebra-cabeças e problemas matemáticos. Com ele foram desenvolvidas atividades envolvendo, além da Língua Portuguesa, a Matemática, Ciências, História, Geografia, Geometria, Artes e, inclusive, o Inglês.

O resultado foi muito positivo, verificando-se avanços significativos em Língua Portuguesa, bem como em outros aspectos relacionados à escola: de acordo com o depoimento de alguns professores, percebeu-se maior participação do garoto em sala de aula, ampliação de sua socialização e melhora da autoestima. E ainda, segundo a mãe deste estudante, ele passou a ter mais interesse em ir à escola, principalmente nos dias do PMA.

Diante destes resultados, fui solicitada a alfabetizar um estudante com uma síndrome não especificada, o qual apresentava deficiência intelectual, distúrbios na linguagem, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e destro hipotonia. Com este também foi possível identificar um interesse significativo: o cavalo. Este, então, foi o tema que impulsionou sua alfabetização. Importante relatar que o garoto não se comunicava com ninguém dentro da escola, mal sorria, apresentando, inclusive, dimorfismos faciais.

Também com este estudante, verificou-se um desenvolvimento significativo. Com poucos meses no PMA, o garoto decorava e recitava poesias e cantava músicas evangélicas – outro tema de seu interesse. Tornou-se uma criança mais alegre, sorria e demonstrava mais independência e desenvoltura na escola, com importante avanço social.

Depois vieram outros estudantes e seus interesses: a música, motos, desenhos, comida, videogames, relógios e filmes.

Ainda que os avanços na alfabetização não fossem tão imediatos, a satisfação ao ver estes estudantes mais alegres e ocupando um lugar comum no ambiente escolar era imensurável. As mudanças nestes sujeitos, percebidas não só por mim, como também pelos familiares e profissionais da escola, afirmavam uma forma de trabalho, uma responsabilidade e uma oportunidade no processo de inclusão e transformação na vida destes educandos, os quais enfrentavam tantos obstáculos, em função de suas limitações, bem como a indiferença em relação às suas potencialidades.

Assim, prosseguimos com o trabalho no PMA-LP que, a partir de então, não oferecia oportunidades apenas aos estudantes com defasagens ou dificuldades, mas ampliava-se a disponibilidade, também, para aqueles que apresentavam limitações as mais diferenciadas, os quais, além de não serem vistos como incapazes de aprender, tinham muito a nos ensinar.

Afinal, uma criança com deficiência é capaz de desenvolver-se com prazer e mais facilidade, quando a aprendizagem pode partir do foco de seu eixo de interesse pessoal?

Diante destas questões, como trabalho de conclusão de curso do LASEB, o qual se refere a uma análise crítica da prática pedagógica, decidiu-se por realizar uma pesquisa a partir de um estudo de caso referente a uma estudante que chegou no projeto, no início de 2019. Trata-se de uma menina a quem chamarei de Tarsila, que chega com um diagnóstico de Autismo na escola comum regular.

Nesse sentido, a presente pesquisa aborda um tema de grande relevância e questionamentos na sociedade, atualmente: a inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns, de forma significativa e verdadeira.

Neste estudo de caso, além de abrir “veias” para conhecer mais sobre o universo de uma estudante autista, que tem como seu maior foco de interesse o desenho de personagens de jogos eletrônicos, pretendeu-se investigar e registrar as possibilidades de aprendizagem desta estudante com deficiência, a qual me conduziu ao longo de todo o trabalho na busca das melhores práticas pedagógicas para a sua construção de conhecimento.

O estudo também pretendeu demonstrar o trabalho de modo a ampliar os horizontes de possibilidades, buscando contrapor-se a uma posição paralisada,

engessada nos moldes de uma prática arcaica, conservadora e indiferente, impossibilitando uma ação transformadora no universo destes estudantes com deficiência. Posição esta que nega a este sujeito talvez a única chance de tornar-se um indivíduo participativo e valorizado pelas competências que apresenta.

E foi com este olhar sobre Tarsila, uma leitura voltada para o sujeito com suas limitações, mas com suas habilidades e desejos que o meu trabalho se desenvolveu.

Iniciei o primeiro capítulo, realizando um histórico da Educação Inclusiva, abordando seu percurso e conquistas e, no segundo capítulo, fizemos uma leitura sobre o sujeito Tarsila, nosso foco na pesquisa, relatei nosso dia a dia e os avanços da estudante, durante o período em que a ação foi desenvolvida.

Assim, no primeiro capítulo, iniciei um trabalho de conhecimento do nosso sujeito da pesquisa. Precisava saber do seu eixo de interesse, seus desejos, competências e, finalmente, daquilo que trazia consigo de escolaridade.

Em seguida, solicitei um primeiro contato com a família, porque necessitava colher mais dados sobre o histórico familiar de Tarsila e relatar o que pretendia com este estudo. A autorização da família era fundamental para desenvolver uma pesquisa desta abordagem.

A partir do eixo de interesse descoberto, pude soltar a imaginação para elaborar atividades que dialogassem com o foco de interesse da aprendiz, trançando recursos e cruzando ideias que atingissem o objetivo traçado.

As aulas ocorreram permeando diálogos, observações e cumprimento de tarefas. As avaliações eram feitas para ambos os lados: o que eu elaborei foi cumprido com êxito pela estudante? Houve algum tipo de avanço, através da tarefa realizada? A atividade que propus dialogou com a intervenção que, inicialmente, pretendia fazer?

Finalmente, após 10 meses de convívio, quase que diário, avalio com esta etapa do trabalho que a alfabetização de uma criança com TEA é possível, mas é necessário o respeito ao tempo dela, valorizando os pequenos avanços e não abandonando o seu eixo de interesse.

## **1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO A VENCER**

*Eu sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria “normal ou anormal”, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, pronto para crescerem juntos. (MUKHOPADHYAY, 2003)*

De acordo com o artigo 24, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os Estados Partes assegurarão que medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Infelizmente, ainda hoje, quando a Inclusão Escolar é um tema tão abordado e as políticas de inclusão passam a ser mais evidenciadas nos espaços legais, percebe-se que o estudante com deficiência é um desafio para a escola que não se propõe a repensar sua prática pedagógica diante das limitações deste aprendiz.

Mas, concordando com o que diz ORRÚ (2016, p.55),

(...) cremos que como professores, devemos e podemos aprender constantemente a partir de vivências compartilhadas com generosidade por essas pessoas. Imergir no conhecimento sobre esse sujeito como centro do processo de ensinar e aprender é essencial para evitarmos equívocos provenientes da imediata crença e supervalorização dos laudos diagnósticos que rotulam e introduzem a criança com autismo ao fracasso escolar.

Ainda, segundo a autora, (ibidem, p.166), o professor é parceiro que busca conhecer melhor seu aprendiz para dele buscar o melhor que, certamente, o fará ainda melhor e contribuirá para a sociedade em geral. A autora explica que este “buscar o melhor” significa valorizar o que cada aprendiz tem de melhor.

### 1.1 A deficiência inserida na política pública

A Constituição Brasileira (1988), pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Segundo o pensamento de Falconi e Silva (2011) não é a condição de deficiência intelectual que irá determinar o limite de desenvolvimento do sujeito, portanto a educação deveria acolher às especificidades de cada um, quando trata-se de deficiência intelectual. Além de buscar valorizar os acertos da criança, trabalhando suas potencialidades para que sejam vencidas as suas dificuldades.

O propósito da Política da Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular e do estudante com deficiência visa não somente a sua permanência física, mas, sobretudo, de proporcionar às escolas a condição de rever suas concepções e paradigmas, valorizando e respeitando a diversidade existente no seu contexto educacional e criando espaços inclusivos que atendam a todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecem a obrigatoriedade do atendimento ao aluno com deficiência, visando a sua autonomia na escola e fora dela, devendo este serviço fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com Rita Vieira e Adriana Limaverde, na coletânea “Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental” (2007), sobre o processo de aprendizagem “os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejada, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares” (p. 47).

Willians ( 2006, p.11-35) relata que de 60 a 70% de crianças autistas podem apresentar deficiência intelectual e de acordo com Volkmar e Pauls (2003) , a manifestação dos sintomas do autismo aparece antes dos três anos de idade e, com frequência, se associa a algum grau de deficiência mental.

Conforme o Manual de Classificação e Estatísticas de Doenças Mentais IV (DSM-IV,1995) fazem parte dos TID (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento): I) autismo, II) Transtorno de Asperger, III) TID – Sem Outra Especificação (TID-SOE), IV) Transtorno de Rett e V) Transtorno Desintegrativo da Infância.

Destaca-se que, no autismo, há déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro. Déficit na linguagem

comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva (Volkmar e Pauls, 2003).

Ressalto a importância de considerar que o estudante com Deficiência Intelectual aprende a partir da mediação das interações e intervenções específicas, por conta da sua limitação na capacidade de memorizar e abstrair.

Para CRUZ (2014, p.50), “ações complexas e desafiadoras” se instalam entre o sujeito com autismo e os processos de ensino-aprendizagem que envolvem especificamente o espaço escolar. Ao que tudo indica, as incompetências do sistema social geral e não cumprimento de suas responsabilidades são justificadas pela deficiência existente nos indivíduos que o classificam como ineducável.

Vygostky (2001), em sua teoria histórico cultural, considera que quanto maior for a valorização do contexto sócio cultural do aluno e de seus níveis de elaboração de conhecimentos, maior será a sua aquisição no processo de ensino aprendizagem.

## 1.2 Educação Inclusiva. Não há conquista sem luta.

*Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Art. 24 – Educação)*

Historicamente, a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, legitimando a exclusão nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/90, artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Outros documentos como A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assim como a terminalidade específica para atender àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas deficiências. Ainda assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar e determina a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, dos estudantes, em seu artigo 37.

Em 1999, a Lei nº 7.853/89 é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Enfatiza, assim, a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Junto a estas mudanças, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 2º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, determina a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, devendo as escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com deficiência e garantindo a todos uma educação de qualidade.

Outro documento que vem dar orientação à Educação Inclusiva é o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172/2001, que estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência.

Fortalecendo o que já prescreve a lei, a afirmação de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as

demais pessoas, vem através da promulgação, no Brasil, da Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº 3.956/2001, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, no contexto da diferenciação, com o objetivo de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, define que as instituições de ensino superior prevejam em seus currículos a formação docente voltada, também, para o atendimento aos estudantes com deficiência.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC - implementa, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, buscando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores, na tentativa de garantir o acesso de todos à escolarização e oferta do atendimento educacional especializado.

Em 2004, o documento do Ministério Público Federal – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular – é publicado com o objetivo da disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, organizam os centros de referência em todo o território nacional, garantindo o atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é aprovada pela ONU, estabelecendo que os Estados Partes garantam um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, compatível com a meta da plena participação e inclusão.

E, neste mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e os Ministérios da Educação e da Justiça lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, visando também incluir, no currículo da educação básica, temáticas referentes à pessoa com deficiência e ações para seu acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado e é publicado o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, reafirmando seu ingresso nas escolas públicas.

Assim, em 2008, o decreto nº 6.571/2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceram o Atendimento Educacional Especializado – AEE – aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No ano seguinte, em 2009, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009) preconizaram as orientações para o serviço do Atendimento Educacional Especializado: planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

Mas houve mais avanços. A Lei nº 12.764, de 27/12/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu artigo 1º, inciso II, § 2º, estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Ainda em seu inciso IV, Parágrafo Único, determina que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

É importante salientarmos, neste momento, que para a existência de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta a criação de decretos e leis sem a vinculação destes ao Projeto Político Pedagógico da Escola, para que os direitos à permanência na escola e à educação de qualidade, do estudante com deficiência, se efetivem.

Em relação à esta premissa, destacamos que quando o processo de inclusão escolar envolve a mudança de práticas pedagógicas estratificadas e os professores e gestores consideram a diferença dos alunos no planejamento do ensino, isto

propicia aos alunos oportunidades importantes que podem resultar em ganhos acadêmicos e sociais consideráveis (PLETSCH, GLAT, 2012; CUNHA ROSSATO, 2015)

A transformação da escola de modo a torná-la, de fato, inclusiva apresenta-se como uma proposta desafiadora que requer muito esforço, insistência e sensibilização por todos os envolvidos no processo. Percebe-se que não apenas uma reforma estrutural e organizacional faz-se necessária, mas, antes de tudo, uma reforma no modo de pensar e agir de cada sujeito participante desta reconstrução.

Esta mudança atitudinal implica em quebra de uma cultura já estabelecida, com paradigmas e valores solidificados e de difícil ruptura, uma vez que o primeiro passo a ser dado é a aceitação do outro, com suas limitações e história de vida.

Podemos citar alguns autores para tratar as necessidades de uma Educação Inclusiva nas escolas. Segundo Marchesi (2004):

Os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos. A atenção às diferenças individuais educativas faz parte também de todas as estratégias educativas e que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, existe que se proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades (p. 38).

Quanto à formação de professores diante dessas demandas, Prieto (2006, p. 58) afirma que deve possibilitar-lhes analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, para que sejam capazes de elaborar atividades, criarem ou adaptarem materiais e aprimorarem o atendimento aos alunos. Isso certamente envolve uma flexibilização curricular e, nesse sentido, Blanco (2004) considera que:

é preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades dos alunos são contempladas para tomar decisões adequadas. (p. 292)

De CARLO (1999, p.69) acredita na importância de processos educacionais e terapêuticos bem orientados e contínuos, com metodologias especiais, que levem

em consideração as peculiaridades do desenvolvimento da pessoa com deficiência ao traçar suas estratégias de intervenção.

Assim, torna-se premente a incorporação de novas práticas de forma a possibilitar aos docentes a apropriação das habilidades necessárias para lidar com os desafios dessa nova realidade. Resulta-se um tanto quanto difícil avançar no sentido de promovermos escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não trabalharem competências suficientes para ensinar a todos os alunos.

Marchesi (2004) chama a atenção para o fato de que este conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em Educação Especial, sendo necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades.

Esta gama de desafios nos faz pensar como Dal-Forno e Oliveira (2004), para quem “a inclusão é a novidade que veio para nos fazer pensar não estamos prontos, formados, e que sempre temos algo para aprender” (p. 3). Uma vez que a Educação Inclusiva implica uma visão mais ampla, baseada na heterogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiências, as quais devem ser valorizadas e vistas como oportunidade para fomentar o desenvolvimento pessoal e social, bem como enriquecer os processos de aprendizagem.

Por fim, podemos dizer, apoiados em Guijarro (2005, p. 10), que “a inclusão educacional é um direito do aluno e requer, assim, mudanças na concepção e nas práticas em sala de aula, bem como na formação de professores, para a concretização do direito de todos à escolarização”. O autor ainda destaca que o direito à educação não significa somente acesso a ela, mas também que esta seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam e se desenvolvam plenamente como pessoa, por meio de igualdade de oportunidades e atenção às características e necessidades individuais (ibidem, 2005).

1.2.1 A PBH volta sua atenção para a qualidade de ensino da pessoa com Deficiência

*As modernas sociedades democráticas encerram, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação. (Oliveira, 2001, p. 42)*

Em Belo Horizonte, em 2010, houve uma seleção de 35 professores para desenvolver o trabalho no AEE.

Para a construção da função de um professor do AEE, estes profissionais se reuniam e, nestes encontros, estudavam as leis relacionadas à pessoa com deficiência, conheciam mais profundamente cada deficiência, inclusive com orientação de profissionais da área da saúde, além de passarem a compreender e dominar os recursos da tecnologia assistiva e comunicação alternativa.

Após 6 meses de formação, iniciou-se , então, o atendimento aos estudantes com deficiência, havendo, neste primeiro ano, um grande investimento nas salas de AEE, quando as escolas receberam verbas destinadas à compra de recursos de alta e baixa tecnologia, inclusive aquisição de notebooks, obtenção de jogos e outros materiais para o trabalho com os estudantes do atendimento. Também, neste período, houve um aumento significativo no número de professores designados ao AEE.

Algumas escolas acolheram as salas de AEE, mas houve aquelas que resistiram à sua implantação.

A Rede de Ensino de Belo Horizonte apresenta , em 2019, um total de 5.744 estudantes com deficiência matriculados, frequentando as escolas comuns de 174.017 estudantes matriculados em toda a Rede.

De acordo com dados fornecidos pela diretoria da Gerência de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial, para melhor qualidade do atendimento às crianças com deficiência e fazendo valer seus direitos, a Secretaria Municipal de Educação conta, atualmente, com 67 salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o atendimento a 1.880 estudantes com deficiência, 92 professores para o AEE, 18 professoras atuando nas equipes de apoio à inclusão das regionais, 2.701 Auxiliares de Apoio à Inclusão e 49 ônibus acessíveis, para o transporte de estudantes com mobilidade reduzida ou usuários de cadeira de rodas.

A SMED criou o Núcleo de Inclusão Escolar da Deficiência – GAPE – órgão que tem como função a gestão da política de Educação Inclusiva para os estudantes com deficiência na rede de ensino, propor e desenvolver estratégias que compõem a política educacional garantindo a formação continuada da Equipe de Inclusão Escolar, do AEE e dos professores e educadores da rede para práticas pedagógicas inclusivas .

O GAPE , também, compõe a gestão da Inclusão Escolar da pessoa com deficiência, que é responsável pelo AEE e sua formação continuada, transporte acessível, avaliação das contratações de auxiliar de apoio à inclusão, contratação de instrutores e intérpretes . Ainda coordena, orienta e acompanha o trabalho da equipe de apoio à inclusão, junto às escolas, tendo do mesmo modo como funções o acompanhamento e gestão dos dados referentes aos estudantes com deficiência e coordenação e desenvolvimento de ações para a Rede Municipal (com diretores, vice-diretores e professores).

Além disso, realiza a articulação interna/externa para acessibilidade das avaliações, gestão e monitoramento do transporte acessível, subsidia a SMED nas demandas das famílias, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, dos colegiados; assiste às demandas recebidas pela Ouvidoria na SMED; articula gerências da SMED para encaminhamentos afins e , finalmente, representa a SMED no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoas com Deficiência e em ações intersetoriais.

Outro grupo que atua neste sentido é a Equipe de Apoio à Inclusão das Gerências Regionais que é responsável pela gestão e monitoramento das estratégias da Rede para a Inclusão Escolar dos estudantes com deficiência, TEA, TDHA e quadros de transtornos\_mentais e AH/S. A PBH ainda conta com a Gerência de Coordenação do CAP – GCCAP – que contribui na acessibilidade dos recursos didáticos e das avaliações para estudantes com baixa visão e cegos, formação específica da equipe do AEE, supervisão e acompanhamento do AEE na área de Deficiência Visual e orientação para o acompanhamento da Equipe de Apoio à Inclusão às escolas com estudantes com baixa visão e cegos.

Conhecer o caminho já percorrido pela Educação Inclusiva, através das políticas públicas conquistadas, é um dado importante para esta pesquisa porque nos auxilia na compreensão dos avanços e no olhar pretendido sobre a pessoa com deficiência.

Quando se consegue identificar a PBH inserida nas políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, com dados tão expressivos, reacende-se a expectativa de que não se está distante da garantia de uma educação de qualidade e significativa para a pessoa com deficiência. E mais, há grandes possibilidades de materializarmos aquilo em que acreditamos: oportunizar a aprendizagem ao estudante com deficiência de forma significativa, como é o caso de Tarsila.

## **2. TARSILA : UM ESTUDO DE CASO**

*“O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é acreditar na possibilidade de mudança do outro.” Autor Desconhecido*

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (Eisenhardt, 1989; Yin,2009).

Esta pesquisa foi desenvolvida, partindo de uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo, na Rede Municipal de Belo Horizonte. Durante 10 meses, acompanhei a estudante (o que justifica o uso do relato em 1ª pessoa do singular) com TEA, observando o seu processo de alfabetização, a partir do seu maior interesse: desenhar. Por meio de encontros, 1 vez por semana, na sala do PMA, rastreei as competências da criança, seus valores, comportamentos e desejos.

Em contraponto, me fundamentei em autores e pesquisadores que se dedicaram ao tema da inclusão escolar e suas várias possibilidades, focando o sujeito da aprendizagem e não o rótulo de deficiente que ele “carrega”.

Inserida em uma escola que figura um número significativo de crianças com deficiência (em 2019, 37 estudantes) e, portanto, busca levar a estes estudantes uma educação verdadeiramente inclusiva, preocupada com a qualidade da aprendizagem como um todo, vislumbrei a possibilidade de desenvolver um plano de

ação que fosse de encontro ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Outro aspecto que considerei foi o atendimento, com significação, ao público alvo da Educação Inclusiva já presente na escola e , inclusive, com alguns deles inclusos no PMA.

O presente estudo de caso propõe, através de ações pedagógicas individualizadas - porque parti do interesse particular da estudante - estratégias que levem ao aprendizado desta, valorizando suas competências, elevando sua autoestima e demonstrando que todo aprendiz é capaz de construir conhecimento, quando é apoiado por intervenções que remetam ao acreditar no sujeito. .

Dessa forma, este estudo de caso terá como sujeito uma estudante, a quem aqui chamamos Tarsila (nome fictício, assim como todos os outros presentes na pesquisa), com 10 anos, autista, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e ainda não alfabetizada.

## 2.1 Tarsila: conhecendo nosso sujeito da pesquisa

*“É preciso haver mentores que conheçam seus alunos e potencializem suas habilidades a partir de seus eixos de interesses.”(Temple Grandin)*

Tarsila tem como principal interesse o desenho de personagens de jogos eletrônicos, atividade que desenvolve com muita habilidade. E é a partir desta arte que pretendemos provocar a aprendiz para o processo da alfabetização.

Para Mantoan (2003), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”. (p. 42)

Orrú (2016, p. 167), também, acredita que “construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse, é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender”. Ainda segundo a autora, investir no interesse demonstrado pelas crianças, bem como nas suas possibilidades de aprendizagem, é dar-lhes a

chance de desenvolverem suas habilidades, sejam elas quais forem e em que níveis forem.

O pensamento da autora está de acordo com o que pensa o psicopedagogo Eugênio Cunha:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber.  
(2014, p. 68)

Tarsila foi matriculada, na primeira escola, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TODA/H), a partir de laudo emitido, quando tinha 7 anos de idade, pela neuropediatra responsável; e relatório do Núcleo de Apoio Educacional, assinado por 3 profissionais – uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma terapeuta ocupacional. Ambos anexados junto aos documentos de registro da estudante da escola, onde também consta a informação de que a mesma faz tratamento a partir do uso Cloridrato de Metilfenidato e Risperidona – medicamentos para transtornos neurológicos e psiquiátricos respectivamente.

O atual neurologista que atende Tarsila, que aqui denominamos Zainon, forneceu um laudo e limitou-se ao diagnóstico de quadro de TEA, restringindo-se a tal informação neste documento.

Neste contexto, a estudante foi matriculada na Escola Municipal “Dom Bosco”, em fevereiro de 2019, no 5º ano do Ensino Fundamental, com 10 anos de idade. De pronto, fiz uma avaliação com Tarsila e verifiquei que ela conhecia todo o alfabeto, sabia contar até 20 e demonstrava um pouco de dificuldade na articulação de algumas palavras.

Além de limitação no conhecimento da Língua Portuguesa, esperado para sua faixa etária, Tarsila se revelou uma artista, apresentando grande habilidade para desenhar utilizando, inclusive, técnica ao produzir suas figuras de jogos eletrônicos.

Orrú (2016, p. 96) nos conta que em uma entrevista à BBC, Kristine Barnett, mãe de um adolescente autista e autora do livro “Brilhante”, publicado em 2013, destacou que é preciso crer que toda criança tem algum dom especial, a despeito de

suas diferenças. Kristine é mãe de Jake Barnett, um jovem autista que, aos 14 anos de idade, estudou Física Quântica na Universidade de Indiana, dedicando-se ao título de PhD. Comparado a Albert Einstein por alguns especialistas, apesar de apresentar diversas limitações e ainda ser um jovem impossibilitado de tomar conta da própria vida, por ser dependente em alguns aspectos.

É importante ressaltar que Jake foi retirado da Escola Especial em que estudava, porque Kristine não percebia avanços, pelo contrário, apresentava algumas regressões. Decidiu, então, prepará-lo para frequentar uma escola regular, focando nas habilidades e interesses do , para seu desenvolvimento. Segundo a mãe, o foco de interesse de Jake surgiu aos 2 anos de idade com uma paixão pelas cartas de baralho, com letras do alfabeto, que carregava por toda parte. Depois vieram as sombras de tudo, que fixamente observava, a obsessão pelo xadrez ou outro padrão de linhas retas e as fileiras de números que gostava de contar.

Segundo Maureen Cox, no livro “Desenho da Criança” (2010, p.235), poucas crianças autistas tiveram capacidade excepcional para o desenho e a grande maioria das crianças autistas “está abaixo do nível normal de inteligência e a maioria de suas habilidades, senão todas, é inferior às das crianças normais. Apenas uma ínfima minoria das crianças autistas apresenta habilidades extraordinárias: menos de cem casos foram relatados nos últimos cem anos”.

Dessa maneira, descobre-se que nosso sujeito de estudo, apesar de suas limitações cognitivas, se enquadra no grupo de crianças com sensível habilidade para o desenho. Esta habilidade de Tarsila nos remete aos casos citados por Orrú (2004, p. 56-146), referentes às habilidades de alguns sujeitos autistas. Um deles, o francês Gilles Tréin, quando criança, foi diagnosticado autista muito severo, mas dotado de uma notável habilidade para desenhar. Aos 12 anos de idade, já era conhecido pela criação da sua cidade imaginária, típica do século XII, Urville. Posteriormente, escreveu o livro Urville (2004), onde narra todos os detalhes desenvolvidos por ele, durante 20 anos, da cidade imaginária com 20 milhões de habitantes.

A autora destaca, também, o escocês Richard Wawro, que diagnosticado como “moderado a severamente retardado” e, mais tarde, como autista, foi rejeitado em várias escolas, considerando-o difícil demais de ser educado. Richard aprendeu

a desenhar aos 6 anos, não oralizava, mas se comunicava através dos desenhos que fazia. Aos 12 anos, o menino teve seus desenhos reconhecidos pela Escola Polonesa de Arte em Londres e teve sua obra descrita como “fenômeno incrível processado com precisão de mecânico e com a visão de um poeta”. Aos 17 anos, realizou sua primeira exposição, seguida de dezenas de outras, onde vendeu mais de 1000 obras pela Europa e América do Norte.

Estes casos nos ajudam a valorizar esta habilidade de Tarsila, que, além disso, demonstra ser uma criança afetiva, educada, carinhosa e ter conhecimento de alguns valores humanos e sociais. Durante todo o tempo de convívio no Projeto, manifestou grande preocupação com o julgamento das pessoas de quem gosta, em relação às próprias atitudes. Por isso, quando percebia que estava errada ou apresentava um comportamento inadequado, pedia desculpas e buscava sua autocorreção, prometendo não repetir o erro.

Retomando a Orrú (2016), compactuo com a afirmativa da autora quando diz que “compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente faz toda a diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem.” (p.11)

Diante de todas estas concepções, interroga-se aqui quais as estratégias favoráveis a serem adotadas para a aprendizagem do estudante com deficiência. Para a descoberta desta metodologia, considera-se como ponto de partida o próprio sujeito, suas preferências, vida social, interesses e tudo que o cerca.

A partir das respostas encontradas, pretende-se constatar a possibilidade de um estudante com deficiência produzir conhecimento, apoiado no seu foco de interesse, considerando suas limitações e o que assegura a Constituição Federal: “educação de qualidade como direito de todos.”

## **2.2 Estudando o diagnóstico de Tarsila - Autismo, Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**

*“Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece – e espero que venha a*

*receber com o tempo – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes” (Leo Kanner, 1943)*

Autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa. Esse termo tem sua origem na palavra grega **autos**, que quer dizer por si mesmo (ORRÚ, 2007, p. [?] ).

Léo Kanner, psiquiatra austríaco, foi o primeiro médico a fazer um relato formal, em 1943, após o estudo e observação de 11 crianças entre 2 e 8 anos de idade cujo comprometimento central era a inabilidade de se relacionar, associada à incapacidade de usar a linguagem como meio de comunicação, apego à rotina e estereotípias.

Para que o diagnóstico de Transtornos do Espectro do Autismo seja definido, são necessários que todos os critérios do grupo A estejam presentes e, pelo menos, dois critérios do grupo B, os quais vêm citados abaixo:

A. Prejuízo na comunicação e interação social em múltiplos contextos, manifestados por: (1) prejuízos na reciprocidade sócio emocional; (2) prejuízos em comportamentos não verbais usados para interação social; (3) prejuízos no desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos.

B. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados por: (1) movimentos motores, uso de objetos ou discursos estereotipados ou repetitivos; (2) insistência ou persistência, aderência inflexível a rotina ou padrões ritualizados de comportamentos verbais e não verbais; (3) interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; (4) hiper ou hiporreatividade a percepções sensoriais ou interesse não usual em aspectos sensoriais do ambiente. (C128 Caetano, 2015 p. 15-16)

## **2.2 Tarsila: uma experiência que nos trará respostas?**

*Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um*

*campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. (Vasques, 2008)*

Frente ao diagnóstico relatado sobre Tarsila – sujeito do presente estudo – e todas as teorias acerca do aprendiz com deficiência, procuro respostas às perguntas: Que intervenções ainda não foram desenvolvidas para que se possa construir o conhecimento desejado com este estudante? Como o professor pode atingir este sujeito para conseguir êxito nas ações que precisa desenvolver? O que este estudante traz de sua vida que poderá contribuir nesta ação pedagógica que se pretende realizar? O que este professor precisa trazer em sua bagagem pessoal, além da sua formação profissional, que transformará a sua ação em produção e conhecimento para o estudante?

### **2.3.1 Quem é Tarsila?**

*Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz. Uma porta abriu e eu atravessei.*

(Temple Grandin)

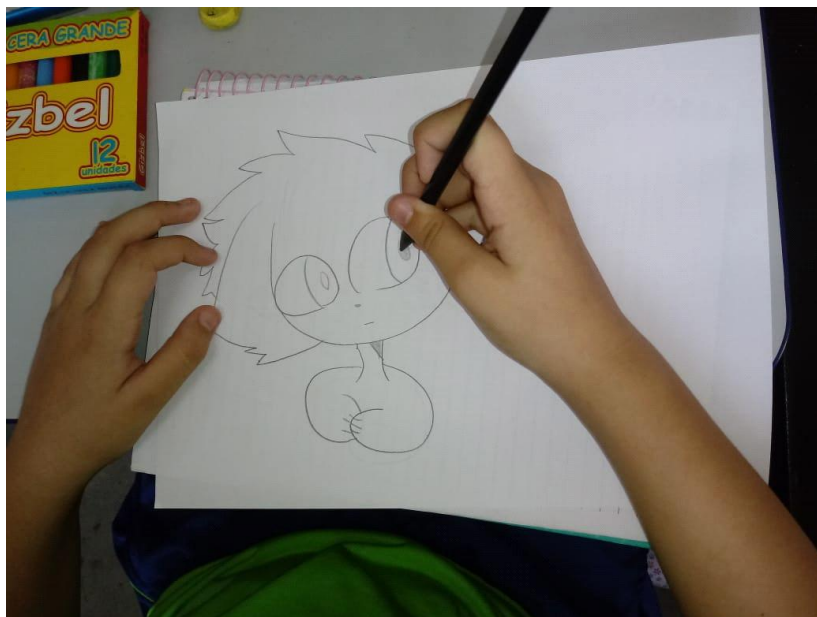
A estudante Tarsila, em 2019, está com 10 anos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e com diagnóstico de quadro de Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo), segundo laudo do neurologista com quem a estudante iniciou o tratamento em 2014.

Demonstra-se ser uma criança insegura e extremamente ansiosa. Também é muito afetuosa com quem interage. Apresenta-se adaptada a alguns princípios e valores morais: é educada, pede desculpas e licença (prática utilizada com todas as pessoas com quem convive), e, quando se trata de alguém querido, preocupa-se com o seu bem-estar: não gosta de ver a pessoa triste ou chorando.

Tarsila tem noção de conceitos daquilo que é sério, verdadeiro, mentira ou promessa, porque os utiliza com frequência em momentos apropriados. A estudante chora, quando não se sente compreendida ou é incomodada e, algumas vezes, tende a fazer birra, mas recua ao lhe cobrarmos uma postura mais madura.

Desenhar é o foco de maior interesse da aprendiz, o que faz com prazer e grande habilidade. Reproduz com rapidez e facilidade os personagens de jogos eletrônicos – *Five Nights at Freddy's*, *Cuphead* e *Sackboy* (seus preferidos, atualmente). Consegue pesquisá-los na internet, usando o computador da escola, sem dificuldade alguma. Aliás, este é outro recurso que utiliza com tranquilidade: a tecnologia. Manipula o computador (pesquisa, seleciona, copia, formata tamanho e cola) e o telefone celular, de maneira ágil e com intimidade.

Figura 1 : Tarsila: a artista<sup>1</sup>



Fonte: Arquivo particular da autora

---

<sup>1</sup> *Five Nights at Freddy's* é um O game que gira em torno de criaturas adoráveis, os “animatrônicos”, em forma de bichos fofos como ursos, coelhos e patinhos, que se mexem como andróides para animar as crianças que vão à pizzaria. O problema é que os bichinhos, por alguma razão, passam a se comportar como verdadeiros psicopatas sanguinários. Em 2015, os direitos de “*Five Nights at Freddy's*” foram vendidos para a Warner Bros., que demonstrou interesse em transformar o game em um filme de terror voltado para o público adolescente.

A estudante conhece todas as letras do alfabeto e conta de 1 a 50, mas ainda não consegue ler. É capaz de formar várias sílabas, mas apresenta dificuldade para formar palavras. Se insisto com a Tarsila para persistir na tentativa da construção de palavras, ela se aborrece e torna-se impaciente, dizendo não conseguir fazê-lo, mesmo que já tenha formado a sílaba anteriormente.

Assim, quando se desinteressa por uma atividade proposta ou se sente incapaz para realizá-la, solicita a mudança da tarefa e, na maioria das vezes, relata que está cansada, prometendo concluí-la em outro momento.

Tarsila possui uma memória notável, a qual recorre para guardar e fazer a leitura de algumas palavras, apenas decorando-as, sem decodificá-las.

Durante 10 meses, acompanhei Tarsila no – PMA, Língua Portuguesa, na expectativa de que a estudante chegasse ao final deste período alfabetizada.

Os encontros ocorreram ao longo do ano de 2019, uma vez por semana, com 1 hora de duração e, sempre que possível, havendo horários vagos, completava com atendimentos extra com a estudante. Além de algumas visitas que a criança me fazia, na sala do PMA, fora do módulo de aula.

Nos horários de PMA, raramente a auxiliar de apoio permanecia na sala, principalmente porque a própria garota solicitava a sua saída. Assim ficávamos apenas a estudante e eu – professora do PMA – LP.

O PMA – LP funciona em uma antiga sala de multiuso, que foi separada por divisória, formando dois ambientes. A sala permaneceu com sua porta, dando acesso à biblioteca.

O espaço possui um computador, conquista minha e dos estudantes do antigo Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP – Língua Portuguesa, que funcionava neste local, 1 quadro branco, 13 carteiras e 2 armários onde é guardado o material a ser usado nas aulas. No decorrer das aulas, também usamos o celular, ferramenta tecnológica que auxiliou muito no trabalho com Tarsila.

Durante o percurso de nossa caminhada, pudemos conhecer muito do sujeito Tarsila, seu histórico familiar, suas percepções, seus medos, desejos, habilidades e avanços.

### 2.3.2. Histórico Familiar

*A constituição da pessoa é resultado de uma vida social e histórica e que, em suas ações e seus relacionamentos na família, produz sentido subjetivo que é inseparável das configurações subjetivas de sua condição histórico-social* (González Rey, 2007, p. 29)

Em conversa com a tia de Tarsila, quem costuma responder pela criança na escola, soube que o neurologista afirmou que, apesar da menina estar com 10 anos de idade, apresenta um atraso mental de 4 anos em relação à sua idade cronológica.

A tia me relatou que Tarsila é uma das irmãs entre 3 filhos com diagnóstico de TEA; e que a mãe da garota sofrera um AVC, encontrando-se acamada, há mais de quatro meses, passando por tratamento na própria casa. Os médicos já haviam dado um diagnóstico de morte cerebral, quando houve reação de alguns órgãos e a paciente foi encaminhada para casa, em estado de coma. Tarsila sabe desta história e da situação, a partir da informação de seu pai e, após o retorno da mãe para casa, manteve-se, sempre, somente até a porta do quarto dela.

Sobre o pai de Tarsila, soube que trabalha em uma mineradora, em outra cidade, só vindo em casa nos finais de semana. Por isso, as crianças ficam, durante a semana, sob os cuidados da avó e de um irmão já adulto (este, do primeiro casamento da mãe).

A tia destaca que o primeiro neurologista, embora não tenha registrado em laudo, havia previsto a impossibilidade de Tarsila ser alfabetizada, afirmando que a criança não conseguiria aprender a ler.

Orrú (2016, p. 97), referindo-se à chance que deve ser dada às crianças de desenvolver as suas habilidades, lembra que não temos o direito de privá-las de oportunidades, determinando seu futuro a partir de um laudo diagnóstico e de quadros sintomáticos. Afirma, também, que muitas crianças com Autismo estão escondidas por detrás do quadro de sintomas do Autismo, tendo tais critérios

diagnósticos materializados em suas vidas de tal modo que são totalmente desacreditados de suas possibilidades de aprendizagem.

Ainda, segundo a autora, a busca constante por laudos médicos que legitimem as (in)capacidades dos estudantes com deficiência relaciona-se com a possibilidade de receberem outras formas de atendimento pedagógico. E acrescenta que

isso é nos expropriarmos da educação e delegarmos essas decisões de cunho pedagógico à medicina. É ser excludente a partir da própria desresponsabilização pelo que pertence ao âmbito dos profissionais da educação. Ou seja, não é a medicina que tem que nos dizer o que precisa ser feito com nosso aluno. Somos nós, por meio do conhecimento cotidiano junto a esse aprendiz e seus familiares que delinearemos com ele o percurso educacional o mais adequado e que contemple suas singularidades no processo de aprender numa perspectiva inclusiva. (ORRÚ, 2016, p.150)

Antes do problema de saúde da mãe de Tarsila, era ela quem cuidava dos tratamentos dos filhos, os quais incluíam psicoterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Foi ela também quem ensinou à menina, em casa, as letras do alfabeto.

A tia me esclareceu sobre os medicamentos usados por Tarsila, sobre sua alimentação limitada (devido ao Autismo) e seu temperamento amável, embora tornando-se agressiva, quando nervosa ou contrariada.

Por fim, afirmou que a escola onde Tarsila e os dois irmãos estudavam anteriormente não se empenhava para o desenvolvimento escolar das crianças.

Depois das informações fornecidas pela tia, prossegui o trabalho com a criança, que será descrito a partir de agora.

### 2.3.3 Nossos encontros

*“Todos trazemos em nós uma revolução. Fomos criados para construir pirâmides e versos, descobrir continentes e mundos, e*

*caminhar, sempre, com um saco de interrogações na mão e uma caixa de possibilidades na outra.” (Nizan Guanaes)*

Após algumas aulas, observando Tarsila e suas habilidades, percebo que sempre precisamos conversar um pouquinho antes de iniciarmos as atividades. Neste encontro inicial, falou muito sobre um tio que veio de longe para ficar com ela e os irmãos, por um tempo. O tio Careca, como ela o chama, fuma e bebe. Chamou-a de “feia e chata” e ela relatou não gostar dele. Diz que gosta de outros três tios.

Quando íamos iniciar a aula, recebemos a visita de outro estudante do PMA, que tem síndrome de Down. Ele queria ter aula naquele momento e lhe expliquei que o horário dele era em outro dia , ao que contestou com as palavras “Chata” e “Feia”.

Tarsila, que observava a conversa, não gostou e reagiu. Falava que ele não podia fazer aquilo porque estava me desrespeitando, que eu não era chata nem feia. Pediu para que ele saísse, mas o garoto aproximou-se, tentando tocá-la. Ela chorava, demonstrando-se altamente ofendida e magoada. Custei controlar o choro de Tarsila, o que impediu o início do trabalho naquele dia. Após acalmar a garota, ela dirigiu-se para a sala de aula, acompanhando a auxiliar de apoio ao educando.

### **Desenho: o ponto de partida**

*“Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.” (Albert Einstein)*

Dei início ao trabalho com formação de palavras, começando pela sílaba DE, da palavra “desenho”. Para Orrú:

o eixo de interesse, quando explorado, permitirá o conhecimento do potencial das habilidades do aprendiz com autismo, referendará seu “ponto ótimo” e trará possibilidades de também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas sem, contudo, sempre frisar o que ele não sabe fazer, ou o que não consegue

fazer, ou daquilo que nunca será capaz de fazer segundo influência cultural dos critérios diagnósticos. (2016, p.169)

Como Tarsila já conhecia todas as letras do alfabeto, foi rápida ao unir as sílabas, mas demonstrou resistência em ler as palavras formadas. Insistia dizendo “Eu não sei ler”. Percebi que a estudante sentia-se como se estivesse sendo pressionada, deixando uma lágrima cair. Então mudei de estratégia: a cada palavra lida, Tarsila fazia o desenho correspondente – dedo, dado, fada, bode.

Seguimos com a palavra “lápis”, partimos para a sílaba LA e a formação de palavras. A metodologia permaneceu (cola, bola, bule, bala e fada) e os desenhos foram sendo feitos com facilidade.

Apesar de fazer o que mais gosta, observei que Tarsila realizava a atividade com muita ansiedade e insegurança. Notei, também, que a leitura seria uma tarefa sofrida para a garota. Repensei então os recursos, buscando elementos para que a aula com a estudante ficasse mais prazerosa. Desse modo, concordei com Mantoan quando diz que “é preciso garantir ao estudante tempo e liberdade para aprender e, um ensino que não segrega e reprova à repetência” (2003, p. 37).

Segundo Martinez & Rossato (2011):

Para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender. [...] Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideraremos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender. (p.71-72)

Tarsila necessitaria tempo para que a construção vislumbrada viesse sem dores, sem sofrimento.

### **Tarsila é afetuosa**

*“O coração de cada um de nós pode ser tocado por alguma coisa”. ( Hygashida Naoki, 2014)*

Tarsila hoje nos emocionou, no início da aula. Logo que entrou na sala e se acomodou, nos deu um abraço dizendo “Eu te amo”. Sentimos que estava mais animada. Realizou várias atividades: formou encontros vocálicos e formou palavras com sílabas canônicas, fazendo a leitura delas.

Ainda falou da sua alimentação: contou que só come arroz; e que seu irmão só come hambúrguer. O assunto surgiu porque Tarsila traz *Toddynho* todos os dias, única merenda que consome. Ela gosta de merendar na sala do PMA.

Nesse dia, conseguiu realizar todas as tarefas sem interrupção.

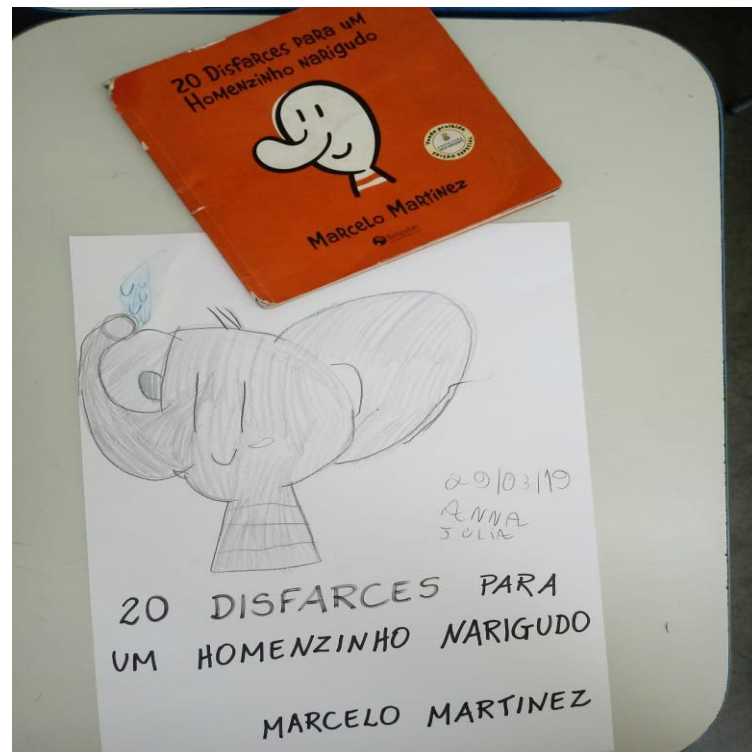
### **Tarsila na Parada Literária**

*“A arte define a expressão de uma necessidade, de um desejo de existir.” (Leyva, 2014)*

A escola se mobilizou para a “Parada Literária”; momento em que todos fazem silêncio e se dedicam à leitura de um livro. Li com Tarsila “20 disfarces para um homenzinho narigudo”, de Marcelo Martinez. O livro conta a história de um homem que tem o nariz muito grande e, por isso, a todo momento se transforma em outra coisa, aproveitando as linhas do contorno do seu nariz, que dão origem a outras figuras.

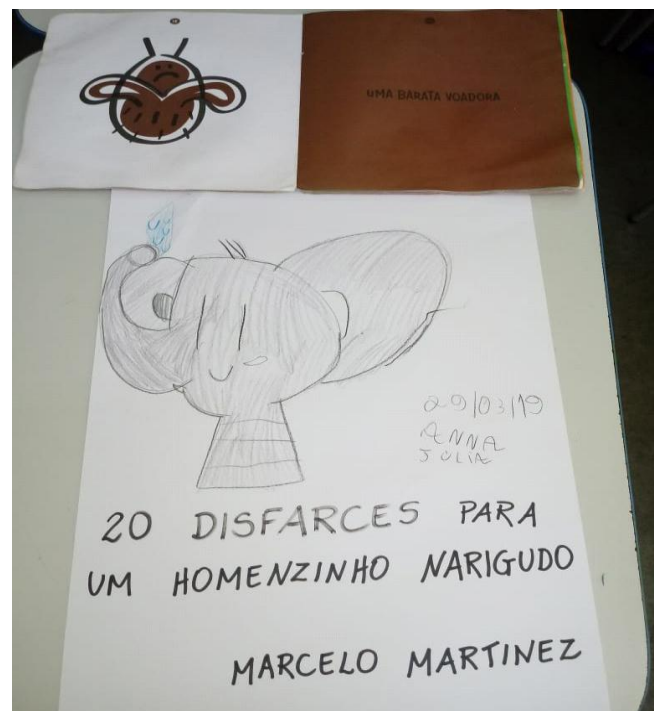
Após a leitura do livro, Tarsila fez um desenho: criou outro disfarce para o homenzinho e fez um elefante, partindo do desenho original. Esta atividade foi afixada na parede da sala.

Figura 2: 20 Disfarces para um Homenzinho Narigudo



Fonte: Arquivo particular da autora

Figura 3 : Da Literatura ao desenho



Fonte: Arquivo particular da autora

Segundo Orrú (2016), pensando em práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, a habilidade deve ser compreendida

Como uma matéria concreta a ser explorada pelo professor nos espaços de aprendizagem com a finalidade de promover o aprendizado de outros domínios do conhecimento a partir desse interesse que lhe traz tanto prazer em dedicar-lhe tempo. Uma vez que os domínios dos mais diversos saberes estão totalmente interconectados, o eixo de interesse identificado sempre poderá, de alguma maneira, ser a ponte para o aprendizado e desenvolvimento desse estudante. (p.180)

Em seguida, trabalhamos com palavras que aparecem no texto e que possuem a sílaba DO – narigudo, engraçado, indo, penteado.

### **Five Nights at Freddy's – uma paixão**

*“É preciso haver mentores que conheçam seus alunos e potencializem suas habilidades a partir de seus eixos de interesses.”  
(Temple Grandin)*

Os traços dos desenhos de Tarsila são bem definidos. Sempre desenha personagens repetidas.

Neste dia ela me pediu para mostrar as personagens dos jogos eletrônicos no computador. Este é um recurso que domina com muita habilidade e, apesar de não saber ler, consegue pesquisar, selecionar, copiar e colar as figuras.

Tarsila tem nos *Five Nights at Freddy's* seu principal motivo de inspiração para desenhar. Pediu-me para imprimir uma das personagens dos jogos eletrônicos. Prometi que a atenderíamos depois das atividades realizadas e ela concordou. Então formamos sílabas com a letra B.

Figura 4 : Desenho de Tarsila



Fonte: Arquivo particular da autora

### **Tarsila, Cibele e Suzi**

*... Porque há tempo para todas as coisas...*

*(Eclesiastes 3)*

Não havia aula no PMA para Tarsila neste dia, mas recebemos a visita da garota que entrou na sala com uma gaiola onde havia dois hamsters: Cibele e Suzi. Ela estava ansiosa para a chegada dos filhotes e veio me apresentar as novas amiguinhas.

Segundo Marguerite O'Haire (2013, [p. ?]), pesquisadora na *University of Queensland*, na Austrália, apud Orrú (2016) “os animais exercem efeito positivo sobre as crianças com autismo”, favorecendo a interação com familiares, professores, colegas e terapeutas. e Orrú (2016) acrescenta que “um animalzinho pode ajudar na redução do sentimento de ansiedade da criança de maneira que ela possa se sentir mais à vontade e receptiva às relações com seus pares”. (p.219)

Tarsila parecia muito feliz, mostrava-me como eram “fofinhas” e prometia cuidar bem dos bebês hamsters.

Figura 5 - Acolhimento na chegada de Cibeles e Suzi



Fonte: Arquivo particular da autora

### **Tarsila maritaca, hamsters, onças e crocodilo**

*“O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas.” (Vigotsky, 2001, p.455)*

Tarsila chega neste dia ao Projeto correndo e gritando ao meu encontro. Estava como uma maritaca. Queria contar todas as novidades sobre o primeiro dia com suas novas amiguinhas: Cibeles e Suzi.

Falou da reação dos irmãos e do pai com a chegada dos hamsters. Quando citou o pai, relatou sobre o lugar onde ele trabalha. Explicou que lá há duas onças e

uma lagoa suja (o pai da menina trabalha com barragens). Demonstrou preocupar-se com o pai, temendo que o crocodilo da lagoa pudesse pegá-lo.

A garota quer contar muita coisa hoje, mas demonstra disposição em estudar também. Então prosseguimos com o trabalho de formação de palavras, a partir de sílabas simples. Lemos um pequeno poema: “O pato e o gato” e procuramos as palavras “pato” e “gato” no texto, as quais Tarsila identificou com rapidez.

Seguimos formando palavras com GA, TO, PA, TO, CA, LO, LA e TA. Nesta atividade, ela demonstrou certa ansiedade.

Imprimi a figura de um hamster e fiz um quadro para Tarsila. Ela também coloriu o desenho de um outro hamster. A pequena lembrou-se dos personagens de sua preferência e buscou-os no computador. Pediu-me que imprimisse a imagem selecionada com um destes personagens. Abraçou-me e disse “Eu te amo” (ganhamos o dia com sua declaração).

O horário do recreio chegou, mas a menina resistiu em ir para o pátio. Explicou que lá havia muito barulho e isso a incomodava; a cabeça doía muito. Diante do apelo da auxiliar de apoio, desceu contrariada.

O auxiliar de apoio ao educando é um profissional que a PBH disponibiliza para acompanhar o estudante com deficiência em sala de aula. Para que o estudante seja atendido por este profissional, é necessário que tenha um laudo médico, atestando esta necessidade.

Tarsila tem direito ao auxiliar porque se enquadra na Lei nº 12.764, de 27/12/2012 – Lei do autismo.

### **Tarsila: outra cena de choro**

*A vida de um dito deficiente e de sua família não é nenhum conto de fadas ou uma carreira sem obstáculos, em que podem participar todos os seres humanos em igualdades de condições. A vida nem sempre para eles se mostrará boa, carinhosa e sábia.”(Carvalho, 1996, p. 118-119)*

Neste encontro, busquei Tarsila na sala e, no corredor, nos encontramos com o mesmo estudante que causou o choro da menina em outro dia. Ele demonstrou ciúmes da garota, pedindo a ela que fosse embora e ameaçando segurá-la pelo braço. Ela chorava e encolhia-se, dizendo que ninguém gostava dela. Conversamos muito até que ela se acalmou e iniciamos a aula.

Chegando à sala do Projeto, lemos palavras iniciadas com a letra N. Em seguida, identificamos as sílabas e formamos palavras com NA, NE, NI, NO, NU, VA, VE, VI, VO, VU. Tarsila demonstrou muita ansiedade neste momento, querendo realizar as atividades muito rápido, queimando etapas previstas para aquele dia.

O trabalho seguiu e iniciamos atividades com sílabas nos “picolés” (material que produzimos para a alfabetização de estudantes com deficiência). Tarsila tentou adivinhar as palavras com muita pressa e ansiedade, mas formamos alguns vocábulos – dama, joca, juca, foca e pena (nesta tarefa percebeu-se dificuldade para realizar a leitura das sílabas e formar as palavras).

Após a última atividade, ela fez um desenho e o explicou com uma longa história. Tratou-se de uma cena violenta e pareceu-me que a personagem surgiu de um jogo eletrônico.

Figura 6 - Picolé com sabor de sílaba



Fonte: Arquivo particular da autora

## Visita de Tarsila

*“É por meio das relações sociais com o outro que as transformações no desenvolvimento são promovidas.”*

*(Vygotsky, 1989)*

Recebi a visita de Tarsila de horário do recreio. Ela veio merendar na sala do PMA, porque não suportava o barulho no pátio. Quando chegou, eu preparava um material com os personagens dos jogos eletrônicos, dos quais ela é fã, para ser usado com ela.

Ao ver as figuras, deixou a lancheira de lado e se deliciou com as figuras sobre a mesa. Identificou todos pelo nome. Neste momento, fez uma carinha triste, dizendo que não conseguia pronunciar direito o nome Helena. Expliquei que era capaz sim e silabamos juntas HE – LE – NA, por várias vezes.

Tarsila me pediu algumas figurinhas, das que havia impresso, dizendo que eram muito “fofinhas” e as levou consigo.

Hoje quem ficou ansiosa fui eu: fico aguardando nossa próxima aula para usar o material confeccionado para o trabalho com Tarsila.

## A ansiedade transborda

*“Quando estamos nervosos ou ansiosos não pensamos com a mesma clareza e é fácil focarmo-nos apenas nos aspectos potencialmente negativos.” (Sanchez 2010, p. 52)*

Tarsila está extremamente ansiosa e isso a impede de avançar mais no trabalho. Nesta aula produziu pouco: formou poucas palavras – xuxa, pena, suzi, sapo e mata – e escreveu o nome de algumas figuras que eu havia recortado e separado para a aula. Sempre com sílabas canônicas. Mas cabe destacar que cada palavrinha formada pela estudante significa um grande progresso.

## Uma aula extra

*[...] A ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência, para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à afetividade. Assim, todo comportamento humano envolve tanto a inteligência como a afetividade.( Dell’Agli e Brenelli 2006, p.33)*

Sempre que posso, busco Tarsila para uma aula, fora do seu horário regular no PMA. Isso ocorre na ausência de outro estudante. Foi o que aconteceu neste dia, onde tive uma aula extra. Nela conversamos sobre pirraça, pois quando a garota é contrariada, esta costuma ser uma de suas reações. Normalmente isso tem ocorrido quando a auxiliar de apoio que a acompanha a chama para ir para a sala de aula, quando ela prefere ficar na sala do PMA.

Tarsila quer desenhar em todas as aulas. Faz a atividade que propus com muita rapidez e parte para o que gosta de fazer. Então fizemos um acordo: só iria desenhar após a realização das tarefas com calma e depois de finalizadas. Neste momento, ela tentou demonstrar que estava mais calma e se controlou. Notei a garota menos ansiosa neste dia.

Figura 7: Tarsila faz arte



Fonte: Arquivo particular da autora

Novamente trabalhamos mais palavras, a partir das figuras dadas. Ela saiu feliz da sala, parecia ser em função de ter cumprido o que prometera.

### **Às vezes, não dá certo**

*“Diante do limite da aprendizagem, ficamos cegos às potencialidades. O educador paralisa, ao certificar-se da insuficiência para aprender presente nos casos de psicose, autismo e outros, sem diagnóstico. (...) ... a deficiência impõe o particular e a prática pedagógica quer ensinar para todos do mesmo jeito. A escola não sabe lidar com o particular.” (Autor desconhecido)*

Tarsila chegou com muita disposição para trabalhar. Escreveu o nome de várias figuras; todas com sílabas canônicas. Mas a ansiedade permaneceu, impedindo-nos de avançar. Ela ainda se sente insegura na formação das sílabas e, embora tenha conseguido realizar todas as atividades propostas, demonstrou indisposição para a leitura das sílabas nas cartas dos personagens dos jogos eletrônicos que confeccionei, especificamente para ela. Parti, então, para a Matemática, desenvolvendo uma atividade com números ordinais e cardinais. Neste momento houve dificuldades.

Figura 8 - Jogos eletrônicos em cena



Fonte: Arquivo particular da autora

### Avanços na socialização

*A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Ela se orienta para a relação social que passa ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele. (Tacca, 2006, p. 48)*

Tarsila veio me visitar. Estava muito alegre e disse que sentia saudades. Ultimamente andava sensível, chorando por qualquer motivo (informações fornecidas pela auxiliar de apoio) . Tentei conversar com ela sobre o quê e o porquê acha que não sabe ler, já que insiste em dizer que não consegue fazê-lo. Fugiu da conversa e afirmava que outro dia conversaríamos.

Lembro aqui do relato dado pelo jovem japonês Naoki Higashida, em seu livro *O que me faz pular* (tradução em português), quando fala do grande esforço que é para um autista – que é o caso dele - o ato de ler, da sua incapacidade de ler uma história e imaginá-la, simultaneamente. Neste depoimento, Naoki comenta que “a ação de ordenar as palavras e pronunciá-las pode ser algo exaustivo”. (HIGASHIDA, 2014)

Percebi um grande avanço: queria presentear “os amigos” (colegas de sala) com figuras dos personagens do *Cuphead*, o qual só passei a conhecer neste dia, pois ainda não havia falado sobre ele. Reproduzi e reduzi as figuras para que as distribuísse para cada coleguinha de classe. Juntou as cartas impressas e saiu agradecendo.

Figura 9 - *Cuphead* – outro desejo de Tarsila



Fonte: Arquivo particular da autora

### **Tarsila e o novo ambiente**

Tarsila chegou muito animada para a aula, dizendo que iria participar da Escola Integrada.

Tentei retomar a conversa com ela em relação ao fato de sempre afirmar que não consegue ler; mas, mais uma vez, ela se manteve resistente ao assunto. Não quis conversar sobre isso.

Iniciei, então, o trabalho com as cartas dos *Five Nights at Freddy's*, formando palavras com a sílaba de cada figura, mas cansou-se logo e me pediu para trabalharmos com as sílabas dos “picolés”, com as quais formou algumas palavrinhas. Ficou fascinada quando viu a atividade que havia preparado para ela,

propondo a formação de palavras com a imagem do *Cuphead*. Logo demonstrou interesse em realizá-la e formamos mais palavras.

Para Orrú,

é a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre nosso pensar, sentir e agir. Se concebemos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. (2016, p. 155)

Depois de algum tempo com a atividade do *Cuphead*, Tarsila se cansou e pediu para que continuássemos outro dia. Assim fiz, atendendo ao seu pedido.

Combinei com ela que, se estivesse lendo até outubro - quando completaria 11 anos- iria presentear-lá com os quatro bonecos dos *Five Nights at Freddy's*. Obviamente que gostou da proposta, demonstrando grande interesse. Apostei neste incentivo, uma vez que comecei a perceber que estava encontrando um caminho para avançar em seu processo da alfabetização.

Figura 10 - Five Nights at Freddy's – o presente



Arquivo particular da autora

Novamente com Orrú (2003, p.3-4),

A experiência de aprendizagem mediada como uma das formas de inteirar-se o indivíduo com seu meio consiste na transformação de todos os estímulos através de um mediador que os critique, organizando-os e modificando-os para uma melhor interpretação do universo que o rodeia e no qual ele está inserido, proporcionando condições para uma melhor qualidade em seu desenvolvimento intelectual.[...] Não são os ambientes enriquecidos de estímulos que estruturarão os alunos cognitivamente, mas sim os educadores mediadores que exploram de forma sistemática e planejada os estímulos, relacionando-os ao aluno mediado, livrando-o da privação cultural e do fracasso escolar.

A pedido da tia de Tarsila, durante o recreio, tentei fazer um vídeo da menina, que ficou muito resistente, dizendo não gostar de ser filmada. Não insisti, respeitando a vontade da garota. Fizemos algumas Figuras, porque ela permitiu e a garota foi para a sala de aula.

### **Curiosidade de Tarsila**

*“O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço; é somente entre pessoas que ele se realiza. Mas por que meios poderia um homem transformar-se, tão essencialmente, de indivíduo em pessoa, senão pelas experiências austeras e ternas do diálogo, que lhe ensinam o conteúdo ilimitado do limite?” (Martin Buber, 1982)*

Neste dia antecipei o atendimento de Tarsila em função de sua participação numa excursão a um museu, no mesmo horário. Demonstrou grande alegria e tentou me enrolar o tempo todo para não realizar as tarefas que havia preparado. Conversava e perguntava muitas coisas. Também demonstrava-se entusiasmada com o presente prometido na aula anterior. Lembrei-a que receberia os bonecos em outubro, mas que deveria esforçar-se para ler.

Neste encontro quis saber sobre os meus pais , perguntando se estes eram vivos. Ao responder-lhe que eles estavam bem, ela comentou que os pais dela, também, estavam bem. (Cabe lembrar que a mãe de Tarsila encontrava-se acamada, após ter sofrido um Acidente Vascular Cerebral (AVC), sem conseguir falar e se movimentar)

Tentou, por várias vezes, escolher a atividade que iria desenvolver naquele dia no PMA. No início resisti em atender a sua vontade, mas depois cedi, acreditando que ela queria fazer o que conseguia. Nesse sentido, concordo com Orrú quando destaca que:

urge a necessidade de compreender que muitas das respostas sobre o processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser conhecer seu aprendiz, aquilo que ele está dizendo ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se expressar. (2016, p.151)

Formamos mais palavrinhas e, cumprindo o desejo de Tarsila, iniciamos um caça palavras com a sílaba CA. Esta última atividade ficou para ser concluída no próximo encontro, porque o horário havia se encerrado.

### **Tarsila falta, mas as notícias chegam**

*“No sentido subjetivo dos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea.”*

*(González Rey, 2007, p. 167)*

Tarsila faltou à aula neste dia, mas tive a notícia, a partir de sua tia, que a estudante resistiu em ir à escola por conta de seu incômodo com o garoto (já citado anteriormente) que a abordou no corredor, dias atrás. Esta situação a fazia chorar muito. Relatou à tia que estava sendo ameaçada por ele. Como ambos estão inseridos na mesma turma da Escola Integrada, encontravam-se todos os dias, à tarde.

Prometi à tia uma conversa com as duas crianças envolvidas e também a orientei a discutir a situação com a Coordenação Pedagógica e com a Coordenação da Escola Integrada.

## **Tarsila no WhatsApp**

*Há, então , que se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, as suas diferenças. Neste sentido, é preciso mostrá-las, porém sem discriminá-las nem inferiorizá-las.*

*(Mantoán)*

Recebi um áudio de Tarsila, pedindo para levar um dos bonecos prometidos. Dizia apenas querer vê-lo um pouquinho e prometia devolvê-lo.

Contou-me que havia ido ao médico e que teria que fazer um exame da cabeça. Segundo informação posterior, o neuropsiquiatra havia solicitado um eletroencefalograma, além de um encaminhamento para um cardiologista, de modo que a menina fosse submetida a uma avaliação para prescrição da Ritalina.

## **Um mimo para Tarsila**

*“Um mecanismo essencial dos processos reconstrutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e o uso de vários estímulos artificiais.”*

*(Vygotsky, 1989, p. 84)*

No dia seguinte ao áudio pelo *WhatsApp*, Tarsila chegou muito feliz e, com os olhos atentos, procurava o boneco que havia me pedido para levar, segundo ela “só para ver”.

Iniciei o trabalho neste dia conversando sobre o estudante que a estaria incomodando, tentando sugeri-la a tornar-se amiga do garoto. Ela não gostou da ideia, afirmou não querer ser amiga do colega e ameaçando chorar, enquanto falava.

Interrompi o assunto e a tranquilizei de que aquilo era somente uma conversa. Depois disso, ela buscou o caderno e, com furor, quis realizar as atividades propostas. Terminou um “caça palavras” que havia iniciado no encontro anterior e, na sequência, pude partir para uma atividade de Matemática: contou e copiou os números até 50, manifestando muito interesse.

O encontro prosseguiu com um ditado de sílabas. A princípio, ela resistiu em cumprir esta tarefa, dizendo que era difícil, mas decidi insistir um pouco, perguntando se não queria aprender a ler. Então, concluiu a atividade com a ansiedade de costume. Desse modo, não raro arriscava qualquer letra, tentando acertar.

Finalizou a atividade e dirigiu-se para a sacola, onde se encontrava o boneco desejado. Sem mexer na sacola, pediu-me para que eu ouvisse a mensagem que ela me enviara e perguntou: “Ouviu?”. Sabia o que a menina queria dizer, mas deixei que ela prosseguisse: “Você trouxe?”.

Coloquei a gravação para que ela ouvisse: “prometo, Helena, prometo que vou ver... só ver... por favor.” Olhou-me, dizendo que prometia (com as mãozinhas postas) cumprir o combinado. Decidi atender a esta demanda da criança e, então, lhe mostrei o bichinho.

Figura 11- O mimo: Freddy's



Fonte: Arquivo particular da autora

Demonstrando muita alegria ela o beijou, abraçou e fez carinho. Em seguida o guardou na sacola sem hesitar e saiu da sala numa felicidade nítida. Quando já estava na porta, olhou para trás, voltou, me deu um beijo e foi embora.

### 2.3.3.18 A tecnologia – uma tentativa

*“A abertura para agregar novos saberes deve ser contínua e diretamente proporcional à dinâmica da vida. É este dinamismo peculiar à existência humana que nos convida incessantemente a novas descobertas e riscos.”(Mário A. Oliveira)*

Neste dia Tarsila estava desanimada e produziu pouco no PMA. Tentei usar o computador, digitando as palavras e lendo-as: BA-CA-NA e CA-BA-NA; chamando-lhe a atenção para o fato de que as sílabas eram as mesmas, só mudando a posição na palavra. Ao ler a frase “A cabana é bacana”, a estudante me acompanha na leitura, com pequenos vacilos, mas memorizando as palavras.

Continuo no computador: BA-NA-NA e A-NA – sílabas que já foram trabalhadas em aulas anteriores; escrevo e leio a frase: “Ana come banana”.

Tarsila copia as palavras e a frase no caderno, mas logo percebo que fica entediada. Fala que está cansada, que não estava bem, prometendo, por várias vezes, fazer tudo no encontro seguinte. Na verdade, ela queria conversar um pouco; e me contou que foi ao *shopping* com o pai e a irmã caçula, onde comeram pastel.

Nesse momento, ofereço a ela um pedaço de queijo processado. Normalmente não aceitava nada de comer, mas, após uma resistência inicial, demonstrou curiosidade e experimentou: “É queijo?” Apesar de repugnar após engolir, considero sua atitude um avanço, devido a sua dificuldade com a alimentação.

Ao longo da conversa, explico que o PMA fora construído para a aprendizagem da leitura e da escrita; e que, caso ela não aproveitasse este momento, o horário deveria ser usado com outro estudante que dele precisasse. Diante disso, prometeu se empenhar mais nesse objetivo.

Tarsila permaneceu na sala até o final do horário, desenhou uma das personagens dos *Five nights at Freddy's* reproduzindo a imagem do Computador e depois seguiu para sua sala de aula.

### **Outro recurso: o celular**

*Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, pra que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (Mantoan, 2003, p.35)*

Após uma falta, Tarsila retomou ao trabalho mantendo-se resistente em tentar ler. Persiste na fala: “Eu não consigo”. Como temos trocado mensagens de áudio pelo celular, através do *WhatsApp*, propus a ela que o fizéssemos por meio de mensagens escritas. Ela achou a proposta interessante e aceitou.

Para Orrú (2016, p. 156)

Ambientes enriquecidos de práticas dialógicas, de olhares sensíveis às singularidades dos aprendizes (inclusive daqueles com autismo) repletos de sentidos e significados a partir de vivências reais, concretas, onde as relações sociais são sempre privilegiadas e os interesses dos aprendizes e suas habilidades são valorizados, favorecem, sem dúvida, o aprendizado do sujeito.

Providenciei um bloco de anotações, réplica de um telefone celular, e o ofereci a Tarsila, na expectativa de que ali se pudesse trabalhar uma escrita.

Também tentei uma atividade com o uso do celular, onde escrevia e lia a perguntas simples para ela:

- Como você está?

Tarsila: - BELEZA (Auxiliei a estudante na escrita da palavra.)

- Você melhorou?

Tarsila: - SIM

- Como está seu hamster?

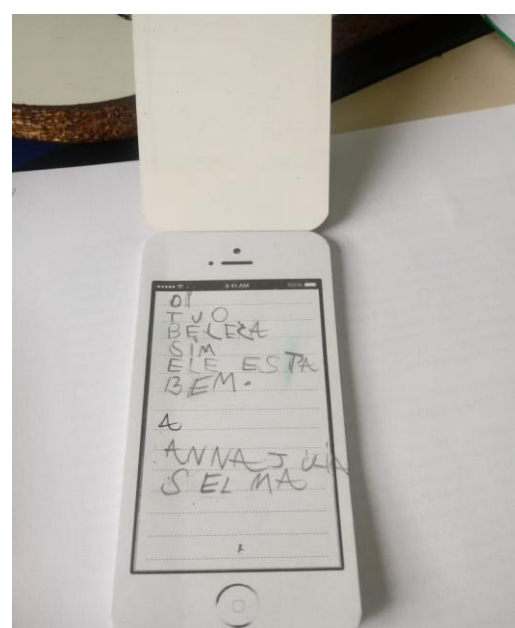
Tarsila: - ELE ESTÁ BEM.

Figura 12: O celular de Tarsila



Fonte : Arquivo particular da autora

Figura 13: Mensagens de Tarsila



Fonte: Arquivo particular da autora

Mas, Tarsila logo ficou impaciente e diz que não conseguia mais ler.

Busquei mostrar para Tarsila a importância e a função da escrita, a partir do uso que se faz do *WhatsApp* para a comunicação com outras pessoas.

### **Tarsila supera obstáculos**

*Todas as habilidades vêm à tona e se manifestam na medida em que o contexto solicita e fornece os meios apropriados. Todos possuem um radio muito amplo de habilidades. (Donellan, p. 86-87)*

Neste dia Tarsila chegou na sala com novidades: conseguiu entrar no quarto para ver a mãe e tocá-la. (Não conseguira fazer isso desde quando a mãe foi para casa, em estado inerte. Chegava apenas na porta do quarto.) Segundo a garota, achava feio o pé da mãe “ muito branco”. Então preferia olhar só da porta.

Busquei trabalhar palavras simples, relativas à comunicação, uma vez que ela só escrevia “OI” nas mensagens que me enviava. Então trabalhamos as palavras EI, AI, UI, BELEZA, TUDO, LEGAL e BACANA.

Observei que Tarsila decorou algumas palavras, mas estava desanimada e se dizia cansada diante da atividade. Mas percebi que ficou muito feliz quando a elogiei, dizendo que ela estava lendo.

Ela trouxe uma nova personagem dos jogos eletrônicos, o *Sackboy* e insistiu em mostrá-la no computador; o que concordei que seria feito ao final do encontro, após a realização de todas as tarefas propostas. Tarsila não ficou satisfeita, mas me atendeu, reclamando “Você não quer deixar eu te mostrar o *Sackboy*”. Chamou-me a atenção a agilidade com que buscou os nomes dos personagens dos jogos eletrônicos no computador, mesmo não sendo alfabetizada.

Fiz também um vídeo da menina lendo, mas ela não quis assisti-lo.

## Tarsila e o Rei Leão

*“E nos chama à reflexão sobre as possibilidades de construirmos novas práticas que não tenham em si a marca da exclusão, mas sim o entendimento que todos nós somos aprendizes eternos.*

*(Orrú, 2016)*

Tarsila chegou falante das férias.

Tentei trabalhar com seu celular (a réplica), mas não se interessou. Então relembremos as palavrinhas já vistas anteriormente; todas relacionadas às mensagens escritas. Demonstrou desânimo e resistência, repetindo a frase de sempre “Mas eu não sei ler”. Mais uma vez conversamos sobre o porquê da afirmativa; e mais uma vez manteve-se irredutível em relação ao assunto. Ao dizê-la que, caso fosse do seu desejo, poderia trocar de professora no PMA para ensiná-la a ler, ficou chateada e logo deu um abraço, dizendo “quero aprender com você”.

Abriu a lancheira oferecendo um biscoito. Comentou que era gostoso, fazendo um mapa verbal de onde o pai havia comprado o lanche.

De repente disse “Então vamos” e retornou à leitura das palavras no caderno. Ficou entusiasmada e envaidecida quando a elogiei por aquela atitude.

Ao ser perguntada sobre suas férias, contou de um passeio ao cinema, onde foi assistir ao filme Turma da Mônica – Laços. Tarsila nos resumiu o filme que assistiu com a priminha mais nova. Falou um pouco sobre a priminha, a tia e o tio, que também é seu padrinho. Contou ainda que a priminha a atrapalhou a assistir a outro filme: O Rei Leão. Aqui a conversa rendeu; contou-nos sobre a morte do pai de Simba – o rei Leão, pediu para mostrar as personagens no computador e vibrou quando viu cada um deles.

Aproveitando que as imagens tinham o nome das personagens, busquei logo ler com Tarsila a identificação de cada uma delas, pensei que ali poderia estar mais um recurso no investimento em sua alfabetização.

A garota me observava, com esperteza, demonstrando saber que já havia percebido o meu objetivo. Prossegui com a leitura, já imaginando o que poderia ser produzido a partir daqueles nomes, vislumbrando o entusiasmo da menina. Mas Tarsila interrompeu a atividade para perguntar à auxiliar de apoio – que havia entrado na sala para buscá-la- se ela a amava.

O horário acabou, Tarsila despediu-se e saiu, acompanhando sua auxiliar.

### **Tarsila amplia seu foco de interesse: Rei Leão**

*“E crer que o aluno sempre conseguirá tirar proveito e mesmo rejeitar o conteúdo ensinado, pois a liberdade de aprender testemunha a nobreza do ato de ensinar.”*

*(Orrú, 2016)*

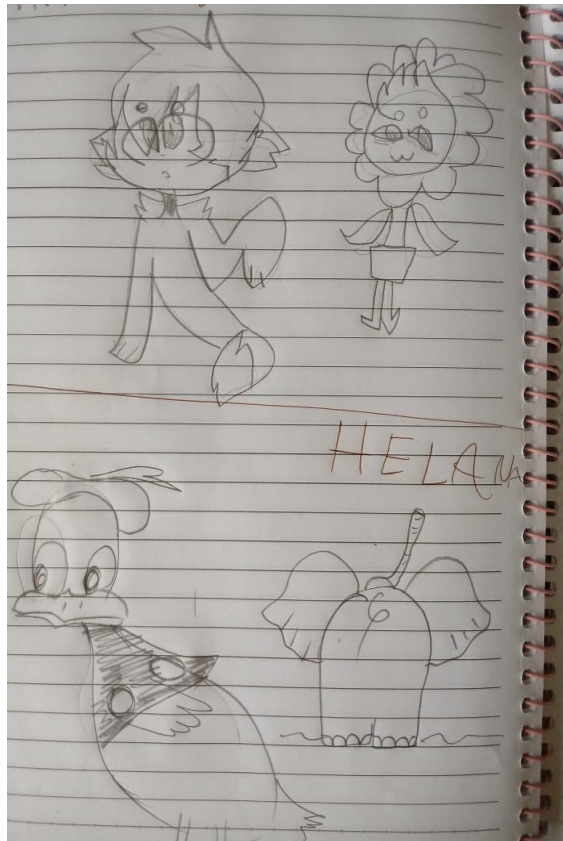
Tarsila chegou e encontrou o jogo “Alfabeto Silábico” (em MDF), esparramado sobre a mesa. Empurrou as peças lentamente como se dissesse “Essa atividade eu não quero realizar”. Conseguiu formar apenas seu nome, quando pronunciou estar cansada e com sono.

Solicitou que eu pegasse o caderno e nele escreveu dois nomes: o dela e o meu, separando-os com um traço e me pedindo que soletrasse este último para ela.

Em seguida, fez uma proposta de jogo: cada uma fazia um desenho e o mais bonito ganharia um ponto.

Argumentei que isso seria injusto, uma vez que ela já era uma desenhista; mas não considerou o argumento já iniciando o esboço do desenho que fazia. Ao terminar, pediu que eu fizesse um desenho também. Elogiou meu desenho, reconhecendo a imagem do Pato Donald. Continuando o jogo, desenhou uma flor estilizada num vaso. Terminamos os desenhos sem julgamentos e percebendo que Tarsila, hoje, queria usar o tempo para o desenho.

Figura 14: Concurso de desenhos



Fonte: Arquivo particular a autora

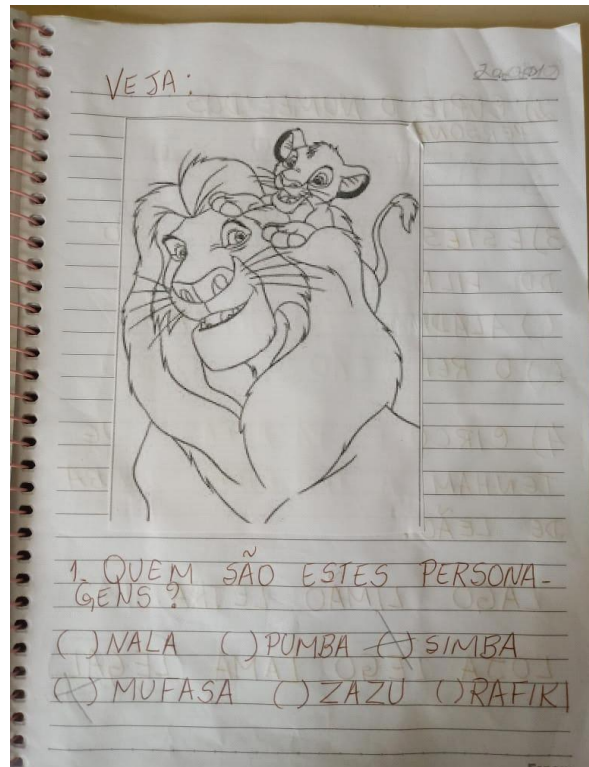
Voltando aos nomes das personagens do filme “O Rei Leão”, que havia anotado no caderno da estudante, perguntei quem era cada um daqueles personagens. Respondeu com rapidez e segurança: o pássaro, a namorada, o macaco. Animando-se com o tema, voltou a contar o filme com detalhes, relatando que não havia conseguido assisti-lo todo porque a prima menor, filha da tia que a acompanha, conversava muito e não a deixou prestar atenção.

Nesse ponto do nosso encontro resolveu merendar. Deu-me um biscoito e continuou comendo o dela. Entregou-me um pacotinho de biscoito, dizendo que aquele ela não gostava e que eu podia ficar com ele.

Retornei novamente aos nomes das personagens, pedindo à garota que circulasse as sílabas mencionadas nos nomes. Com alguma dificuldade, conseguiu identificá-las.

Apesar da sua demonstração de desinteresse, não pensei em desistir, e sim em buscar novas estratégias para seguir.

Figura 15 - Rei Leão em cena



Fonte: Arquivo particular da autora

### Mais avanços de Tarsila ... Tarsila vai pensar...

Assim que Tarsila me viu, neste dia, disse que eu estava convidada para o seu aniversário (19 de outubro); somente eu e a auxiliar seríamos convidadas. Ao entrar para a sala, pediu um papel e disse que fazia um convite. Quando foi escrever os nomes, hesitou e pediu que eu escrevesse para ela, retomando a ideia de que ainda não saberia escrever sozinha.

Caminhamos com o trabalho lembrando as personagens do Rei Leão, quando Tarsila nos contou que ganhou o DVD do filme.

Trabalhamos algumas sílabas dos nomes e pedi a ela que circulasse FI, em Rafiki; BI, em Sarabi; TI, em Timón; MI, em amigo; FI, em filho; CI, em Luciana e RI, em Mariana. Estes dois últimos são os nomes de suas professoras. Realizou a atividade, sem dificuldades, e me pediu o celular, dizendo que queria ver algumas foto. Combinamos que poderia ver, mas que depois prosseguiríamos com o trabalho.

Nesse pequeno intervalo, Tarsila me relatou que fez o exame solicitado pelo cardiologista: “o do coração” (o eletrocardiograma). Acrescentou que ainda faria “o da cabeça” – o eletroencefalograma – pedido pelo neurologista.

Manuseando o celular, viu a Figura do outro estudante que atendo no PMA e que a incomoda tanto e me disse que o irmão dela também não gostava daquele menino.

Trabalhamos com a música “boi da cara preta”. Cantei, li e Tarsila observava sem muito interesse. Ela já demonstrou não ser amante da música. Persistindo, segui pedindo-a que fizesse o desenho de um boi. A garota fez traços leves, seguindo a técnica para o esboço de um desenho. Ao concluí-lo, pedi a ela que circulasse toda palavra “boi” que visse no texto. Após atender ao pedido, solicitei que buscasse outra palavra com BO na letra da música e, com habilidade, encontrou a palavra “bonitinho” e circulou a sílaba solicitada – BO.

A partir daí disse que estava cansada e me pediu pra ver o Rei Leão, no celular. Descobriu o vídeo de um treinador de animais, na África, brincando com leões, onças e uma hiena. Fez algumas perguntas sobre o vídeo e ficou estática, diante das cenas que via.

Acordamos que era hora de retornarmos ao trabalho e ela concordou, pouco satisfeita. Então pedi que lesse algumas palavras no “Dominó de Frases”: bala, bolo, boneca, banana, bebê, bonito, boa e bola.

Figura 16 - Dominó de frases



Fonte: Arquivo particular da autora

Neste dia, Tarsila demonstrou mais segurança e menos ansiedade. Percebi a feição da garota feliz, mas discreta, ao vibrar com sua leitura que fluiu mais tranquila. Disse à menina que ela estava lendo e ela sorriu com discrição.

Contei à auxiliar, que acabara de entrar na sala, que Tarsila estava lendo. Ao perceber sua vibração, Tarsila disparou como uma gravação sem controle, relendo as mesmas palavras do “Dominó de Frases”, escritas em seu caderno. Leu as palavras parecendo que as havia decorado.

A auxiliar sugeriu fazer um vídeo da estudante lendo, mas ela disse que não gostava: “vídeo não”. Após certa insistência da auxiliar, Tarsila disse que iria pensar. (Esta resposta de que “iria pensar” aconteceu mais de uma vez neste dia).

Entusiasmada, me contou que estava comendo “carninha” no almoço; era picada em pedacinhos pela auxiliar de apoio.

Percebi que Tarsila estava apontando progressos nas questões alimentar, social e cognitiva – com maior vocabulário, mais centrada e receptiva.

Tarsila concluiu a leitura e se retirou para fazer a prova que seria aplicada para a sua turma. A auxiliar afirmou que a menina realizaria a avaliação na biblioteca, pois precisava orientá-la, lendo em voz alta, o que, na sala de aula, poderia tirar a concentração do restante da turma.

Ela resistiu: “Não! Quero fazer na sala também!”; e a Auxiliar, convencida por Tarsila, então concordou, acompanhando-a para a sala de aula. Mais um avanço!

### **Uma Tarsila bem-humorada**

Neste dia, Tarsila chegou chateada porque a professora estava passando um filme sobre dinossauros e ela precisou sair para o PMA. Então negocie outro horário, prontamente aceito pela mesma, que pegou sua lancheira e saiu com a auxiliar.

No horário combinado, retornou. Estava bem-humorada. Comecei trabalhando com uma atividade de identificação e organização de objetos: Tarsila colocava, no cesto, as figuras de encartes dadas de acordo com a organização da casa – o que fica no Quarto, no Banho, na Escola e na Cozinha. Ela pareceu gostar da atividade e identificou todos os objetos, tranquilamente, sendo que uma das figuras lhe chamou mais a atenção: o mapa do Brasil. Não sabia o nome do país, mas identificou-o no mapa sem dificuldades. Queria saber a localização dos Estados Unidos e do Canadá. Expliquei que localizaríamos os países no Globo Terrestre. Tarsila ficou impaciente, solicitando que buscasse o Globo logo, na biblioteca.

Figura 17 - Um assunto puxa outro

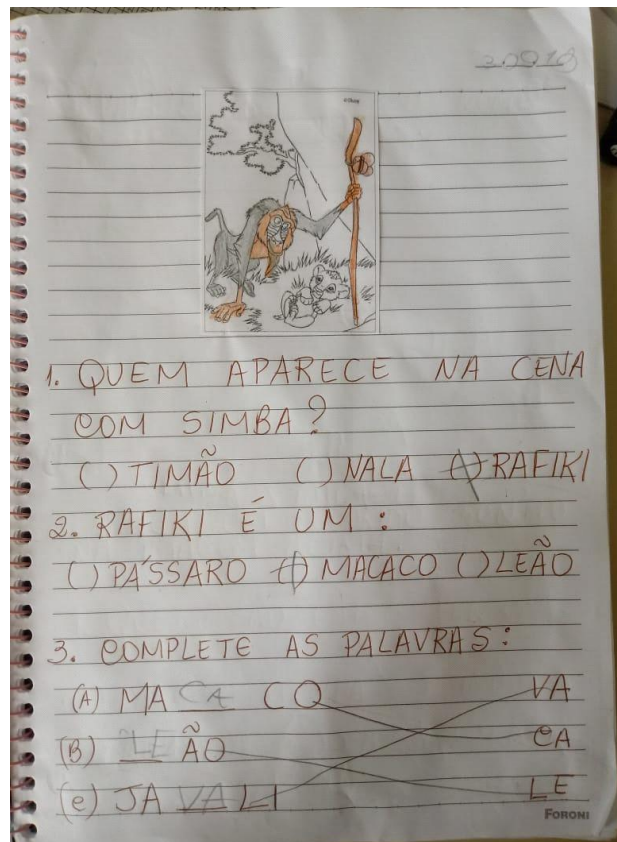


Fonte: Arquivo particular da autora

Feito isso, apontei a localização dos países e buscamos fazer a leitura dos mesmos no Globo. Tarsila mostrou o Canadá, antes que eu fizesse a leitura do nome e demonstrando facilidade para memorizar.

Quando terminamos a leitura no Globo, partimos para atividades de interpretação do filme “O Rei Leão”.

Figura 18 - Interpretando o filme



Fonte: Arquivo particular da autor

Tarsila observava as figuras no caderno, com ânsia de quem tem fome. Queria resolver todas as atividades. Neste momento, solicitou que eu imprimisse uma imagem do Simba bebê e outra do Simba criança. Atendi ao seu pedido dando continuidade à atividade, na qual Tarsila vibrava diante da imagem de cada personagem do filme que aparecia no caderno.

Repentinamente, Tarsila brincou dizendo que era um espírito. Perguntei se sabia o que era um espírito e nos respondeu que era Jesus. Prossegui com o assunto, perguntando onde ele ficava. “Perto da gente” – responde. Comentei, então, que isso era bom. Tarsila então perguntou sobre o “coisa ruim”; se ele ficava perto quando se fazia pirraça, brigava ou respondia as pessoas. Respondi que sim, no intuito de confirmar para ela algo da cultura. Pareceu satisfeita com a resposta e deu continuidade ao que fazia.

Quando manifestou-se cansada, disse: “ainda bem que esta aula acabou”. Expliquei novamente que eu poderia acolher outra criança que precisasse do PMA,

caso não quisesse mais estar ali. Tarsila então imediatamente respondeu que “não”, enfatizando que gostaria de continuar a ter aulas comigo.

Encerrei a aula, com o bom humor de Tarsila e o desejo de continuar investindo no desenvolvimento de sua aprendizagem.

### **Tarsila reage à notícia**

*“O professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto.”*

*(Vigotsky)*

Neste dia, me encontrei com Tarsila por um acaso no prédio da escola. Ela então me gritou e correu ao meu encontro, com um abraço carinhoso. Trocamos algumas palavras e Tarsila despediu-se, com o chamado da professora que passava com a turma.

Aqui, acho necessário relatar que fui comunicada que a mãe de Tarsila faria uma cirurgia de altíssimo risco, naquela semana. Segundo a tia , a menina havia sido informada e, quando soube, chorou muito. Havia uma previsão de longo prazo de internação da mãe, na UTI, por isso não se sabia como a garota iria se comportar no período daquele processo. Iríamos aguardar...

### **O Rei Leão contribui para a aprendizagem de Tarsila**

*“A generosidade do ensinar está em disponibilizar o nosso conhecimento da melhor maneira que possamos fazê-lo, pelo fato de ser esta a nossa atribuição.”*

*(Orrú)*

Tarsila chegou animada para estudar. Pediu à auxiliar que saísse. Ultimamente, faz isso sempre. Depois me pediu para trancar a porta. Sei que isso é para evitar a presença do colega com quem não se dá bem! Ela se sente mais segura.

Relatou a visita que fez à mãe ao hospital, dizendo que a abraçou e beijou. Ela sabe que a mãe foi internada para fazer uma cirurgia na cabeça. Já havia me contado quando me fez uma visita no dia anterior.

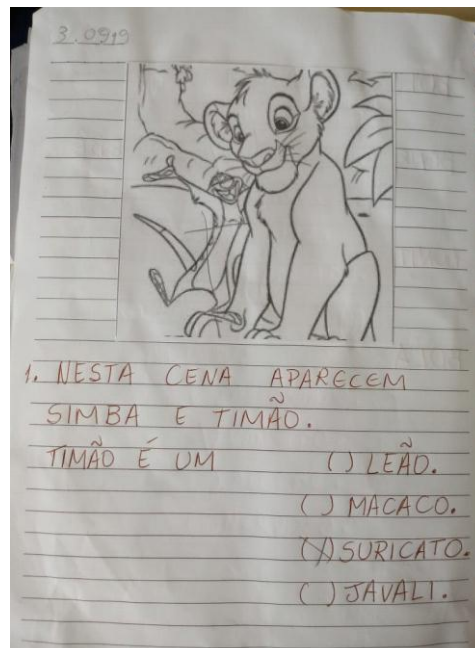
Eu já sabia do fato, porque a tia havia me antecipado a notícia.

Tarsila me chamou para visitar a mãe, mas expliquei a ela que a visita era no horário do meu trabalho, por isso eu não poderia ir.

Também me convidou para a festa de aniversário dela e do irmão. Estava entusiasmada com a comemoração, disse que o motivo da festa seria de unicórnio.

Após o bate papo necessário para a introdução da aula, iniciamos a atividade. Partimos da interpretação de imagens do filme O Rei Leão – grande foco de interesse da garota, no momento.

Figura 19 - Rei Leão: um estímulo a mais



Fonte: Arquivo particular da autora

Tarsila desfilou várias informações sobre o episódio. Contava, com riqueza de detalhes, cenas do filme. Falava das personagens com entusiasmo e carinho.

Retornamos à atividade com a escrita dos nomes das personagens. A garota folheou o caderno localizando, em atividades realizadas anteriormente, o nome de cada um e os copiou.

Em seguida, voltamos nas palavras com BA, BE, BI, BO e BU, já vistas em aulas anteriores. Quando solicitei a leitura, fechou a cara com a expressão de insatisfação, mas leu a primeira palavra: BOI.

Fiquei entusiasmada e a pedi que continuasse. Ela prosseguiu com a minha ajuda.

De repente, interrompeu o nosso trabalho e me pediu um leão de presente. Acrescentou que daria a ele o nome SIMBA. Expliquei à garota que não se pode criar leões em casa e a perguntei por que não criar um gatinho. Relembrei uma cena que presenciei, no dia anterior, de um gatinho filhote, atravessando a rua e comentei com Tarsila. Ela demonstrou interesse pelo assunto e, sensibilizada, choveu com perguntas sobre o fato.

Nossa aula terminou e Tarsila se dirigiu para a sala de aula, acompanhada da auxiliar de apoio.

### **Tarsila pede carinho...**

*“Em retribuição à nossa atenção, estas crianças podem nos fornecer a chave para a linguagem humana, que, em última análise, é a chave para a própria humanidade.”*

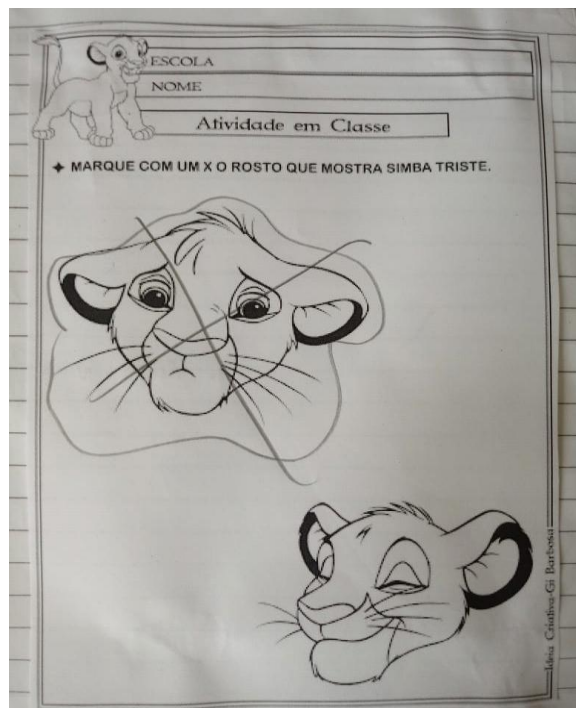
*(Wing & Wing, 1976, p.7)*

Quando íamos iniciar a aula, ela observou que a porta da sala estava aberta e pediu para fechá-la. Não basta fechá-la; é necessário trancá-la também.

Ouvimos o garoto que a incomoda chamar à porta e ela silenciou, pedindo com um sinal que eu e a auxiliar também silenciássemos. Aguardamos para reiniciar.

Orientei à garota uma cruzadinha com nomes das personagens do Rei Leão. Sem esperar que eu concluísse a explicação, passou a página do caderno, demonstrando dificuldade. (Neste tempo, eu imaginava a estratégia que usaria para retornar à atividade proposta).

Figura 20 - Interpretando o sentimento do Rei Leão

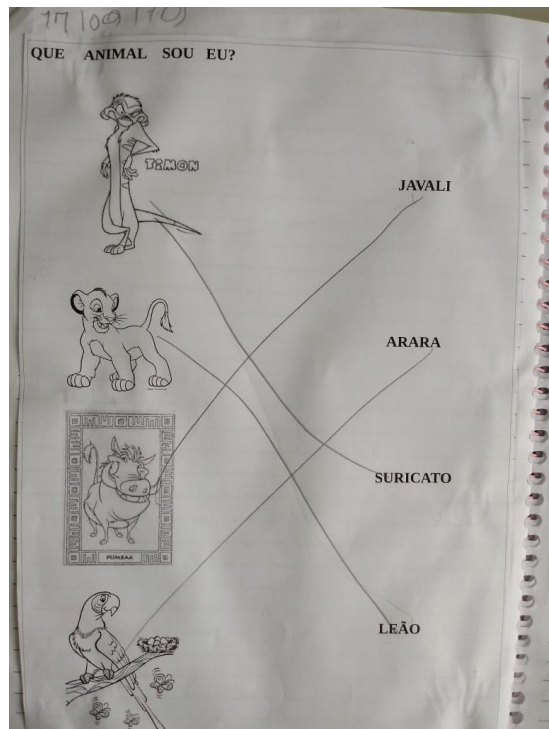


Fonte: Arquivo particular da autora

Então trabalhamos com a expressão fisionômica do desenho da personagem Simba (alegre ou triste); identificamos a sombra do Simba (uma atividade de concentração e observação) e outra atividade com letras misturadas para que a aprendiz descobrisse, organizasse e escrevesse o nome das personagens. Mais uma vez, ela recorreu a atividades passadas para ordenar os nomes.

Prosseguimos com uma tarefa para ligar o desenho ao nome do animal (leão, arara, suricato, javali). Pronunciava as palavras com a limitação fonoaudiológica que apresenta, mas consegui compreender o que falava. Neste exercício, apresentou dificuldades; ia ligando o desenho ao primeiro nome que via.

Figura 21 - Personagens fazem parte da aula de Tarsila



Fonte: Arquivo particular da autora

Concluída esta atividade, Tarsila teria que descobrir o nome da namorada de Simba, entre três nomes, com apenas uma letra trocada (Nara, Nala ou Naba). Realizou a tarefa com sucesso e sem obstáculos.

Finalmente, escreveu o nome do amigo de Simba (ZAZU). E esta foi uma tarefa mais tranquila. Falei as sílabas e ela transcreveu com sucesso.

Ao terminar esta atividade, Tarsila confessou-se cansada. Disse que o pai a havia acordado muito cedo para ir à escola. Comentou que estava com sono e, com uma feição terna, me solicitou um carinho. Eu passava a mão sobre o rostinho da garota e ela fazia uma carinha feliz, sorrindo, como se o gesto a acalmasse.

Pedi à menina que fizesse um desenho, pois há muito não desenhava no PMA. Assim, me pediu uma folha e fez a imagem de um dos personagens dos jogos eletrônicos preferidos.

A pequena me relatou que havia visitado a mãe no hospital, após a cirurgia, com o pai e os irmãos. Descreveu o curativo que a hospitalizada tinha na cabeça.

Mais uma vez, Tarsila apoiou a cabeça sobre a carteira e pediu que eu fizesse mais carinho. Fechou os olhinhos e, quando eu ameaçava interromper o afago, abria os olhos e pedia “carinho”....

Continuei conversando com a garota, lembrando que precisávamos seguir com as atividades. Insisti em esclarecer que se não estudasse, teria que substituí-la por outro estudante. Acho importante ressaltar sempre para a estudante o objetivo de estar ocupando este espaço no PMA, os objetivos do projeto, para que não percamos o foco da aprendizagem.

Percebi Tarsila muito carente neste dia. Seus olhinhos manifestavam mesmo um certo cansaço. Ergueu a cabeça com os olhos ainda fechados e começou a desfilir e caracterizar personagens coloridos que estava vendo.

Figura 22 - A imaginação fértil de Tarsila



Fonte: Arquivo particular da autora

Ouvia a imaginação de Tarsila fluir, quando a auxiliar bateu à porta. A garota pediu para ficar mais um pouquinho, já havia lanchado porque estava com muita fome. (Segundo informações da tia, o medicamento que tem usado, faz o apetite aumentar). Sem contar o outro aspecto: a ansiedade que impulsiona o comer sem sentir.

Tarsila lanchou: comeu todos as fatias de pães de forma que trouxera. A caixinha de vitamina, não quis. Disse que só gostava de Toddynho e disse para eu tomar.

Queria mexer no computador, mas combinamos que só se realizasse a cruzadinha.

Após certa resistência, concordou,, embora não a tenha concluído porque estava na hora da menina voltar para a sala de aula.

### **Tarsila não perde o bom humor**

*“Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideramos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que se expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender.”*

*(González Rey, 2003, 2006<sup>a</sup>; Tacca, 2006)*

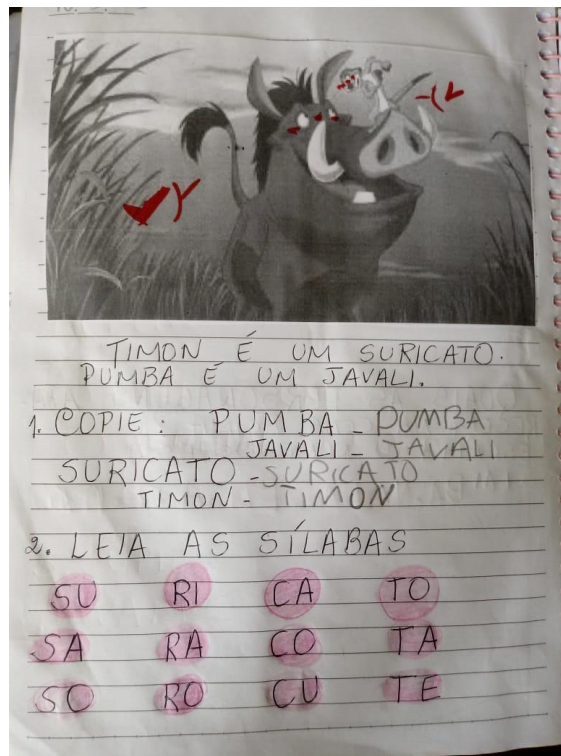
Tarsila chegou comunicando a saída da mãe do hospital. Disse que a mãe estava chorando e pedia para ir para casa, por isso os médicos a liberaram.

A tia confirmou a alta da mãe de Tarsila, na mesma manhã.

A menina abriu o caderno e perguntou “Cadê o Rei Leão, Helena?... As atividades do Rei Leão...” Respondi-a que tínhamos que finalizar a atividade da aula anterior. A ideia não a agradou; enrugou a testa, demonstrando insatisfação e dizendo que era difícil, mas prosseguiu com a atividade.

Em seguida, voltamos às sílabas do nome SURICATO. A partir da palavra, lemos todas as outras sílabas SA, RA, CO, TU, SO, RE, CU, TI e todas as outras da mesma família silábica.

Figura 23 - Rei Leão e seus amigos



Fonte: Arquivo particular da autora

A partir das sílabas vistas, formamos várias palavras. Tarsila resistia em terminar a atividade, mas acabou por dar continuidade.

Expliquei à menina que estava triste porque ela demonstrava preguiça em estudar e, que dessa forma, não aprenderia a ler e escrever. Ela comoveu-se comigo e me fazia carinho, dizendo “Fica triste, não, Helena... por favor, fica triste não...”

Também lhe expliquei que contaria à tia o que estava acontecendo (Ela não gosta que a família saiba de suas resistências e pirraças.): chateou-se com meu comentário e implorou que não falasse nada para a tia.

Inesperadamente, começou a falar sobre dois monitores da Escola Integrada, demonstrando certo afeto por eles. Relatou que um deles havia cortado todo o cabelo; ficou careca, mas com barba e bigode. Sorria achando engraçado a aparência dos rapazes. Neste dia, Tarsila estava com um senso de humor apurado! Dava pequenas risadinhas ao descrever o fato.

Depois ela me disse que sentia fome e abriu a lancheira de onde retirou alguns biscoitos fritos que a avó preparara. Mastigava devagar e me ofereceu um. Demonstrando bons hábitos, pediu que eu a aguardasse engolir para que respondesse às minhas perguntas.

Assim que terminou de lanchar, folheou o caderno, pedindo para ver uma cena do Rei Leão. Havia uma atividade para marcar a que filme pertencia a cena. Não hesitou ao apontar a alternativa correta.

Figura 24 - Rei Leão: o filme



Fonte: Arquivo particular da autora

Neste momento me interessa observar se identifica a primeira sílaba da escrita do nome.

Quando finalizou o exercício, a estudante pediu para procurar imagens do *Cuphead* no computador. No teclado foi ágil: digitou as letras CUPH. Ao aparecer o nome completo do boneco, no monitor, deu *enter* e se encantou com a quantidade de bonecos que surgiam na tela.

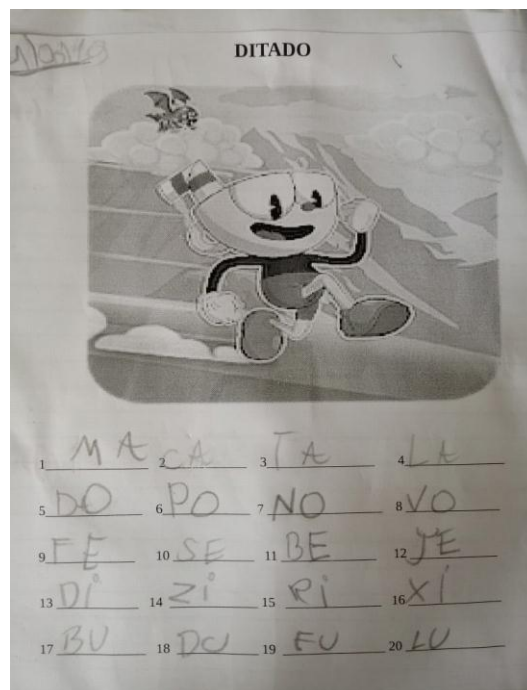
Combinei com ela que assistiríamos ao filme *Rei Leão*: eu, ela e a auxiliar de apoio – a escola oferece a mobilidade de TV para as salas de aula – (estratégia que

usei para apurar mais o meu acervo de atividades). A garota aprovou a ideia, demonstrando entusiasmo.

Tarsila olhou para mim e me pediu um beijo. Mais um progresso: antes ela não gostava deste gesto, sempre passava a mãozinha após receber um beijo.

A auxiliar de apoio chegou para buscar a garota que pegou a lancheira e se despediu.

Figura 25 - *Cuphead* – outro foco de interesse



Fonte: Arquivo particular da autora

### O filme da Turma da Mônica: mais recurso para Tarsila

*“... se decidirmos abraçar os objetivos e os métodos da educação centrada no indivíduo, não tenho nenhuma dúvida de que podemos fazer progressos significativos nessa direção.”*

*(Howard Gardner)*

Quando Tarsila chegou, eu ainda atendia o estudante do horário anterior. A aula finalizava. Foi entrando e dando “Bom dia, Helena”.

Estava com muita disposição para desenhar. Pegou o pincel e iniciou sua arte no quadro. Em um minuto, a garota produziu o que queria.

Em seguida, sentou-se ao meu lado e folheou o caderno. Eu havia preparado algumas atividades com o filme da turma da Mônica para trabalhar interpretação e leitura.

Tarsila não queria outra atividade, quando percebeu as atividades no caderno. Então iniciamos, primeiro fazendo a leitura das cenas. Depois, ela marcava a alternativa correta, de acordo com o que se pedia.

O fato de Tarsila identificar nomes nas opções dadas já me indicava o princípio da leitura, porque a garota identificava a primeira sílaba de cada nome. Há também a questão da automatização da leitura: Mônica é uma palavra que já memorizou, por isso não vacila para identificá-la.

Realizamos todas as atividades em torno do filme. De vez em quando, reclamava cansaço e queria parar.

Pedi que desbloqueasse o celular para ver as Figuras dela. A princípio não queria que fizesse suas fotos, dizia que não gostava. Mas voltou atrás e falou que podia fotografá-la desenhando.

Figura 26 - Ofício de Tarsila: o desenho



Fonte: Arquivo particular da autora

Ria das Figuras dela mesma. Ultimamente, anda muito bem-humorada. Quando perde a paciência, pede desculpas várias vezes. Esta é uma postura da Tarsila que me impressiona: não perde, em nenhum momento, a oportunidade de se mostrar educada. Também se justificava, com as minhas advertências sobre seu comportamento: “Não tomei o remédio hoje, Helena.”.

Pedi para lanchar pois estava com fome. Falei que aguardasse só um pouquinho para terminarmos a atividade e ela concordou sem questionar.

Finalizamos as atividades. Tarsila lanchou e pediu para ver algumas imagens do *Cuphead* no computador. A auxiliar bateu à porta. A aula chegava ao final.

### **Tarsila e Mônica: personalidades fortes**

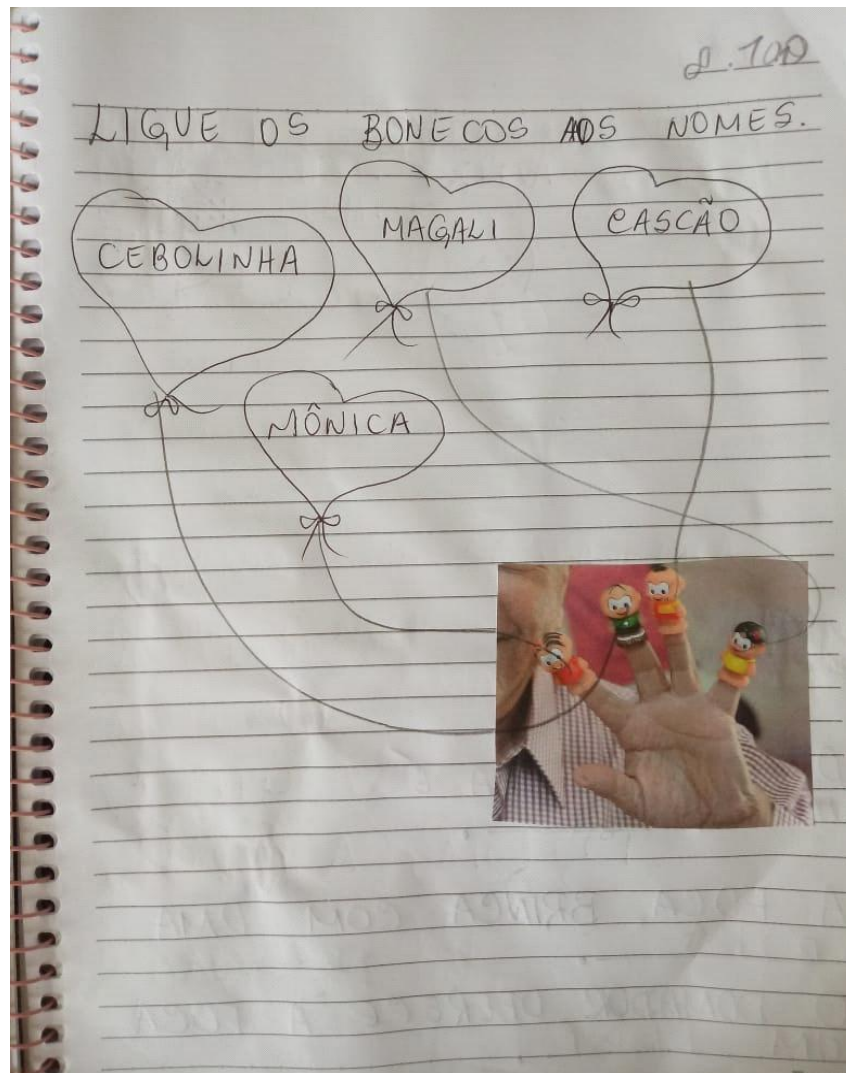
*“... as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, porém, a personalidade e o organismo em geral podem ser totalmente normais.”*

*(Vygotsky, 1989b, p.84)*

Tarsila chegou, comunicando que a auxiliar de apoio não havia vindo mas, como já tinha 10 anos e era uma mocinha, veio sozinha para o PMA. Comentava envaidecida pela independência que adquirira.

Iniciamos a aula com atividades em que apareciam personagens da Turma da Mônica. Tarsila tinha de identificar os nomes e ligá-los aos personagens. A tarefa fluiu sem dificuldades.

Figura 27 - A turma da Mônica: outra atividade

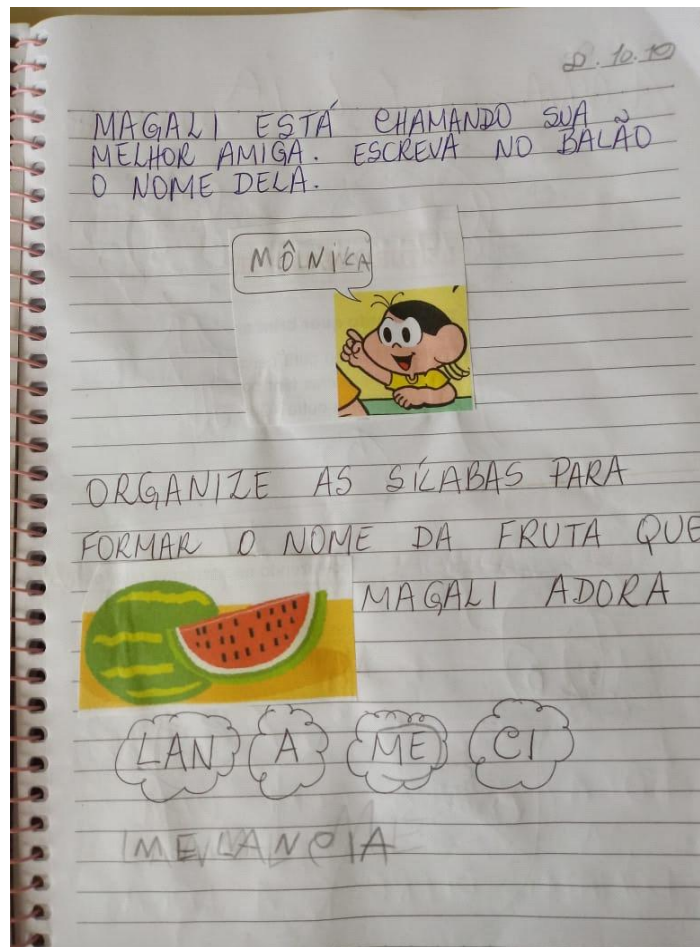


Fonte: Arquivo particular da autora

Escrever o nome da Mônica para ela já não é difícil. Busca no caderno onde o nome já foi escrito e o copia, pois já memorizou esta palavra.

Em outra atividade, Tarsila tinha as sílabas, desorganizadas, da palavra MELANCIA. Deveria, então, organizá-las, escrevendo a palavra. Observei a rapidez que concluiu a escrita. Perguntei-a como se iniciava a palavra. Identificou o ME e continuou o registro.

Figura 28 - Turma da Mônica movimenta nossas aulas



Fonte: Arquivo particular da autora

Uma outra tarefa dada, neste dia, foi o preenchimento de lacunas com nomes de objetos que apareciam numa cena: FOCA, BOLA e PEIXE. Esta não foi uma atividade tranquila para a garota. Resistia em não fazê-la.

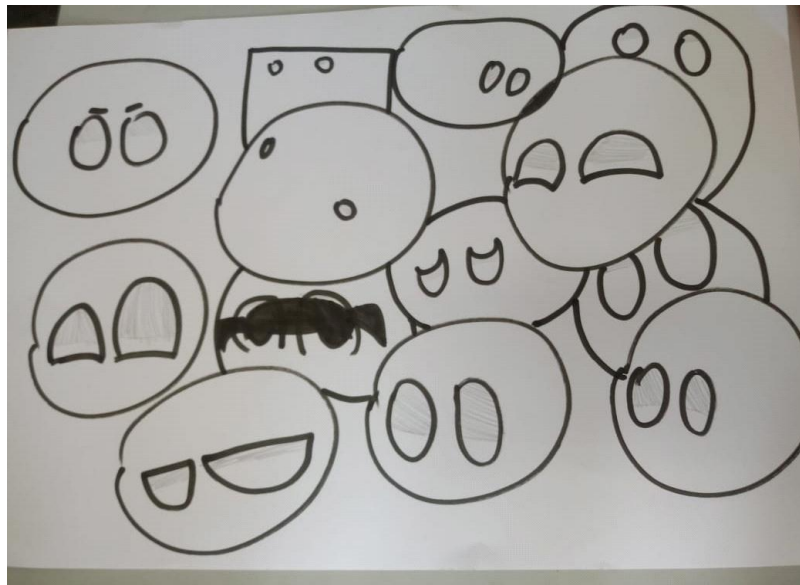
Neste momento, a paciência com Tarsila precisa imperar. Perguntava-me continuamente se eu estava triste porque ela não queria fazer. Explicava que sim e ela, sensibilizada, ameaçava chorar me pedindo que não ficasse triste com aquela atitude. Prometia cumprir a tarefa outro dia. Esta cena se repetiu por várias vezes neste dia.

Às vezes, ficava extremamente irritada com minha insistência. Fechava o caderno com violência, batendo o sobre a mesa. Eu percebia que não podia ceder muito, do contrário não conseguiria alcançar a meta desejada com Tarsila.

A garota explicou-me que havia se esquecido de tomar o remédio no dia e que, por isso, estava assim, nervosa.

Houve um momento em que foi ao armário, pegou uma folha e fez um desenho. Ela mesma o elogiou “Que bonitinho!”. Perguntei se queria pintá-lo e me respondeu que preferia que ele ficasse apenas preto.

Figura 29 - “Que bonitinho!”



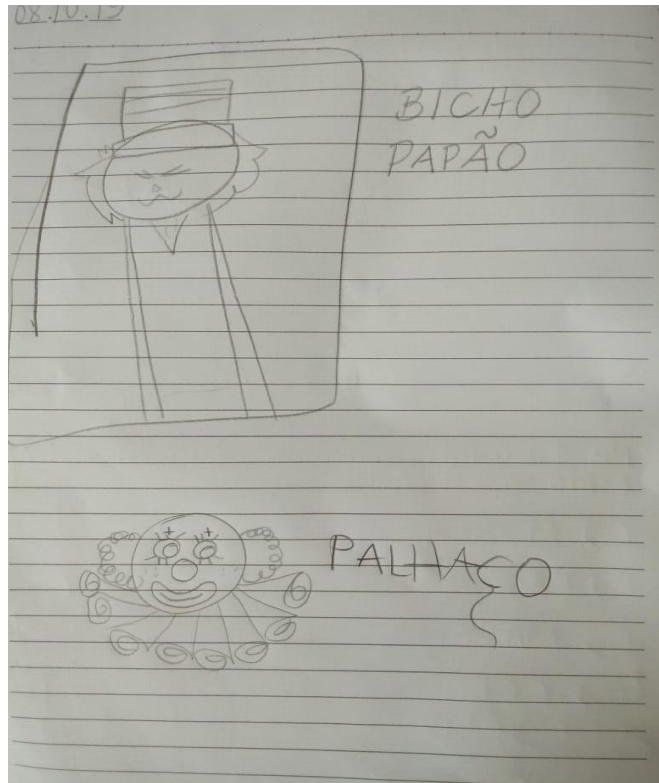
Fonte: Arquivo particular da autora

Depois me pediu o celular emprestado. Tirou uma foto do desenho e enviou para a auxiliar de apoio. Junto com o desenho, enviou um áudio, indagando o porquê da ausência dela naquele dia. Queria saber se ela estava doente, o que estava acontecendo.

Interrompeu-me, numa proposta de outra atividade, abrindo uma página aleatória do caderno e propondo uma brincadeira: faria um desenho e eu teria que escrever o nome dado a ele. Ela escolheu o nome: BICHO PAPÃO. Em seguida, pediu que eu desenhasse e ela escreveria um nome. PALHAÇO foi o nome escolhido por ela que o escreveu ao lado do desenho. Iniciou sozinha a primeira sílaba ( Progressos!) e concluiu com a minha ajuda. Preciso aproveitar todos os

desejos de Tarsila que envolvam a escrita ou leitura, porque nestes momentos, tenho certeza que algum aproveitamento ela terá.

Figura 30 - Nossos desenhos



Fonte: Arquivo particular da autora

Tarsila me perguntou se eu conhecia a Pampulha e o zoológico. Relatou-me que, quando era pequena, ela e o irmão haviam conhecido estes locais.

Mostrei à Tarsila uma história em quadrinhos da Mônica. Perguntei-a se gostaria que eu a lesse. Ficou interessada e observou atentamente as figuras e minha leitura. Disse que conhecia todos os personagens: eram os pais de Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali. Mônica e seus amigos ainda eram bebês na história que li.

Após o lanche, Tarsila pegou sua lancheira, despediu e dirigiu-se sozinha para a sala de aula.

Este foi meu último encontro com Tarsila, com registro para esta pesquisa. As aulas continuarão. As tentativas, as estratégias, as novas propostas, os desenhos, os sonhos...

Foi um período de grande aprendizagem (Acho que para ambas: estudante e professora). Se iniciamos este processo com expectativas, certamente elas aumentaram, surgiram outras. O sonho hoje é maior: que a minha aprendizagem seja, também, a aprendizagem de outros profissionais da educação.

Neste momento, precisamos passar para outra fase do trabalho: a escrita, as ponderações, o refletir sobre este tempo que é meu, é de Tarsila e que, passará a ser de todos aqueles que, sabiamente, buscarem um olhar desviado da deficiência e voltado para as possibilidades da aprendizagem do sujeito.

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

Ao iniciar este trabalho havia um propósito: a alfabetização de Tarsila – sujeito do estudo. Após 10 meses, Tarsila não foi alfabetizada, mas está no processo da alfabetização: conhece algumas sílabas, associa imagens a nomes, utiliza o recurso da memorização para reconhecer palavras que já viu antes.

É capaz de compartilhar seus interesses, o que facilita a criação de atividades que queira realizar. Isso colabora para o processo da sua alfabetização.

A socialização de Tarsila deslanchou na escola. Fez vários amigos, cumprimenta e conversa com as pessoas e participa de algumas atividades coletivas.

Tarsila está mais independente. Consegue sair da sala sozinha e retornar da mesma forma. Sua autoestima está melhor.

Também sabe explicar o que quer e o que não quer. Relata fatos com detalhes.

A garota conseguiu superar a dificuldade que apresentava para entrar no quarto e ver a mãe, que estava doente há mais de 6 meses (antes só ia até a porta do quarto) .

Tarsila só se alimentava de arroz. Hoje, almoça na escola, pois participa da Escola Integrada. Está comendo carne também. Conta este fato com orgulho: “Helena, já estou comendo carinha!”.

Além de realizar relatos sobre como a mãe está, acompanhar os fatos em torno da saúde da mesma e, inclusive, tocá-la; gesto que antes não fazia.

Outro progresso da menina: vai para o recreio, junto com os colegas. Antes reclamava do barulho e negava-se a participar deste momento.

A maior das conquistas de Tarsila: demonstrar que está feliz. Manifesta alegria pelos corredores da escola.

Percebe-se que o grande entrave para a alfabetização de Tarsila está relacionado à ansiedade e à crença de que não é capaz de ler. Em relação a esta última, há possibilidade de haver escutado o prognóstico médico e, acredita-se que esta seja uma das questões a ser trabalhada com a criança.

Em conversa com a tia, relatou-me que o neurologista não descarta a possibilidade da Tarsila não ter TEA. Aguarda alguns exames que solicitou da criança, para definir um, talvez novo diagnóstico de Tarsila. Esta mesma impressão foi relatada pela professora Paula Pimenta (especialista em TEA) durante nossas aulas de “Os autismo e o laço escolar”- no Laseb, e referendada pelos colegas, que trabalham no AEE.

Da mesma forma, compactuo com estas teses, após as aulas do Laseb e depois de ler vários autores que pesquisam este diagnóstico: Tarsila apresenta vários aspectos que contrariam as características de uma criança com TEA.

Finalmente, concluímos que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com uma criança com deficiência precisam estar voltadas para o eixo de interesse desta criança, respeitando o seu tempo, as suas limitações e, principalmente, contemplando as suas competências e habilidades.

Pensando na implantação da Educação Inclusiva, como uma escola de direitos que atenda a todos, sem discriminação, espera-se que o trabalho com a criança com deficiência seja resultado de um refletir sobre uma prática mais humanizada, com o olhar focado no sujeito cercado de suas emoções e desejos, capaz de ressignificar a deficiência que o acomete.

Figura 31- Recado dado!



Fonte: Arquivo particular da autora

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destacamos, após este estudo, que o profissional da educação se fundamentar, para a alfabetização de uma criança, em um laudo médico que prognostica as potencialidades da criança com deficiência é, no mínimo, irresponsável, antiético e antiprofissional. É importante ressaltar que esta atitude poderá impedir o desenvolvimento social, cultural e humano de um estudante – sujeito de direitos.

As evidências de que um prognóstico médico não possui valor para comprovar as competências intelectuais de um sujeito estão presentes no trabalho de inúmeros pesquisadores e estudiosos, citados nesta pesquisa.

Enfatizamos aqui que, ao trabalhar com uma criança com deficiência, buscamos focar no sujeito sem estereótipos, o sujeito com possibilidades, apesar das limitações, capaz de aprender e produzir conhecimento. O trabalho com o estudante com deficiência pode resultar em êxito, quando se parte daquilo que ele oferece de potencial e não daquilo que ele apresenta como déficit.

A utilização de estigmas que rotulam e coisificam o sujeito com deficiência impede, na maioria das vezes, que a criança avance no processo, compactuando com a marca da exclusão.

Por isso, reitero a importância de não deixar que o diagnóstico médico prevaleça sobre o sujeito em questão, como marcador de identidade da pessoa, independente de que deficiência se trata: TEA, Síndrome de Down, cegueira, esquizofrenia ou outra qualquer. Um prognóstico pode determinar a vida de uma criança de uma forma muito infeliz, afastando, precocemente, todas as possibilidades do sujeito.

Falta aos professores, gestores e todos aqueles que trabalham com a criança com deficiência saltar o muro dos diagnósticos, da deficiência, do déficit e das impossibilidades para descobrir o sujeito - estudante com quem trabalha. A resposta para muitos dos questionamentos sobre a produção de conhecimento de um estudante com deficiência deverão recair diretamente sobre as práticas de ensino adotadas e que, normalmente, servem para excluir.

Sabe-se que as leis não mudam posturas de preconceito e discriminação que, durante séculos, envolvem o trato com as pessoas com deficiência.

Outro aspecto a ser considerado na escola inclusiva é a utilização de espaços (aqui compreendendo **espaços** físico e alternativo de aprendizagem). Se a defesa é de uma escola inclusiva, a mesma oportunidade deve ser dada, a todos os estudantes, em aprender nos vários momentos e ambientes da escola; neste caso, o PMA – LP.

Não podemos esquecer de outro enfoque fundamental constatado, durante esta pesquisa: a aproximação com o educando, conhecendo a sua história, irá desencadear vários outros aspectos essenciais no processo da aprendizagem.

Um deles é o aspecto afetivo, que facilitará o acesso ao subjetivo implícito no sujeito envolvido no processo da alfabetização. Uma relação de confiança, amparo e

cumplicidade na construção do conhecimento é fundamental para que a alfabetização, em questão, ocorra com naturalidade e sucesso.

A esta máxima virá agregada o cerne de todo o trabalho que envolva relações legítimas e fecundas: apostar no outro, naquilo que é capaz, acreditar nas possibilidades do realizar, conseguir e produzir.

Por isso, faz-se necessário investir nas possibilidades de conquista da pessoa com deficiência, de um desconfiar do impossível e do ceticismo daquilo que já foi instituído pelo censo comum, e assim experienciar a alegria e satisfação de ser o responsável pela transformação na vida de uma pessoa com deficiência, como um cidadão de direitos.

Assim, é através do desejo pelo trabalho, a capacidade de focar no sujeito e aprender com ele sobre o seu próprio aprender, sem o medo de se envolver, com a certeza do objetivo maior: a aprendizagem do sujeito, que o professor conseguirá favorecer a aprendizagem do estudante.

E, como afirmou Freud, o professor transmite é o desejo de saber sobre aquilo que ele ensina. Esse ponto invisível e potente – o desejo – é o que nos permite desenhar os limites do impossível.

Concluindo, compreendo que a existência das leis que garantam os direitos à pessoa com deficiência são fundamentais no processo da Educação Inclusiva. Porém ênfase, também, a mudança de postura daqueles que atuam no desenvolvimento humano, social e cognitivo destes aprendizes para que se garanta a verdadeira educação para todos, considerando a subjetividade e a dignidade humana.

## REFERENCIAL TEÓRICO

BETTELHEIM, B. A fortaleza vazia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (ORG.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Corde, 1989.

\_\_\_\_\_. Decreto –lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Secretaria de Estado da Educação/Editora do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Atendimento educacional especializado. Disponível em: < <http://ww.planalto.gov.br/ccivil-03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>>. Acesso em: 28 outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

C128 Caetano, Sheila Cavalcante; Lima-Hernandes, Maria Célia; Paula, Fraulein Vidigal de; Resende, Briseida Dogo; Módolo, Marcelo, Autismo, Linguagem e Cognição/Sheila Cavalcante Caetano; Maria Célia Lima-Hernandes; Fraulein Vidigal de Paula; Briseida Dôgo de Resende; Marcelo Módolo (Orgs.), Jundiaí, Paco editorial: 2015.

CLASSIFICAÇÃO de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10 – Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde da CID-10. São Paulo: Edusp, 1995.

COX, Maureen. Desenho da criança; tradução Evandro Ferreira. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes , 2007. - (Psicologia e pedagogia)

CRUZ, Talita. Autismo e Inclusão: Experiências no ensino Regular. Jundiaí, Paco Editorial: 2014

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, R.; ROSSATO, M.A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, 2015

DAL-FORNO, Joseane Pozzatti e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O Professor na Escola Inclusiva: Construindo saberes. In ANPED – Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação, Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 16 de outubro de 2019.

DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na Educação Especial. São Paulo: Plexus, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). In: CUNHA, Edilson Alkimin da. (Trad.) **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. Ed. Brasília: Corde, 1997. p. 54

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO .Ano XX - Edição N.: 4689

EISENHARDT, K.M. (1989) Building theories form case study research. Academy of Management Review. New York, New York, v. 14 n.4.

FALCONI, E. R. M., SILVA, N. A. S. Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual. 2013. In <https://jucienebertoldo.com/2013/03/24/estrategias-e-sugestoes-de-atividades-para-alunos-com-deficiencia-intelectual> Acesso: 16/10/2019

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinários de sessões, tema 34 da agenda. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HIGASHIDA, N.O que me faz pular. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa. (org.) Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Editora Alínea, 2011.

MARTINEZ, A. M. & ROSSATO, M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, A.M. & TACCA; M.C.V.R. *Possibilidades de Aprendizagem*: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Alínea, 2011, p. 71-107.

MANTOÁN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Inclusão escolar: pontos e contrapontos/ Maria Teresa Eglér Mantoán, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 19 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_CEB\\_132009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em 19 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em 19 de outubro de 2019.

Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Nescon Biblioteca Virtual- Medicina UFMG. Disponível em [https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Manual\\_diagnostico\\_e\\_estatistico\\_de\\_transtornos\\_mentais/47](https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Manual_diagnostico_e_estatistico_de_transtornos_mentais/47). Acesso em 19 de outubro de 2019.

Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 31, 2003, p. 1-15

\_\_\_\_\_. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes/ Silvia Ester Orrú; prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

PLETSCH; GLAT, R.A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas.Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PloS One. Animais poderão ajudar crianças autistas na interação social. Alert Life Sciences Computing. 04/03/2013 [Portugal].

Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-degoverno/planejamento/SUPLOR/Diretoria>. Acesso em 28 de outubro de 2019

Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 29 de outubro de 2019.

Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em 22 de outubro de 2019.

Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 28 de outubro de 2019

SANTIAGO, Ana Lydia. A inibição intelectual na psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Senado Federal. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em 28 de outubro de 2019.

SMED – GAPE/ Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades/superdotação. Belo Horizonte, 2016.

VOLKMAR, F. R., & Pauls, D. (2003).Autism. *Lancet*, 362(9390), 1133-1141

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNICEF Brasil. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 19 de outubro de 2019.

<https://www.vix.com/pt/bbr/tecnologia/3262/five-nights-at-freddys-o-game-de-terror-cultuado-pela-garotada> Acesso em 09 de novembro de 2019

WILLIAMS, J. & BRAYNE, C. (2006). Screening for autism spectrum disorders: What is the evidence? *Autism*, 10 p. 11-35.

Yin, R.K. (2009) *Case study research, design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.