

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TRASNITORNO
DO ESPECTRO DO AUTISMO – DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA

EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA COMO
ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

JOANA DA COSTA RIBEIRO

Belo Horizonte

2020

JOANA DA COSTA RIBEIRO

EM BUSCA DE
ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA
COMO ESTRATÉGIA PARA A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Jardel Sander da Silva

Belo Horizonte

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

JOANA DA COSTA RIBEIRO

150
R484e
2020

Ribeiro, Joana da Costa.

Em busca de acessibilidade pedagógica como estratégia para a inclusão de alunos com TEA [manuscrito] / Joana da Costa Ribeiro. - 2020.

25 f.

Orientador: Jardel Sander da Silva.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Inclusão em educação. 2. Transtornos do espectro autista. I. Silva, Jardel Sander da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

ATA DA DEFESA DA MONOGRAFIA DA ALUNA JOANA DA COSTA RIBEIRO

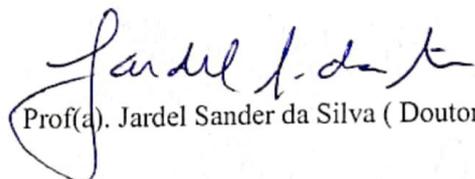
Realizou-se, no dia 14 de março de 2020, às 09:30 horas, ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de monografia, intitulada *EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA EFETIVAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA*, apresentada por JOANA DA COSTA RIBEIRO, número de registro 2018703247, graduada no curso de TEATRO, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Jardel Sander da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Anamaria Fernandes Viana (UFMG), Prof(a). Levindo Diniz Carvalho (UFMG).

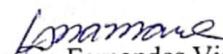
A Comissão considerou a monografia:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 14 de março de 2020.


Prof(a). Jardel Sander da Silva (Doutor)


Prof(a). Anamaria Fernandes Viana (Doutora)


Prof(a). Levindo Diniz Carvalho (Doutor)

RESUMO

Neste trabalho reflito sobre as estratégias de acessibilidade pedagógica para a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de educação de Belo Horizonte/MG. Para isso, discuti a acessibilidade para além da possibilidade na qual acredita-se que ter acesso é construir reformas, ajustes ou adaptações curriculares nas práticas educacionais com estes discentes. A partir das contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem, da aprendizagem por eixo de interesse e das reflexões sobre a rotina escolar, tecei alguns caminhos para garantir, além do acesso e participação, a aprendizagem dos estudantes com TEA. Concluí que o Atendimento Educacional Especializado deve operar como ponte entre a comunidade escolar e os educandos com TEA, na busca pela acessibilidade pedagógica, promovendo a autonomia de todos os envolvidos.

Palavras-chave:

Acessibilidade pedagógica – Atendimento Educacional Especializado – Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

In this work, I reflect on the pedagogical accessibility strategies to promote the inclusion of Autism Spectrum Disorder (ASD) students in the public educational system of the city of Belo Horizonte/MG. To do so, I've discussed accessibility beyond the possibility in what the belief for access is to build amendments, adjusts, or curricular adaptations in the educational practices of these students. Leaning on the contributions of Universal Design for Learning, of the apprenticeship by the axle of interest and reflections about the school routine itself, I've woven some paths in order to guarantee, beyond access and participation, actual learning for students with ASD. I've concluded that Specialised Educational Attendance must operate as a bridge between the school community and the students with ASD, aiming for pedagogical accessibility, promoting autonomy to everyone involved

Keywords:

Pedagogical accessibility - Specialised Educational Attendance - Autism Spectrum Disorder

SUMÁRIO

Introdução	08
A professora do AEE	12
Como compreendo acessibilidade pedagógica?	14
Relatos e reflexões da prática no AEE	19
Reconhecendo as realidades da educação	20
Considerações Finais	22
Referências Bibliográficas	25

Introdução

“Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade.”
(RODRIGUES, 2006)

As experiências obtidas ao longo dos anos me ensinaram duas questões cruciais sobre inclusão e educação: a primeira é que ser excluído do sistema é muito fácil e mais comum do que se poderia imaginar; e a segunda, é como esse processo educacional que vivenciamos atualmente, facilmente, nos torna tão excludentes como aqueles que nos excluíram anteriormente no nosso próprio processo.

Por muito tempo, acreditei que a prática docente fosse solitária. Eu criava meu planejamento individualmente, sem interação ou troca com os demais professores. Este exercício se dava em função do pouco ou nenhum diálogo entre os colegas, por faltar tempo para a construção de um planejamento coletivo. Tive, no entanto, experiências exitosas quando trabalhei em escolas que estabeleciam horários de trabalho conjunto com os professores e as professoras de uma mesma turma. Foi possível realizar diversos trabalhos e projetos que culminaram em processos de sucesso na escola, processos nos quais a aprendizagem dos estudantes era o foco, tendo, assim, maior desenvolvimento dos discentes. Infelizmente, não fizemos um registro sistemático das experiências – uma das falhas da prática docente. Resultado este da falta de tempo e da quantidade elevada de demandas que visam muito mais a procedimentos burocráticos do que a metodologias que deveriam ser voltadas para o ensino e a aprendizagem dos alunos e das alunas. Também, a meu ver, essa falha é resultado de uma cultura elitista e preconceituosa que perpassava pela ideia de que desenvolver pesquisas científicas, nas quais temos que construir pensamentos e reflexões, “ser intelectuais”, não seja uma prática para todos, e professores da educação básica não teriam condições para tal. Na minha prática, comecei a corrigir essa visão distorcida com a escrita de pequenos registros, textos e também com este trabalho.

Em 2010, pude ter a primeira experiência com a sala de aula em uma rede privada de ensino em Belo Horizonte. Esse ambiente em nada se parecia com o ideal. Nele, foi possível compreender que nem sempre a escola respeitava a individualidade dos educandos e as suas especificidades. Os sujeitos diferentes eram, muitas vezes, ignorados, ou destacados negativamente caso tivessem “problemas de comportamento”. Ao adentrar uma sala de aula de Teatro, pude conhecer a primeira educanda com deficiência. Ninguém

nos avisa quando teremos que lidar com o desconhecido pelo caminho, nem nos ensina a lidar com ele quando aparece.

O fato é que esta estudante me ensinou muita coisa, principalmente porque ela me desestabilizava. Não apresentava interação social comigo ou com os pares, havia nela pouca expressividade facial, a comunicação verbal era praticamente inexistente, não se apropriava dos jogos teatrais nem mostrava durante o exercício capacidade de imitação, também não se deslocava pela escola com autonomia nem demonstrava alguma função executiva organizada. O TEA – Transtorno do Espectro do Autismo – compareceu confrontando a minha prática pedagógica e nunca mais foi embora, e o que parecia estranho, fora do lugar, tornou-se curiosidade, aprendizados e muito amor.

Nos anos seguintes, mais e mais estudantes que apresentavam o espectro foram chegando. Diferentes, cada um com sua cor, forma e brilho. Uns mais complexos e desafiadores, outros nem tanto. Mas só de estar com eles algo se modificava em mim, na turma e nos próprios alunos. O fato é que, em algum lugar, eu estava perdida, não encontrava na minha bagagem acadêmica algo em que pudesse contribuir e que me ajudasse a compreender o funcionamento de uma pessoa com autismo.

Até o ano de 2006, a formação do professor de Educação Especial poderia se constituir em habilitação específica do curso de Pedagogia.[...] No contexto atual, o curso de Licenciatura em Pedagogia forma o professor para o ensino comum e, de acordo com Fernandes (2012, p. 284): ‘A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais.’ (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018).

Sem saber qual rumo tomar, porque não sabia para onde ir, eu só via as dificuldades. Como dar atenção diferenciada para todos eles? Como ser uma professora inclusiva? Tudo que tinha feito até ali havia sido por intuição, realidade similar com a qual lido no cotidiano escolar ao acompanhar outros educadores. No entanto, intuição não pode ser o único caminho quando nosso objeto de pesquisa e prática são pessoas, que têm direitos ao aprendizado, à equidade, como escrito no *Guia Para Assegurar a Inclusão e a Equidade na Educação*, documento publicado em 2017 pela UNESCO: “Equidade: Garantia de que se tenha uma preocupação pela justiça, de tal forma que a educação de todos os estudantes seja considerada com a mesma importância”. (UNESCO, 2017)

Sinto imenso incômodo quando ouço que a educação inclusiva não existe e que deveriam colocar todos os estudantes com deficiência de volta nas escolas especiais. Acredito que muita coisa vem acontecendo e se modificando nas práticas docentes dentro das escolas regulares. Porém essas práticas educacionais inclusivas são pouco ou quase nada divulgadas, e o que se vê são muito mais as mazelas e os problemas do que as boas ações pedagógicas. É fato que a escola verdadeiramente inclusiva ainda não se concretizou. Também é fato que o governo oferece pouco respaldo, infraestrutura e formação para os educadores. Por outro lado, é importante questionar quantos de nós fomos alunos desta escola que almejamos? Quantos de nós convivemos com pessoas com deficiência pelas ruas, supermercados, bancos e demais setores comerciais? Quantos de nós, professores, conseguimos ter comunicação e uma aprendizagem conjunta, com demais professores sobre casos complexos, em busca de soluções para a prática? Até quando vamos aguardar o governo tomar medidas, esperando sentados e justificando que os demais integrantes da escola regular não têm responsabilidades para a efetivação da educação inclusiva?

Acredito que fazer perguntas e ter angústias nos ajuda a sair do lugar para buscar soluções, ou mais perguntas. Antes tinha medo e nem sabia perguntar, hoje me incomoda quando não há perguntas ou quando não sou questionada. E perguntar é algo que muitos autistas fazem.

Imagino que a memória de alguém normal seja ordenada de forma contínua, como um fila. A minha seria mais com uma piscina de bolinhas. Sempre tento “pegar” essas bolinhas – fazendo perguntas – para chegar até a lembrança que elas representam. (HIGASHIDA, 2014, p. 21)

Essa habilidade de fazer perguntas não é inata. Fazer perguntas é fundamental para construirmos conhecimento, demanda tempo até que esse mecanismo esteja solidificado. Quando foi que os professores pararam de fazer perguntas sobre as suas práticas e começaram a julgar que os problemas da escola se localizam sempre no outro?

Depois de algum tempo, comecei a estudar sobre a educação inclusiva e me tornei professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado¹ – na rede municipal de

¹ Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2010)

educação de Belo Horizonte. Portanto, não era mais professora de Teatro na sala de aula comum, embora nunca tenha deixado de lado toda a vivência e a formação em Teatro, utilizando, nutrindo-me e retornando às práticas, perspectivas e aprendizados adquiridos nas Artes Cênicas para agrega-los à minha docência no AEE.

Em se tratando da cidade de Belo Horizonte, espaço onde atuo e desenvolvo minhas pesquisas, pode-se afirmar, de acordo com o Censo Escolar – INEP – que, em 2018, 54% dos estudantes com deficiência matriculados na educação básica estavam matriculados na rede municipal da cidade.

Em 2019, a Rede Municipal de Educação atendeu cerca de 5.300 estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular. Portanto,

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008)

Em Belo Horizonte, o AEE teve início em 2010, com 10 salas de atendimento. Hoje já se somam 66 salas, com uma previsão de 105 salas até 2021. No entanto, esta meta localizada no Plano Municipal de Educação – PME/BH – aprovado pela Lei N°10.917, de 14 de março de 2016, está em atraso em função da falta de recursos, como alguns repasses de verbas para a educação. Diante disso, é possível enxergar que já se caminhou no âmbito da educação inclusiva, mas ainda falta muita coisa. Uma das principais metas é: ampliar o serviço de Atendimento Educacional Especializado, atendendo a 100% da demanda (PME/BH 2019). Neste sentido, o professor do AEE é o grande investimento e que deve assegurar a inclusão do estudante com deficiência nas escolas dessa rede. Porém, de que maneira esse serviço pode ser realmente eficiente na inclusão dos estudantes com TEA na escola? É possível uma prática de acessibilidade pedagógica contemplar os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula ao lidarem com a diversidade que a sociedade nos apresenta? Existe uma prática de acessibilidade pedagógica que não se restrinja ao exercício do professor no AEE? É em busca de uma construção coletiva de planejamento, na qual todos os sujeitos envolvidos na educação inclusiva participem criativamente e, por consequência, tornem-se autônomos nesse processo educacional. Assim, descrevo algumas experiências e relatos sobre o meu olhar enquanto professora do AEE.

A professora do AEE

O trabalho no AEE com os estudantes tem como objetivo criar estratégias de acessibilidade pedagógica, para que o educando, em seu ambiente na sala de aula comum, não encontre barreiras que impeçam sua aprendizagem. Ou seja, deve-se trabalhar situações e atividades que visem eliminar as barreiras, que atrapalham o desenvolvimento e a plena aprendizagem dos estudantes. O atendimento do discente com transtorno do espectro do autismo contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios vivenciados, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar as habilidades, promovendo a aprendizagem. (MEC/Secadi, NT24/2013)

No entanto, ao frequentar as escolas dos educandos com TEA – Transtorno do Espectro do Autismo – atendidos por mim no AEE, pude perceber que a atividade na sala do AEE não reverberava de maneira eficiente na escola (em geral) ou na sala de aula (em particular), impossibilitando que os educandos participassem de todas as atividades e experiências. Os educandos continuavam distantes dos pares e a principal referência era sempre o Auxiliar de Apoio ao Educando – AAE. Obviamente, cada educando apresentava-se de maneira diferente do outro, o que estava relacionado a uma série de fatores, como idade, atenção recebida, entre outros. Apesar do acompanhamento, de os estudantes serem frequentes e participativos nas aulas do AEE, eles ainda demonstravam grande distância dos colegas, dos professores, permanecendo, muitas vezes, sozinhos ou apenas com o AAE, sem contar a participação, o aproveitamento e a aprendizagem durante as aulas, que eram baixos ou nulos. Mais uma vez eu me perguntava se o acesso, a permanência e o aprendizado desses estudantes estavam sendo garantidos.

Os atendimentos dos educandos do AEE ocorrem no contraturno, e, em muitos casos, em escola diferente daquela da matrícula regular, sem a presença dos pares, que são de extrema importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de

qualquer pessoa, como afirma Regina Helena, no prefácio do livro *O Aluno com Autismo na Escola*:

[...] a aprendizagem ocorre em grupos, seja na diáde formada por um sujeito com mais conhecimento e um aprendiz, seja no grupo de trabalho formado por estudantes com diferentes níveis de conhecimento em relação aos conteúdos e procedimentos que se pretende transmitir em sala de aula. (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 11)

Infelizmente, ainda temos alguns limitadores no acesso ao AEE por parte das famílias, e esse serviço não se faz obrigatório para os estudantes. Muitos responsáveis não têm disponibilidade para levar o aluno ao atendimento, seja pela distância, por falta de condução adequada, por horário de trabalho dos familiares e/ou responsáveis, entre outros. Em função destas dificuldades mencionadas anteriormente, muitas famílias não fazem adesão ao atendimento, dificultando ainda mais a formação de grupos cujos objetivos dos planos de atendimento tenham encontros na prática pedagógica.

Assim sendo, o serviço do AEE mostra-se incompleto no ambiente da escola e da sala de aula, quando o processo de ensino e aprendizagem acontece. Da mesma forma, as metodologias usadas na sala de aula não conseguem alcançar as capacidades dos educandos com deficiência. No AEE, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico, apesar de a escola não ser somente espaço de aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos ou curriculares. Então, ocorre o seguinte questionamento: como construir conhecimento e identidade sem interação? Uma certeza surge, a de que a educação inclusiva não é uma quimera inatingível, mas sim uma possibilidade concreta de opção da escola e dos agentes que nela estão inseridos. Mas onde estaria a principal barreira para que a interação acontecesse entre os educandos com TEA e os seus pares? Interação que fosse significativa do ponto de vista da aprendizagem, que contasse

[...] com a identificação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa a transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola (Lopéz, 2012). Implica que a escola se reestruture no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou origem (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013), distanciando-se assim das explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas características individuais das crianças, dos alunos e das suas famílias, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e aprendizagem (Ainscow; Miles, 2013; Booth; Ainscow, 2002). (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 129)

Além disso, quais estratégias de acessibilidade pedagógica podemos desenvolver para promover a inclusão efetiva dos educandos com TEA? Conforme estabelece o regulamento do serviço na PBH, fazemos visitas às escolas dos educandos atendidos, com o objetivo de observá-los, orientar professores, criar estratégias e, principalmente, identificar onde se localiza(m) a(s) barreira(s) para a aprendizagem do estudante com deficiência. No entanto, as visitas acontecem somente uma vez por semana, limitando os encontros com os educadores e a frequência de visita em cada escola. Atualmente, atendo crianças e adultos que estão matriculados em cinco escolas diferentes, já que na cidade em que trabalho não há uma sala de AEE por escola.

Na busca por práticas pedagógicas inclusivas para pessoas com TEA, e que também fossem viáveis para o contexto das escolas municipais de Belo Horizonte, procurei referências sobre práticas de acessibilidade pedagógicas como um conceito a ser aprofundado na construção dos planejamentos de aula para professores do AEE juntamente com os professores da sala de aula comum. Acredito que não se trata de realizarmos reformas, ajustes ou reparos na educação, mas que deveríamos partir de uma nova construção. A educação precisa de novos “edifícios”, que desde a sua planta desenvolvam estruturas que acolham a todas as pessoas, com ou sem deficiência, estrutura esta em que a acessibilidade pedagógica seja a base. “Nesse sentido, pretende-se construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder à singularidade da pessoa.” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 129)

Como compreendo a acessibilidade pedagógica?

Se vamos falar em acessibilidade pedagógica, é coerente entendermos o que é acessibilidade. Na maioria das vezes que pensamos em acessibilidade, conectamo-la sempre a algo concreto, arquitetônico, a uma transformação no ambiente.

Acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Deve estar presente nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação e comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como em outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na cidade como no campo. (BRASIL, 2008)

O texto de Romeu Sasaki - *Inclusão: o paradigma do século 21*(2005), traz alguns itens com resultados esperados da implementação correta dos princípios da educação inclusiva. Em um dos itens ele menciona seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A acessibilidade comunicacional se refere aos discursos e mensagens, como é transportada do emissor até o receptor (LIBRAS, textos em braile, programa de leitor de tela, de emissão de voz, entre outros); acessibilidade instrumental que são os dispositivos que atendem às limitações sensoriais, físicas e mentais (lupas, engrossadores de lápis, barras de apoio, bicicletas adaptadas, carros adaptados etc.); acessibilidade programática, que se refere às questões das políticas públicas e o acesso aos setores institucionais (regulamentos, leis, portarias, medidas provisórias etc.); acessibilidade atitudinal, que nos permite intervir independentemente de recursos financeiros, por meio da sensibilização, conscientização e respeito pela diversidade; e por fim, acessibilidade metodológica, a que mais se aproxima do que temos chamada e entendido por acessibilidade pedagógica. A acessibilidade metodológica intervém nas barreiras dos métodos e técnicas de estudo, ou seja, adaptações curriculares, aulas baseadas nas diversas formas de aprendizado, em que todos os estudantes participam, exigindo uma ação comunitária e de educação dos filhos, técnicas familiares, etc).

Mas a acessibilidade pedagógica está além das questões de locomoção, de adaptações, legislações, utensílios para a vida diária, ela deve garantir a autonomia do sujeito, independentemente de qual seja a sua situação, ao receber a informação e o que fazer com ela, em que essa informação pode contribuir para o desenvolvimento do próprio sujeito, que ele tenha a autonomia e condições de escolher se faz sentido ou não aquele conteúdo, experiência, prática. No caso das pessoas com TEA, a acessibilidade estará muito mais ligada às informações, a como essas serão transmitidas e como processam as informações. A escola tradicional ainda não assimilou que o conhecimento e a sua construção se dão de maneiras variadas e insiste em um ensino no qual se prioriza a leitura e a escrita. No AEE, temos como foco a acessibilidade pedagógica que, para muitos pais de pessoas com autismo, é também um grande desafio. Visto que a acessibilidade para um autista é diferente das estratégias concretas, externas, como a LIBRAS para os surdos, as rampas para dar acesso às pessoas com deficiência física, um piso tátil para os deficientes visuais, entre outros.

Outra mãe disse acerca do filho de treze anos [com autismo]: “Se ele fosse surdo e precisasse de sinais, eu aprenderia a língua de sinais. Mas para mim, é

impossível aprender sua linguagem porque nem ele a conhece”. (SOLOMON, 2017, p.287)

Inspirada pela ideia de que acessibilidade pedagógica deveria ser um conceito, sobre a concepção de planejamentos e não a adaptação ou a flexibilização deles, tento ocupar um espaço na escola onde posso gerar, pelo menos, a curiosidade dos pares em serviço. Inclusive a Acessibilidade pedagógica é termo para o qual não encontrei referências na literatura nacional como um conceito, apesar de encontrar produções acadêmicas que tratam de acessos, barreiras, práticas inclusivas, mas não da *acessibilidade pedagógica*. Trago, portanto, dois conceitos que abordam elementos importantes para a acessibilidade pedagógica: *Desenho Universal para a Aprendizagem* e *Aprendizagem por eixo de interesse*. Esses são termos que, de alguma maneira, englobam a construção de uma cultura colaborativa de planejamento, que de alguma forma envolvem todos os indivíduos da comunidade escolar, que valorizam os processos, que buscam eliminar barreiras, que asseguram a presença, a participação, a troca, a interação e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sem que uns sejam excluídos ou marginalizados dentro dos processos educacionais. Esses conceitos podem, então, trazer a autonomia dos educandos, promovendo, assim, a independência e o bem-estar pessoal tanto dos alunos, como dos educadores e demais membros da escola.

O primeiro, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estudo atribuído a Meyer, Rose e Gordon (2002), considera que a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, e que se devem promover experiências significativas para os educandos, já que a emoção leva à ação criadora, sendo um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Assim como o primeiro termo, o segundo, a aprendizagem por eixo de interesse, desenvolvido por Sílvia Ester Orrú (2019), oportuniza a troca de experiências, o confronto de ideias e a cooperação, a articulação dos saberes, a construir junto com o aprendiz, promove a curiosidade, a criatividade na maneira de expor o que é aprendido, e também é um desafio para superar as práticas pedagógicas reducionistas do potencial dos estudantes com autismo, e fundamentadas no desenvolvimento do que seja funcional para a vida diária. (ORRÚ, 2019, p. 174). Conclui-se, pois, com a elucidação dos dois conceitos, que existe uma demanda por transformação, tanto das percepções quanto das

atitudes dos atores da educação. Essa demanda por mudanças também se evidencia no artigo “Desenho Universal para Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar”, de Enicéia Mendes e Ana Paula Zerbato (2018). As autoras, ao dissertarem sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), consideram:

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (ZERBATO; MENDES, 2018).

Como disse Maturana (2006): “As culturas são sistemas essencialmente conservadores, e a mudança cultural, em geral não é fácil”. O nosso trabalho no AEE necessita fundamentalmente dos professores do ensino comum. O AEE está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo. Esse trabalho, voltado para a compreensão do educando, deve ser feito por todos que se relacionam com o seu processo de apropriação ativa do saber. Não significa criar um currículo diferente do que o aluno vivencia em sala, nem em facilitar as atividades, mas de estimular e entender qual a maneira desse estudante com TEA lidar com o conhecimento em seu processo construtivo.

E como se daria este ambiente cooperativo nas escolas municipais de Belo Horizonte? Como promover esse ambiente?

Primeiro acredito que em um ambiente cooperativo deve haver confiança. Confiança entre a professora do AEE e os professores da sala de aula regular, destes com o educando com TEA, do educando com TEA e seus pares e, maior do que isso, na relação de confiança entre a escola e seus alunos. Em um espaço de confiança, qualquer sujeito envolvido se sente capaz de propor sobre o que deseja aprender, sobre como deseja ensinar. Deve haver uma formação colaborativa entre os professores, com o intuito de mostrar a eles que o sujeito aprendiz não aprende se os sujeitos da docência não acreditarem nisso. Deve-se trazer de volta para os educadores a confiança em todos da turma, a confiança neles mesmos, como indivíduos criadores, propositivos de soluções diante de barreiras com que a educação se depara. Deve-se criar

[...] um espaço educacional que seja enriquecido de ações pedagógicas dialógicas, onde as relações sociais entre todos sejam privilegiadas, onde o reconhecimento do outro não é reduzido àquilo que sabe ou não sabe, onde aprender vale para todos, inclusive para o próprio professor em sua relação com os aprendizes, onde as habilidades distintas e as dificuldades identificadas

de cada aprendiz são respeitadas e trabalhadas de modo consciente e propositivo, onde a coletividade é contributiva para o aprender de todos, onde os processos avaliativos não são simplesmente mensuradores e classificatórios, onde o ensino e o aprender não são uma obrigação forjada na ordem e no controle social do outro. (ORRÚ, 2019, p. 155)

Em segundo lugar, creio que confiança, empatia, afeto são fundamentais, mas não suficientes. Portanto, propus aos educadores da escola onde se situa a sala do AEE uma ferramenta de planejamento coletivo, que nomeiei ACAP – Aula Coletiva de Acessibilidade Pedagógica. Trata-se de uma aula planejada por mim, pelos professores da sala de aula comum e também pelos próprios educandos, a partir do conteúdo da disciplina de cada professor, dos objetivos estabelecidos no AEE e dos interesses dos discentes. Esta aula seria prática e deveria envolver todos os estudantes, gerando protagonismo para o grupo de maneira democrática, buscando atender à necessidade de todos, sem excluir qualquer educando, independentemente de sua deficiência, raça, gênero ou religião, conforme se estabelece na perspectiva da inclusão no nosso país.

A Aula Coletiva de Acessibilidade Pedagógica pode ser explicada pelos próprios termos utilizados. É uma proposta de aula no contexto da escola comum e na reflexão que propõe com e para todos os sujeitos envolvidos na educação dos estudantes. No processo de construção deste planejamento fazem parte: o processo de ensino e aprendizagem e seus conteúdos, os estudantes, os educadores, a professora do AEE, o espaço escolar e o que realmente significa escolarização² para cada um desses integrantes.

Entretanto, sabe-se que a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais que isso e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise à parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, com o objetivo de elaborar e implementar práticas pedagógicas para todos os estudantes, respeitando a diversidade. (ZERBATO, MENDES, 2018, p. 149)

2 Estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção está voltada para o que temos chamado de "consequências" sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente. (FARIA FILHO, 2002)

Assim, segue abaixo um pouco da experiência vivida na escola, com todos os ônus e os bônus de uma educação que ainda está em construção.

Relatos e reflexões da prática no AEE

Como chegar à escola e propor aos professores que repensem suas práticas sem parecer que estou impondo algo, ou questionando sua maneira de ser professor? Como propor um planejamento coletivo colaborativo? A primeira interação com os educadores nem sempre foi sobre as suas aulas, mas sobre o educando com TEA. Primeiro precisava observar aquele educando, como ele estava em sala, onde se sentava, se tinha AAE ou não, qual o nível de autonomia que possuía e quais eram as demandas e os objetivos traçados para ele no plano de atendimento educacional especializado. Era necessário colher informações de todos que conviviam com aquele estudante, sua família, os terapeutas – caso tivesse –, os demais professores, os colegas de sala e o próprio educando. Como é que ele se comunica? Quais são as suas preferências? O que motiva esse educando com interesses restritos, com comportamentos considerados “estranhos” para aqueles que convivem com ele? O que o acalma ou regula suas emoções? Quais as sensibilidades que ele tem aos sons, às cores, às texturas etc? Esse estudante tem interação com os pares? Ele consegue realizar as atividades que os professores propõem com a mesma eficiência que os colegas? Como? Por quê? Na minha perspectiva, todas essas questões e tantas outras deveriam ser norteadoras para a construção do plano de aula de qualquer professor e para qualquer educando.

Entrei na escola durante o segundo semestre de 2019, precisei ir devagar, para que não afastasse as pessoas. Muitos colegas do AEE relatam que nem sempre são bem-vindos entre os professores da sala de aula comum, percepção a qual compartilho muitas vezes. Após ir para a sala de aula, fazer a observação dos educandos e ter assistido a aulas de alguns professores que se mostraram mais receptivos à minha presença, foi possível conversar com estes, em horários diversos, separadamente, sobre a possibilidade de criarmos estratégias para a inclusão do aluno com TEA que atendo. O objetivo era trazer o grupo para a interação com esse aluno, de modo a fazê-lo também interagir, num sistema em que todos poderiam se ver como pessoas capazes de aprender, mesmo diante de tantas barreiras, diferenças e dificuldades.

Nesse sentido, levei uma proposta com objetivos de acessibilidade pedagógica que estabeleci para o estudante no seu Plano de Atendimento do AEE, que visava eliminar as barreiras de aprendizagem e investigar recursos de acessibilidade pedagógica que pudessem ser utilizados autonomamente pelo estudante. Vale lembrar que tais objetivos devem ser diferentes do que os professores em sala de aula propõem para seus alunos, considerando sua disciplina e conteúdo.

No entanto, a escola nem sempre mantém uma rotina estável, principalmente nos tempos atuais, nos quais a luta pelos direitos dos profissionais da educação e pela garantia de uma educação pública de qualidade é de extrema necessidade. Durante o segundo semestre de 2019, tivemos muitas paralisações e uma greve que durou 16 dias. Dessa forma, a ACAP não foi aplicada da maneira como proposta. Quando começamos a conversar, organizar discussões pelo aplicativo de internet (já que os horários não se encontravam) para planejarmos juntos quais seriam as atividades e os objetivos de cada disciplina, fomos interrompidos. Um pouco desse processo é relatado abaixo – o que fizemos, dentro do tempo e da minha chegada recente naquela escola.

Reconhecendo as realidades da educação

Ao passo que fui me apresentando na nova escola, muitos professores me procuraram para sugerir ou confeccionar materiais os quais pudessem usar com os educandos com deficiência, recursos diferentes dos utilizados pelos pares, considerados alunos sem deficiência. No primeiro momento, fui atendendo a alguns pedidos, ao mesmo tempo em que orientava aos educadores para que fizessem materiais e os utilizassem com toda a turma, pois provavelmente iriam servir para todos. Vou relatar abaixo, uma situação real, que aconteceu com um estudante com TEA.

Certo dia, uma professora me chama, pois o educando com TEA estava gritando muito, autoagredendo-se e, ao mesmo tempo, insistindo em terminar de copiar o conteúdo que estava no quadro. Fui até o estudante e perguntei se ele gostaria de ir até a sala do AEE comigo para se acalmar. Ele disse que precisava terminar de copiar e depois iria. O aluno me acompanhou até a sala e pudemos conversar. Ele reconheceu o quanto se sentia exausto e que precisava de ajuda. Aos poucos fomos conversando e ele me pediu para desenhar, o que o ajudou a se autorregular. Depois de alguns minutos, voltou para a sala de aula, com tranquilidade. No próximo horário, foi aula de educação física, o conteúdo

trabalhado era vôlei. O professor da disciplina distribuiu algumas bolas para a turma ir treinando alguns saques e passes de bola. O nosso aluno em questão estava feliz caminhando pelo grande espaço da quadra, porém não estava realizando a mesma atividade que os pares. Na mesma hora tive a iniciativa de pedir uma bola para o professor e chamei o aluno para jogar. Ele tinha interesse e participava. Logo o professor veio e ensinou como fazer determinadas jogadas. Após algum tempo com ele, convidei duas colegas que estavam sentadas sem fazer a atividade. As duas começaram a jogar a bola com o aluno. Em seguida, o professor montou alguns times e o aluno estava em quadra participando do jogo.

A mediação entre os participantes do processo educacional faz toda a diferença para a educação inclusiva ser efetiva. No momento em que mostrei a possibilidade de o aluno fazer a atividade, o professor deu continuidade ao processo de ensino. Em seguida, os alunos fizeram o papel de ensinar e aprender ao mesmo tempo que o colega com autismo. Quando o aluno percebeu que era parte daquele grupo, divertia-se, cantava e estava seguro, isto é, apresentou um comportamento socialmente funcional para aquele momento. Houve mediação entre mim e o professor, entre a turma e o professor, por fim entre os colegas e o aluno. Desse modo, efetivou-se uma rede de exemplos, incentivos e estímulos. A mediação foi, pois, fundamental para a efetiva inclusão naquela aula. Neste caso, a acessibilidade pedagógica foi a mediação. Não fizemos ali uma adaptação do conteúdo, mas retiramos a barreira que impedia este aluno, naquela situação, de participar da mesma maneira que todos os outros. O olhar dedicado a cada etapa dessa aula, a disponibilidade dos participantes em contribuir, a demonstração de bem-estar do aluno com TEA naquele espaço e a clareza de que ali é um espaço de aprendizagem para todos levaram à efetiva inclusão naquela aula. Não realizamos um planejamento prévio, minha presença ao lado do aluno se deu em função de uma insegurança da professora do horário anterior em lidar com a desorganização dele. Percebe-se aqui, pois, a diferença de interação entre os professores com o aluno. A turma era a mesma nas duas aulas. No entanto, na primeira aula, quando o aluno estava em crise, o grupo não soube lidar com o colega. Porém, na segunda aula, na qual o estudante se expôs, realizando uma atividade que envolve tantas habilidades, a turma reagiu com naturalidade e envolvimento. A diferença estava na mediação entre os participantes, que, neste caso, era fundamental para dar acesso à participação e à aprendizagem da aula.

Provavelmente, algumas pessoas poderiam dizer que a aula num espaço amplo e aberto como o da quadra, na educação física, fosse mais fácil para aquele aluno. Já que essas aulas geralmente são as preferidas pelos educandos, e até usadas como chantagem: se o aluno não se “comportar” em sala, não poderá realizar a aula de educação física. Ou seja, há uma ação com objetivo de correção e punição. Contudo, para a pessoa com autismo, lidar com um espaço tão grande, com muito barulho, pode não ser a melhor opção, em função das questões sensoriais, das situações que podem ser repentinas, como uma bola bater no corpo do aluno sem que ele espere, por exemplo. A grande diferença estará no planejamento, na interação e no olhar dos envolvidos nos processos escolares.

Considerações Finais

Por fim, alguns pontos que já percebia anteriormente se confirmaram com as experiências vivenciadas nos últimos anos na escola. A inclusão efetiva e significativa não pode se dar somente em um ponto da escola ou ser experienciada por um membro da comunidade escolar apenas. É necessária uma prática coletiva, dialógica e disponível, que pense no processo desde a sua concepção, sem estratégias de “consertos” ou “remendos”. Ademais, o que vier após o início do processo, certamente, poderá sofrer mudanças, as quais também se fazem necessárias para rever os pontos que impedem o fluxo da aprendizagem, participação e pertencimento dos estudantes com TEA na escola.

Como a conscientização da diferença autista continua a se disseminar, pode ser que surja um senso de responsabilidade compartilhada, inspirando comunidades a trabalharem mais para abrir espaço para as pessoas com autismo, e não só para as que têm linguagem e os dons e aptidões que atraem a maior parte da cobertura da mídia. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 549)

Infelizmente, podemos ver na mídia muitos mitos sobre o autismo, ou tratando-o de uma maneira extremamente sensacionalista, ou como um grande prejuízo para todos em seu entorno. A acessibilidade pedagógica como um princípio pode esclarecer e trazer luz diante dos desafios que todos enfrentam na educação inclusiva, e as discussões sobre acessibilidade podem desconstruir o pensamento de que a educação inclusiva existe somente para as pessoas com deficiência. Se o serviço do AEE for por tempo indefinido não estaremos dando autonomia nem para os educandos, nem para os demais professores, pois, como afirma a mãe de um autista severo “A diferença entre uma educação ruim e uma educação superior é a diferença entre ser capaz de viver de forma independente ou não.” (SOLOMON, 2017, p. 289).

Portanto, não é possível afirmar que exista uma prática única e exclusiva para a inclusão das pessoas com TEA, pois cada indivíduo é único em sua experiência e processo de aprendizagem, influenciados pelo meio em que estão. Para abreviar o caminho entre a inclusão e a exclusão todos os participantes da comunidade escolar devem mudar o olhar diante da deficiência. Ampliar a perspectiva partindo das habilidades, das potencialidades de cada sujeito no espectro. Se todas as vezes os professores e as demais pessoas sempre olharem do ponto de vista do capacitismo, não teremos avanço na educação inclusiva, muito menos nos processos de acessibilidade pedagógica.

A construção coletiva deve-se dar em todas as áreas da vida, visando dar acessibilidade para que as pessoas com TEA tenham autonomia e sejam autoras das suas escolhas e aprendizagens. A ACAP pode não ser um modelo ideal para resolução dos conflitos enfrentados pelos professores, mas abrirá caminhos para que possam repensar estratégias que incluam todos os estudantes de uma turma. O professor em sua prática solitária e atropelada por tantas atribuições, pode buscar na construção coletiva, apoiada, com recursos variados, parcerias e olhares outros, afim de ser também mais independente e seguro nas práticas de ensino em turmas tão diversas. As demais metodologias, DUA e aprendizagem por eixo de interesse, as quais sugerem construções coletivas de ensino e aprendizagem, valorizam as especificidades de cada sujeito. Continuar em busca de termos que sejam sólidos nos seus significados para elucidar e reduzir os enfrentamentos nos espaços escolares. A linguagem está aí para nos dar ferramentas. Como bem observou Solomon:

Temos de mudar o modo como avaliamos o valor dos indivíduos e das vidas, para alcançar uma visão mais ecumênica sobre a *saúde*. Ludwig Wittgenstein disse: “Tudo o que sei é o que tenho palavras para descrever”. A ausência de palavras é a ausência de intimidade; essas experiências estão sedentas de linguagem. (SOLOMON, 2017, p. 16)

Certamente, eu continuarei estudando e pesquisando sobre as práticas de acessibilidade pedagógica, pois enquanto escrevia e refletia sobre este trabalho foram nascendo necessidades de compreender o perfil dos professores do AEE, quais são as perspectivas deles, assim como dos professores das diversas disciplinas na escola, para que possamos estar alinhados e em consonância nas perspectivas da inclusão. A partir destas referências outras surgiram, autores que tratam das várias questões abordadas aqui, como mediação dos pares, formação dos professores, as instabilidades do cotidiano na escola, entre outros. Sei que as mudanças e as consequências não se resumem à pesquisa em si, mas em como me afeta e transforma, bem como a partir disso poderei reduzir a

ansiedade e ter uma dimensão dos problemas e das barreiras existentes no cenário escolar de uma maneira mais crítica, organizada e generosa.

Por fim, desejo que, no futuro, não seja necessária a presença de um professor específico para derrubar as barreiras, garantindo assim os direitos de acesso, participação e aprendizagem. Que exista, de fato, um senso de responsabilidade compartilhada, uma comunidade inteira em prol de todos com suas diferenças. Em algum momento, será imprescindível a emancipação dos atores desse processo, que na escola não aconteça somente a reprodução de formas de ensino, de comportamento, mas que saibamos usar a imaginação para lidar com qualquer diferença. Parece utópico, mas como disse Mário Quintana, “Se as coisas são inatingíveis... ora!/ Não é motivo para não querê-las .../ Que tristes os caminhos, se não fora/ A presença distante das estrelas!”.

Referências Bibliográficas

BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). **O aluno com autismo na escola**. Toda criança pode aprender. Belo Horizonte: Mercado das Letras, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação básica**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Professor. Educação Inclusiva. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Fascículo 01. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=449> > Acesso em: 23 jun. 2019.

CARAMORI, P.M.; MENDES, E.G.; PICHARILLO, A.D.M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.1, p.124-141, 2018. <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3770>> Acesso em: 25 out. 2019.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**. A história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 1ª ed.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine Soares. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

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

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143. 2015. Disponível: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** Curitiba: Educar em Revista, 2011. N. 41, pp. 41-60. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-0602011000300004>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, 2005.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade.** São Paulo:Companhia das Letras, 2017. 5ªed.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia: 2018. Disponível em: <<https://www.oei.es/pt/Educacao/Noticia/oei-e-unesco-apresentam-um-guia-de-inclusao-e-equidade-educacional-para-a-ibero-america>>. Acesso em 15 jan. 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinosdoi:10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.222.04/60746207>>. Acesso em: 23 jun. 2019.