

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD:
desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada

PRISCILA ROCHA MACHADO

BAURU
2017

PRISCILA ROCHA MACHADO

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD:
desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

BAURU
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Machado, Priscila Rocha.

Práticas inclusivas para a escolarização do aluno com TGD: desenvolvimento de uma cartilha paradidática ilustrada / Priscila Rocha Machado, 2017

122 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno global de desenvolvimento (TGD). 4. Adequações curriculares. 5. Cartilha paradidática ilustrada. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PRISCILA ROCHA MACHADO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, às 08:15 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS do(a) Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - Defito / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru,, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PRISCILA ROCHA MACHADO, intitulada **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD: desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

DEDICATÓRIA

Este trabalho, no qual por longo tempo me debrucei, é dedicado a todas as crianças que me honraram compondo minhas turmas escolares. Por confiarem em mim, por compartilharem momentos de alegrias e sofrimentos, por me ensinarem a cada dia. E, principalmente, por manterem a paciência com esta professora imperfeita que ama sua profissão e acredita que a educação pode não somente transformar os pensamentos e as atitudes das pessoas, mas, sobretudo, tocar suas almas.

AGRADECIMENTOS

Minha expressão de gratidão à vida pela oportunidade de desfrutar de uma bela existência, por ter nascido no coração de *DEUS*, ensinada por *JESUS CRISTO* e conduzida pelo *SANTO ESPÍRITO* do Senhor.

Reverencio-me

À *VERA LÚCIA SPEZZI* e à *VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI*. A essas profissionais, mulheres e incentivadoras incríveis, não direi um *muito obrigado*, aguardarei que filósofos elaborem uma palavra que consiga expressar a intensidade da gratidão que sinto pelo apoio e pela confiança que me dispensaram.

Ao único e inigualável *BRUNO ROMANO*, meu cúmplice, amigo, amante, confidente e marido, todo meu amor e minha admiração pelo homem honrado que é.

À minha *MÃE*, *NADIR ROCHA*, que sempre acreditou na minha capacidade e coragem e me incentivou a ir sempre além.

Ao meu amado e enigmático *PAI*, *ARISTIDES DA SILVA MACHADO FILHO*, que com sua sabedoria, toque de humor e retrato da tranquilidade permaneceu me apoiando incansavelmente.

Meu amigo, não me detenha. Preciso começar sem saber se acabarei. Ouvi que os mares nunca revelam seus segredos, mas abençoam os bravos que partem para cumprir seu dever.

Vasudev Murthy, 2013.

RESUMO

A literatura demonstra claramente que alunos, que outrora eram destinados a unidades de tratamento e ensino-aprendizagem específicos, passaram a ser inseridos nas classes comuns do ensino regular. Assim, é vital que as universidades colaborem na formação continuada dos professores para o aprimoramento de sua prática profissional. Sabendo que a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula comum é uma realidade e que este tem total direito de ser atendido em sua especificidade, o professor deve ter formação para atuar nesse contexto. Visando atender a essa demanda e, sobretudo, no anelo de proporcionar uma educação de qualidade e igualitária, a Universidade Estadual Paulista/UNESP – campus Bauru/SP criou, desenvolveu e tornou possível, na modalidade de Educação à Distância (EaD), usando a plataforma Moodle, o Curso de Educação Especial e Inclusiva da Rede de Formação (Redefor). Dados coletados resultantes de atividades de um curso de especialização com trinta e oito alunos-cursistas demonstram que os professores do estado de São Paulo que têm aluno(s) com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) em sua sala de aula, apresentam dificuldades em desenvolver, em sua prática profissional, estratégias pedagógicas que proporcionem não somente a inclusão de fato, ou seja, a frequência regular nas aulas, mas também garantir o acesso ao currículo comum para sua efetiva escolarização. Com base nesses dados, esta pesquisa se desenvolveu em cinco fases: 1) análise da literatura; 2) levantamento de dados da plataforma Moodle; 3) caracterização dos alunos-cursistas; 4) estruturação organizacional dos dados pesquisados e coletados, relacionando-os com as informações encontradas na literatura; 5) desenvolvimento, estruturação e produção de uma cartilha ilustrada com sugestões e orientações para a prática do professor do Ensino Fundamental I na sala de aula. Com os resultados obtidos, desenvolveu-se um Objeto Educacional, mais especificamente uma Cartilha Paradidática Ilustrada com sugestões de adequações curriculares práticas em sala de aula de ensino regular do Ensino Fundamental I para a socialização e escolarização do aluno com transtorno Global de Desenvolvimento.

Palavras-chaves: Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD). Adequações Curriculares. Cartilha Paradidática Ilustrada.

ABSTRACT

Literature clearly demonstrates that students, who were formerly assigned to specific treatment and teaching-learning units, were introduced into the regular classes of regular education. Thus, it is vital that universities collaborate in the ongoing training of teachers to improve their professional practice. Knowing that the inclusion of Special Education Target Public (PAEE) students in the common classroom is a reality and that this has full right to be attended to in its specificity, the teacher must have training to act in that context. In order to meet this demand and, above all, in the desire to provide quality and egalitarian education, the Paulista State University / UNESP - campus Bauru / SP created, developed and made possible, in the form of Distance Education (EAD), using Moodle platform, the Special Education and Inclusive Training Network Course (RedeFor). Data collected from activities of a specialization course with thirty-eight student-teachers show that teachers from the state of São Paulo who have students with Global Developmental Disorder (PDD) in their classroom have difficulties in developing, in their professional practice, pedagogical strategies that provide not only the inclusion of fact, that is, the regular attendance in classes, but also guarantee access to the common curriculum for their effective schooling. Based on these data, this research was developed in five phases: 1) literature analysis; 2) Moodle platform data collection; 3) characterization of student-students; 4) organizational structure of the data surveyed and collected, relating them to the information found in the literature; 5) development, structuring and production of an illustrated booklet with suggestions and guidelines for the practice of elementary school teacher I in the classroom. With the results obtained, an Educational Object was developed, more specifically an Illustrated Paradigmatic Primer with suggestions of practical curricular adaptations in the regular classroom of Elementary School I for the socialization and schooling of the student with Global Developmental Disorder.

Keywords: Special Education. School inclusion. Global Development Disorder (GDD). Curricular Adaptations. Primer Paradidactic Portrayed.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEEI	Curso de Educação Especial e Inclusiva
EaD	Educação à Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
OE	Objeto Educacional
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Redefor	Rede de Formação
SAPE	Sala de Apoio Pedagógico Especializado
TA	Tecnologia Assistiva
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TGD/TEA	Transtorno Global de Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Número e gênero dos professores.....	51
FIGURA 2 - Atuação profissional.....	52
FIGURA 3 - Localização habitacional.....	54
FIGURA 4 - Experiência de ensino com PAEE.....	55
FIGURA 5 – Exemplo de Fluxograma de aula para aluno com TGD.....	81
FIGURA 6 – Os pais.....	93
FIGURA 7 - O aluno.....	94
FIGURA 8 - Professora de Ensino Regular.....	95
FIGURA 9 - Professora de Educação Especial.....	95
FIGURA 10 – Entrega de atividades.....	97
FIGURA 11 – Orientação individual.....	98
FIGURA 12 – Composição e interpretação de gráfico.....	98
FIGURA 13 – Parlenda com numerais.....	99
FIGURA 14 – Página de apresentação da disciplina.....	101
FIGURA 15 – Descrição das atividades.....	102
FIGURA 16 – Calendário.....	103
FIGURA 17 – Jogo da memória.....	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atividade reflexiva - estruturação curricular e física da UE.....	63
QUADRO 2 – Retrato da UE.....	64
QUADRO 3 – Organização escolar.....	65
QUADRO 4 - Definição de TGD por alunos-cursistas.....	71
QUADRO 5 - Primeiros passos no trabalho com TGD.....	72
QUADRO 6 - Acessibilidade e Recursos Pedagógicos.....	73
QUADRO 7 - Referencial de Avaliação Pedagógica na Área de Transtorno Global do Desenvolvimento.....	75
QUADRO 8 - Uso de TA na sala de aula de ensino regular.....	76
QUADRO 9 - A contribuição do Ensino Colaborativo na escolarização do aluno com TGD.....	77
QUADRO 10 - Como articular teoria à prática?.....	79

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TGD À LUZ DA LITERATURA.....	27
1.1 Quando e como a escolarização acontece.....	27
1.2 Adequações factíveis para que o aluno com TGD alcance o currículo educacional comum	36
1.3 Adequações curriculares: respeito às especificidades	38
2 PROBLEMA DE PESQUISA	42
2.1 Justificativa.....	42
2.2 Objetivos	44
2.2.1 Objetivo geral	44
2.2.2 Objetivos específicos.....	44
2.3 Metodologia de pesquisa.....	44
2.3.1 Local.....	46
2.3.2 Participantes.....	48
2.3.3 Delineamento dos alunos-cursistas.....	49
2.3.4 Procedimentos de coleta e interpretação dos dados.....	56
3 ENTRAVES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD SEGUNDO RELATO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO	59
3.1 O que move a busca pelo universo da Educação Inclusiva	60
3.2 Ultrapassando barreiras para a escolarização do aluno com TGD	61
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5 DESENVOLVIMENTO DE UM PRODUTO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL...82	82
5.1 Cartilha Paradidática Ilustrada	83
5.2 O Cenário	83
5.3 A escolha dos personagens	83
5.4 Página a página	84
6 APRESENTAÇÃO DO OBJETO EDUCACIONAL	87
6.1 Etapas de criação do OE.....	92
6.2 Organização geral da Cartilha.....	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE.....	118
ANEXO.....	121

APRESENTAÇÃO

Inúmeros fatores levaram a dedicar-me às temáticas abordadas nesta pesquisa. Contudo, se tivesse que resumir em uma palavra seria *respeito*.

Entre os anos de 1994 a 1997, cursei a Habilitação Específica para o Magistério e não me recordo, em nenhum momento do curso, de ter ouvido falar de “Educação Inclusiva”, “Educação Especial” nem algo semelhante. Lembro-me de ter feito uma única visita a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como uma atividade extracurricular, sem que houvesse sido pensada e realizada qualquer atividade de interação ou algo parecido com os alunos da Instituição.

Não exerci a profissão docente por um período de dez anos após concluir minha formação e, nesse ínterim, pouco acompanhei o que acontecia na Educação Nacional. Em 2007, optei por retornar os estudos e ingressei no curso de Pedagogia.

Durante os quatro anos de formação (2007 a 2010), adentrei em um novo universo educacional. A estruturação da Educação Nacional havia enveredado por outros caminhos, passando por transformações em todas as esferas, avanços fundamentais, como se a Educação estivesse transpassado uma muralha e alcançado patamares nunca antes imaginado.

No ano de 2009, após ser aprovada num processo seletivo na cidade de Agudos, interior do estado de São Paulo, assumi o cargo de professora no Ensino Fundamental I. Optei por lecionar para o 5º ano (alunos com idades entre 9 e 11 anos).

No mês de agosto do mesmo ano, no dia dezenove, iniciei minhas atividades na profissão docente.

Acredito ter ocorrido nesse período o primeiro evento motivador desta pesquisa. Não obstante conhecer as teorias, indubitavelmente, não estava preparada para o cenário com qual me deparei. Na minha turma havia um aluno com paraplegia¹, não havia Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) na escola que pudesse me dar auxílio. Confesso que a princípio me desesperei, havia pensado em tudo – assim eu acreditava – preparei a aula inicial que daria, pensei nas atividades, em como me apresentaria, enfim, só não havia pensado que poderia ter em minha turma uma criança com deficiência.

¹ Paralisia completa dos membros inferiores e, geralmente, também da parte inferior do tronco. Quando a paraplegia ataca os membros superiores denomina-se paraplegia braquial ou superior e, quando atinge os quatro membros, designa-se tetraplegia. (Dicionário infopédia de Termos Médicos, 2003-2017)

Felizmente minha falta de conhecimentos específicos foi aplacada devido à ajuda que obtive dos demais alunos que conviviam com aquele aluno com deficiência desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aprendi de imediato que, mesmo fazendo uso de cadeira de rodas, ele participava ativamente de todas as atividades propostas e que todo o entrave que criei na minha cabeça não existia.

Um ato marcante que ficou em minha lembrança aconteceu logo na primeira semana de aula em que fui chamando os alunos, um a um, para ir até o quadro negro resolver algumas operações matemáticas. Quando chegou a vez do aluno, por um breve instante pensei em não chamá-lo. Aparentemente os demais perceberam minha hesitação e, vindo em meu socorro, uma aluna me disse que ele poderia ir e perguntou se poderia levá-lo até o quadro. Ela posicionou a cadeira paralelamente ao quadro e pediu que eu desse a ele um giz inteiro para que ele pudesse escrever.

Nesse momento realizei minha primeira adequação educacional, ou seja, o que aparentemente foi um simples ato de direcionamento da cadeira ante o quadro negro e o uso de um giz inteiro permitiu ao aluno realizar a mesma atividade que os demais. A partir daí, busquei informações acerca das necessidades específicas desse aluno. Naquele ano fizemos muitos passeios, inclusive um piquenique nos arredores da escola, do qual todos os alunos, sem exceção, puderam participar.

A partir disso, não houve um só ano em que eu não tivesse a honra de ter em minha turma um aluno PAEE, em todos os casos, alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Somente a partir do ano de 2013 pude contar com a professora de Educação Especial.

Foi principalmente nos anos de 2009 a 2012 que me deparei com inúmeras dificuldades em adaptar conteúdos, métodos e instrumentos educacionais que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos. Senti a imprescindibilidade de uma base que me direcionasse a realizar adequações no currículo e recursos materiais que pudessem beneficiar o ensino aprendizagem do aluno com TGD, já que lecionei para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com características comportamentais e de aprendizagem bastante distinta, o que, lamentavelmente, por falta de embasamento e direcionamento, fez com que eu cometesse inúmeras falhas no trabalho de escolarização destes.

No início de cada ano letivo, sou acometida pela ansiedade comum, decorrente da profissão de professor, quanto aos alunos que receberei em minha

sala de aula, o perfil comportamental, o nível de desempenho educacional, suas capacidades, suas limitações, a interação, o respeito mútuo e a confiança que iremos construir no decorrer dos dias.

Sempre que recebo minha lista piloto (documento inicial no qual consta ano/série; o nome dos alunos matriculados naquela turma; data de nascimento; Registro do Aluno e, caso haja, indicação de deficiência representada pela sigla INTEL que significa Intelectual), busco no histórico de cada um sua vida escolar, analisando caso a caso.

Volto ainda mais minha atenção para aquele aluno com deficiência, para que, desde o primeiro momento, eu possa acolhê-lo da melhor forma possível, respeitando suas especificidades. Todavia, nem sempre consigo acertar, já que cada um deles apresenta diferente grau de aprendizagem e, principalmente de socialização. Esse conhecimento requer tempo e diálogo com a família.

Com esse olhar voltado para a necessidade de um objeto educacional que pudesse nortear o professor do ensino regular em sala de aula no que cerne à escolarização do aluno com TGD e no anelo de conhecer os maiores entraves com os quais os professores se deparam em sua prática profissional, não tive dúvidas sobre o que deveria pesquisar – práticas inclusivas voltadas para a escolarização do aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento.

A inclusão escolar acontece quando todos os alunos se sentem pertencentes e compreendem a funcionalidade de sua permanência no ambiente educacional. Uma das atribuições do professor é a de acolher seus alunos e valorizar os saberes de cada um deles sem que haja qualquer distinção nem empecilhos.

Nem sempre nós, professores, mesmo com a percepção de nossas incumbências, sabemos como proceder para atender a um aluno de maneira específica. Isso não nos diminui, pelo contrário, creio que tais obstáculos nos oportunizam apreender novos conhecimentos.

Acredito ser o primordial em todos os segmentos da sociedade o respeito. Respeito pelo outro, respeito pelo espaço que ocupamos, respeito pela história de cada um. Respeito, sempre respeito. Fundamentalmente, tal conceito tem que se fazer presente na profissão docente.

O agir do professor deve corroborar seu discurso. O respeito à individualidade, à especificidade de cada aluno se contempla nos conteúdos,

instrumentos e métodos utilizados para que cada um possa alcançar a aprendizagem, tais fatores demonstram o apreço do professor para com o tempo de desenvolvimento educacional do aluno, bem como suas especificidades.

INTRODUÇÃO

Por entender a Educação como importante pilar formativo e de sustentação social baseando-se nos “[...] princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996) e por acreditar ser esse pilar o que permite à sociedade conhecer, edificar e transformar sua história, perscrutou-se em sua base o que abrange, equilibra e mantém características que se pretende dominante nessa Educação e a contemplação de tal definição num contexto de Educação Inclusiva.

Tais princípios se encontram descritos minuciosamente na legislatura do país, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - com emendas de 2013 - (BRASIL, 1996) e, mais recentemente e complementar, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 - (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também denominada Lei 9394, sancionada em 20 de dezembro do ano de 1996, traz abarcamentos de todas as esferas sociais da nossa nação, detalhando especificidades para que todos os cidadãos, cujos direitos se igualam, tenham acesso à Educação e oportunidades, independentemente de suas condições físicas, sociais e econômicas. Para que os resultados sejam positivos, há de se aproximar o discurso da realidade, sendo assim, a LDB (BRASIL, 1996) não pode ser um fim em si mesmo, mas deve se configurar como um direcionamento para o professor, e permitir que ele usufrua de sua autonomia para fazer adaptações que melhor atenda as necessidades de seu alunado (ARROYO, 1999).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...] (BRASIL, 1996).

Modificações, adequações, pertinências, acomodações, ajustamentos são adjetivos que se aplicam ao currículo educacional. Para que o professor possa se sentir seguro em praticar tais ações, há de se estar preparado e capacitado para tanto.

Todavia, dizer que o professor é ou deveria ser um constante pesquisador, se atualizando para atender às necessidades educacionais de seus alunos, não é o

bastante. Há de se tornar possível que esses profissionais consigam dar continuidade em sua formação.

Neste contexto social e educacional, se apresenta como opção facilitadora e ofertado com qualidade no seu trabalho a Educação à Distância (EaD), uma modalidade de ensino com reconhecimento na LDB (BRASIL,1996) que tem por objetivo oferecer formação inicial e continuada a diferentes públicos, utilizando-se de conteúdos teóricos e vídeos elaborados por profissionais de áreas educacionais específicas, pessoas que se encontram distantes geograficamente, mas com objetivos semelhantes.

A prática profissional do professor incute questionamentos diários, pois o trabalho com crianças requer cuidados e aprimoramento constante, acredita-se ser esse um dos principais motivos pelos quais o professor é - ao menos deveria ser como indicado na citação abaixo - um constante pesquisador. As diretrizes apontadas no Plano Nacional de Educação (PNE) abrangendo os anos de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) demonstram a dimensão dos requisitos determinantes para o exercício da profissão docente:

I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; 172 II – ampla formação cultural; III – atividade docente como foco formativo; IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; V – pesquisa como princípio formativo; VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; IX – trabalho coletivo interdisciplinar; X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2014, p.171).

Concomitantemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (SILVA, 2015, p.59) em seu inciso X – contempla a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

O conhecimento é fator imprescindível a todo professor, bem como a flexibilização em sua metodologia de ensino. Como desenvolver novas ideias sem que haja conhecimento prévio e domínio básico dos conteúdos com o qual se está trabalhando?!

Na medida em que as dúvidas vão surgindo, surge também a oportunidade para que o professor possa ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas de ensino que ofereçam condições de aprendizagem de acordo com a singularidade do seu aluno. Neste cenário, se descortina a formação continuada do professor como recurso para se manter não somente atualizado, mas também preparado para desenvolver seu papel com autonomia e confiança.

Antes que possamos discutir possíveis impedimentos que leve o professor a ingressar em cursos de formação continuada, pensemos nas inúmeras mudanças e descobertas tecnológicas que são criadas e desenvolvidas a cada ano, a rapidez com que as informações chegam até as pessoas, os recursos áudio visuais, pensemos nos jogos interativos, facilidade e praticidade de acesso de produtos.

As crianças chamadas de “nativas digitais”, por Prensky (2001), e mais recentemente de “geração alfa”, são as que concebem o uso de recursos tecnológicos como algo praticamente inato, elas estão acostumadas a obter inúmeras informações de forma rápida, sem muito esforço e raciocínio, visto terem tudo o que precisam em um toque. O mesmo acontece com inúmeras crianças com TGD.

Por meio de fontes digitais e de *webs*, a internet oferece uma extensa gama de atrativos, diferentemente do que ocorre, muitas vezes, em sala de aula onde poucos ou nada atraentes são os métodos de ensino utilizados e que possam contribuir com o despertar de interesses dos professores e, como consequência, de seus alunos. Eximir-se de conhecer e dominar a tecnologia digital não só priva o professor de oportunidades como o distancia de seus alunos, já que estes estão inseridos com muito mais naturalidade e intensidade neste mundo informatizado (Prensky, 2001).

O conceito de Educação à Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza- -se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, Associação Brasileira de Educação a Distância 86 RBAAD – Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Essa determinação da Educação à Distância está inserida junto ao primeiro parágrafo do mesmo artigo, evidenciando que esta, por sua vez, deve proporcionar obrigatoriamente momentos presenciais. A saber (BRASIL, 2005):

§ 1o A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

No Brasil, esse formato de educação não é prática recente. Tal modalidade de ensino teve início na década de 1900. Maia; Mattar (2007), Marconcin (2010); Rodrigues (2010) e Santos (2010) traçam uma linha histórica detalhada da EaD no Brasil que se inicia em 1904 quando o Jornal do Brasil traz em sua primeira edição, na sessão de classificados, um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência para datilógrafo.

Muitas mudanças e aperfeiçoamentos ocorreram nessa modalidade de ensino desde então.

No ano de 2009, passa a vigorar a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, fixando critérios que dispensa a avaliação *in loco*, atribuindo outras normativas para a Educação à Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Campus Bauru/SP criou, desenvolveu e tornou possível, na modalidade de Educação à Distância, usando a plataforma Moodle, o Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor.

O referido curso, voltado especificamente para a formação continuada de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais, gerido por tutores formados pelos especialistas e autores, conta com resultados positivos e eficazes, de acordo com estudos apresentados (MAIA; REIS-YAMAUTI; CAPELLINI (2015) e CAPELLINI; SCHLÜNZEN (2015), o que oportunizou uma procura crescente aos cursos posteriores ofertados.

Utilizando-se das palavras de Moran (2004, s/p) “As tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual.”

Os textos para estudos contidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são de abordagens específicas ao tema em discussão, incitando novos questionamentos e contínuo aprofundamento o que faz com que esse ambiente se torne uma fonte fértil e abundante de exploração.

A prerrogativa dessa pesquisa² versou em torno de uma análise mais apurada das práticas profissionais relacionadas à escolarização³, alfabetização e socialização do aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e as possíveis dificuldades relatadas por professores participantes do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor no ano de 2014.

Analizamos o perfil dos alunos cursistas, suas funções e o desempenho de cada um deles no decorrer de todo o processo, bem como as adequações curriculares necessárias para a efetiva inclusão e escolarização escolar.

Dados apresentados pela Pesquisa Brasileira de Mídias (BRASIL, 2014) apontam que o uso diário da internet aumenta vertiginosamente em todas as regiões brasileiras.

Os atrativos visuais e os desafios proporcionados pelos jogos contrastam com alguns métodos escolares aplicados nos dias atuais que pode ser contra os anseios dessas crianças e desses jovens. Esses atrativos acabam se tornando, em alguns casos, um rival de peso para o professor.

A escola, na figura do professor, ao ver tais recursos como concorrentes poderão estar em desvantagens. Não há como ignorar as novas - na verdade não tão novas - tecnologias. Os Recursos tecnológicos são desenvolvidos de maneira a atingir cada público em específico, oferecendo os estímulos necessários para atraí-los constantemente, o que muitas vezes não acontece em sala de aula, principalmente quando neste ambiente educacional existe a homogeneização dos alunos. Nesse contexto, pensemos na junção da tecnologia com a educação.

Para que se integrem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação e se faça desse um recurso didático, o professor há de ter o domínio

² A presente pesquisa encontra-se vinculada à pesquisa Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente, autoria de Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (2014), sob o parecer do Comitê de Ética de nº 632.386, de 09 de maio de 2014.

³ O conceito de escolarização ao qual nos referimos em toda essa pesquisa refere-se ao processo de construção de referências culturais e sociais por meio da instituição escolar, sendo essa responsável pela socialização e transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, articulando sentido e significado ao ensino-aprendizagem.

dessa ferramenta, o que nem sempre é tarefa factível ao professor, como exposto por Marques; Zanata (2014):

A dificuldade dos professores à assimilação de novas práticas em seu fazer educativo tem constituído desafio aos responsáveis pelos sistemas educacionais. Recursos humanos imensos têm sido gastos em projetos de inovação, sem obterem os resultados mínimos esperados. Esses fracassos parecem, em boa parte, resultarem de programas de formação e treinamento dos profissionais do ensino que não levam em conta que estão colocando em curso um processo de inovação que não é simples (MARQUES; ZANATA, 2014, p.53).

Sempre que possível, seria enriquecedor o professor ter certo domínio quanto ao uso de computadores e de conteúdos educacionais disponíveis na internet. Esta oferece uma série incontável de recursos e condições que o docente pode fazer uso, transformar, adaptar e aplicar no trabalho com seus alunos.

A pretensão é que o professor possa dispor de muitas ferramentas que contribua para que seu trabalho seja realizado de maneira a alcançar os objetivos, programados. Isto posto, espera-se que a escolarização aconteça para todos principalmente para o aluno com deficiência, já que a equidade deve estar presente.

Não se pode negar ao aluno com TGD⁴ seu acesso ao ensino regular na sala de aula junto com os demais colegas, sua escolarização deve acontecer neste ambiente. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como importante recurso de base para que o aluno possa obter melhor desenvolvimento de suas habilidades e capacidades sem, contudo, substituir seu direito de pertencimento à sala de aula de ensino regular. Para garantir esse direito a esse aluno, segundo a legislação, o AEE deve ocorrer no contra turno para que não haja prejuízo em seu desenvolvimento educacional e social.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivos às classes comuns, podendo ser realizado também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (CONDE; VICTOR, 2013, p. 496).

Queremos elucidar que não se espera, de maneira alguma, que o professor

⁴ Embora o DSM-V-TR (2012, p.841) tenha alterado a nomenclatura Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) para Transtorno do Espectro Autista (TEA), mantivemos nesta pesquisa a primeira, por ser esta encontrada na maior parte da literatura consultada para essa pesquisa.

seja autor de estratégias miraculosas, tampouco transforme sua sala de aula num palco tornando suas aulas um grande espetáculo. O objetivo é que o docente disponha de recursos para realizar aulas de tal forma que elas atendam às necessidades de cada um de seus alunos. Os anseios aqui descritos são os de fazer com que o aluno se sinta pertencente ao espaço escolar, compreenda o significado e a funcionalidade de se estar no ambiente realizando as atividades propostas.

Dar significado às ações, aos trabalhos solicitados e aos ensinamentos transmitidos é o que se espera do professor na prática de sua profissão de forma a contribuir para o desenvolvimento e estímulo aos seus alunos para que desenvolvam e usufruam de suas potencialidades.

Estrutura da pesquisa

Esta pesquisa encontra-se estruturada em capítulos e subcapítulos. Etapas descritivas, sequencialmente acompanhadas de figuras e quadros elucidativos.

No capítulo 1 - A escolarização de alunos com TGD à luz da literatura - encontramos, em conformidade com a literatura, uma breve explanação acerca do Transtorno Global de Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista, suas principais características e seu reflexo no cotidiano escolar do aluno com tais transtornos. Outro ponto abordado denota conceitos de pesquisadores quanto à escolarização do aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento; tais elucidações foram buscadas na revisão da literatura (livros, artigos, dissertações, teses). Apresentamos os ditames da lei acerca dos direitos assegurados ao aluno PAEE e a flexibilização do currículo escolar e praticáveis adequações para que o aluno com TGD possa alcançar o currículo comum.

Encontra-se ainda neste capítulo alterações de quando e como a escolarização acontece; adequações factíveis para que o aluno com TGD alcance o currículo educacional comum e adequações curriculares objetivando o respeito às especificidades do PAEE.

Na sequência, no Capítulo 2 - Entraves no processo de escolarização do aluno com TGD segundo relato de professores do estado de São Paulo - trouxemos para a discussão, relatos dos alunos do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor quanto às dificuldades por estes encontradas no decorrer de suas práticas profissionais na sala de aula de ensino regular, que atravancavam a escolarização

do aluno com TGD, bem como proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável e que respeitasse as especificidades deste aluno.

Buscou-se discernir o que move a busca pelo universo da Educação Inclusiva por parte dos professores da sala de aula de ensino regular, e quais recursos podem ser utilizados para que barreiras sejam ultrapassadas para que a escolarização do aluno com TGD ocorra.

Encontraremos no Capítulo 3 - Problema de pesquisa - no qual constava justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos e o método científico aqui utilizado. Este capítulo compreende a elucidação do local escolhido e os participantes desta pesquisa, com o delineamento destes fazendo uso de imagens gráficas e como se deram os procedimentos de coleta e interpretação dos dados.

O fundamento desta pesquisa está descrito no Capítulo 4 - Apresentação, análise e discussões dos resultados - trazendo estudos contidos na literatura com relatos feitos pelos alunos-cursistas. Tais relatos foram obtidos com a pesquisa no Ambiente Virtual de Aprendizagem, traçando paralelos que nos permitam a identificação de ações assertivas e entraves encontrados pelos professores em sua prática profissional concernente à escolarização do aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento.

Seguidamente, temos o Capítulo 5 - Desenvolvimento de um produto de orientação educacional- todo o processo de criação, planejamento e desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada, baseada nos apontamentos dos alunos-cursistas quanto às dificuldades encontradas em sua prática profissional concernentes à escolarização do aluno com TGD, realizando a junção das informações obtidas à luz da literatura.

É praticável o detalhamento da criação e desenvolvimento da Cartilha Paradidática Ilustrada com a descrição do cenário, a motivação na escolha dos personagens e as ações descritas no referido objeto educacional.

Tendo realizado a identificação dos entraves e de ações assertivas quanto à escolarização do aluno com TGD, fazemos do Capítulo 6 - Apresentação do objeto educacional - produto destinado à orientação de alunos, professores e demais interessados em conhecer práticas que possibilitam a escolarização e socialização do aluno com TGD no ambiente educacional.

Finalizando, apresentam-se no Capítulo 7 – Conclusão – as considerações finais obtidas com a corrente pesquisa, entretanto, não se almeja que esta seja um

fim em si mesmo, espera-se, sobretudo, que fomenta outras indagações, estudos e descobertas que resulte no respeito aos direitos das minorias e venha a extinguir toda e qualquer espécie de preconceito.

1 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TGD À LUZ DA LITERATURA

Buscamos, à luz da literatura, conceitos de escolarização de alunos regulares, PAEE e professora da sala de aula de ensino regular, assim como identificar métodos e conceitos que possam auxiliar o professor nesse processo de escolarização.

Neste capítulo objetivou-se fazer, primeiramente, uma sucinta elucidação do que constitui Transtorno Global de Desenvolvimento, quais suas características e consequência na vida daqueles que apresentam tal transtorno.

Encontram-se ainda, nesta parte da pesquisa, instrumentos dos quais o professor pode dispor que contribuam para a sua prática e que possam conceber ao aluno com TGD equidade ao acesso a seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.1 Quando e como a escolarização acontece

Conforme consta registrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), o DSM-V-TR, 2012, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) abarcam diferentes Transtornos do Espectro Autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Kanner. Essas síndromes acometem o indivíduo, comprometendo parte de suas funções psicomotoras, dentre elas abordaremos mais efusivamente a Síndrome do Espectro Autista, que acaba por envolver de maneira severa e invasiva três áreas do conhecimento, sendo elas: habilidades de interação social recíproca; capacidades de comunicação; e presença de comportamentos de denotem interesses nas atividades (DSM-V-TR, 2012).

É indubitável que ter qualquer tipo de transtorno ou deficiência não define o indivíduo, essa é apenas uma de suas incontáveis características (FERREIRA-DONATI; WALTER; FONSECA, 2014).

Cada aluno apresenta singularidades físicas e psíquicas, tais características exordiais os definem, os tornam seres únicos. Favorecer o ambiente escolar em que esse aluno irá adentrar, tornar as atividades significativas e interessantes, solicitar a participação dele na organização diária da sala de aula, são fatores que contribuem para a inserção do aluno ao ambiente, sendo passível da criação de laços de confiança e amizade entre os alunos e o professor.

Cada vez mais a literatura apresenta pesquisas voltadas para as especificidades do aluno com TGD, bem como seus direitos sociais e, sobretudo, descrevem suas capacidades de realização (WALTER; FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2014).

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, caracteriza as especificidades da pessoa com TGD, seus direitos sociais e as políticas públicas que lhes atenda. A referida lei representa um avanço cultural e direciona as esferas sociais a ações que visem à equidade para toda pessoa com deficiência, seja esta qual for.

Nesse contexto legislativo, acredita-se que a prática da generalização em sala de aula não se faz mais pertinente em nenhum âmbito (PERRENOUD, 2000). Muito se tem propagado acerca do respeito às diferenças individuais, entretanto muitas ações existentes intramuros escolares têm demonstrado o oposto: permanece ainda certa discrepância entre o discurso e a ação.

Perrenoud (2000, p.123) ao se referir a instituições escolares, diz que “Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para uso externo, corre um risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança nela?” Não há meios de ignorar tal realidade.

Relutar e protelar só fará com que aumente o desinteresse por parte dos alunos em relação às aulas, na mesma proporção em que as frustrações do professor se intensificam, tal fator se acentua quando o aluno a ser atendido apresenta algum tipo de deficiência. Qualquer atitude que demonstre a apatia do professor em relação a ações que ignore e/ou desrespeite as condições de especificidade a que o aluno tem direito, constitui discriminação. Dessa maneira, o professor que não busca informações e qualificações para atender seu alunado, nega a este um direito inquestionável, esta é uma determinação legal inserida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Sabe-se que muitos professores realizam dupla jornada de trabalho (ZIBETTI; PEREIRA, 2010), não dispondo de tempo para participar de cursos, outros por não ter condições financeiras para e tal (AMORIM, 2015) e ainda existem os que não encontram unidades educacionais próximas de suas residências que ofereçam cursos de capacitação profissional e formação continuada. A maioria recebe informações e orientações complementares em reuniões pedagógicas coletivas realizadas semanalmente em suas próprias unidades escolares. Algumas iniciativas de formação continuada tem sido ofertada nessa área, na modalidade de Educação a Distância - EaD como por exemplo, o curso ofertado pela UNESP, que possibilitou a parte da coleta de dados deste estudo, no AVA denominado no referido curso de plataforma moodle (Redefor).

O AVA é um recurso que a escola, o professor e os alunos podem dispor para propagação dos conteúdos de cursos, textos, vídeos, desenvolvimento de trabalhos, troca de ideias e fomentação de debates e incontáveis recursos multimídias.

O “novo” tende a assustar por tirar o indivíduo de sua zona de conforto, todavia, em um segundo momento causa estímulos e incita a novas descobertas. É o que, costumeiramente, acontece com a inserção das novas tecnologias no âmbito educacional. Podemos classificar esta como Tecnologia Assistiva (TA),

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

A Tecnologia Assistiva é entendida como toda novidade utilizada para modificar e facilitar o cotidiano, desde a simplicidade de uma bengala até a complexidade das máquinas. O uso desses recursos no ambiente escolar recebeu a alcunha de Tecnologia Educacional Assistiva (MANZINI; ALBURQUEQUE, 2014; MANZINI; SANT'ANNA, 2014).

As possibilidades que o professor pode ter como instrumento de trabalho torna, tanto o ensino como a aprendizagem, algo prazeroso, instigador e motivador. Mas, o transpor das teorias às práticas requer conhecimento, criatividade e predisposição por parte, não só do professor, mas também de toda a equipe escolar.

A junção da criatividade humana com os inventos não conhece limites, a constatar a invenção da televisão no final da década de 1920, o que foi um marco histórico revolucionário, abrindo as portas para uma infinidade de oportunidades e criações, levando o homem a uma esfera de sonhos e surrealismo indescritíveis muito além de seus anseios. A partir desse momento, a evolução tecnológica não encontrou barreiras que não pudesse ultrapassar (JORENTE, 2009).

A educação, mesmo que não no mesmo ritmo, acompanhou o desenvolvimento tecnológico, rendendo-se e permitindo a inserção desses instrumentos na escola.

Outra mudança gradual, porém fundamental e de importância ímpar, é a conjuntura da escola perceber o aluno como autor de sua própria aprendizagem (BEAUCLAIR, 2008), reconhecer que este tem capacidades e conteúdos a serem ensinados ao mestre.

A abordagem referente à Educação Inclusiva e aos alunos PAEE se dará, nesta pesquisa, em torno de inúmeros estudos registrados em livros, artigos, teses e dissertações, entre eles os de Mendes (2006; 2012), Mantoan (1998; 2009), Candau (2009), Manzini (2005), Manzini e Deliberato (2004) que, mesmo utilizando de diferentes terminologias, baseados em conceitos e concepções resultantes de diversas análises em realidades distintas, descortinam essa revolução educacional e social denominada *inclusão*.

A deliberação da Inclusão Escolar desde as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) demonstra os intentos da Educação Inclusiva no Brasil elucidando as modificações necessárias para que a mesma se efetive.

A Educação inclusiva é um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que se torne a escola inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando no princípio que a diversidade deve não ser só aceita como desejada (BRASIL, 2001, p.40).

O ser humano é dotado de funções que lhe permitem constantes superações. Se cada ser descobre suas capacidades no decorrer de toda a sua vida, quem há de limitá-lo? Quem se atreve a delimitar suas condições ou impor-lhe

barreiras para que alcance seus intentos? O valor que cada um possui independe da opinião de outrem e nada mais crível para comprovar a independência do que a autonomia conquistada por cada um, principalmente por aquele cujas barreiras se intensificam com o preconceito de outros (BIESTA, 2013).

Giardinetto (2009) traz uma elucidação detalhada no que concerne TGD, fazendo rico detalhamento clínico e educacional de fatores relacionados a essas patologias. Nesta pesquisa faremos uma breve recapitulação baseando-se em seus estudos.

Uma característica marcante resultante do TGD, mais especificamente do TEA, é o comprometimento referente à interação social, o que acaba por alterar a qualidade das interações sociais recíprocas, já que o interlocutor tende a considerar o comportamento retido e arredoio como hostilidade. É possível observar dificuldade em atos espontâneos, imitação, jogos interativos, socialização e falta de habilidade no desenvolvimento de amizades com pares da mesma idade. Alto grau de comprometimento em se expressar por meio de comunicação verbal e não verbal causando entraves nas relações sociais e emocionais (GIARDINETTO, 2009; BOSA, 2002; TANGUAY, 2000; ASSUMPÇÃO JR., 1997; RUTTER; HERSOV, 1996).

A despeito do comprometimento nas modalidades de comunicação, existem três peculiaridades acentuadas: atraso no desenvolvimento da fala; uso estereotipado e repetitivo da linguagem e, como citado anteriormente, a falta de habilidade ao dar início e manter um diálogo.

Outras características podem somar-se às já mencionadas, como a inversão pronominal (quando o indivíduo fala de si mesmo na terceira pessoa), a ecolalia imediata usualmente definida como "uma repetição em eco do que acaba de ouvir" e a ecolalia diferida "o uso da mesma expressão ouvida, mas em momento futuro" (ASSUMPÇÃO JR., 1997; BAPTISTA; BOSA, 2002; RUTTER; COLS., 1996).

Outro aspecto do TGD diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Tais atos podem se manifestar quando o indivíduo segue rotina inflexível com hábitos específicos nem sempre funcionais e por intermédio do interesse em partes de um objeto em detrimento deste como um todo.

Embora o DSM-V-TR ressalte a necessidade da pessoa com TGD em não modificar sua rotina, atividades não habituais podem causar-lhes sofrimentos desestabilizando seu estado emocional (DSM-V-TR, 2012). Pesquisadores como

Cunha (2012) afirmam a importância do trabalho com a rotina, porém, por vezes, faz-se necessário a quebra desta para o desenvolvimento do indivíduo, desde que o professor saiba implementar modificações de forma gradativa e tendo claro os objetivos que pretende com tais modificações.

De acordo com o DSM-V-TR (2012), é possível notar os sintomas do autismo antes dos 36 meses de idade. Entretanto, não existe um período de desenvolvimento manifesto normal, embora se apurasse que em 20% dos casos os pais não tenham identificado comprometimentos durante os primeiros vinte e quatro meses de vida da criança.

Percebemos que todo o processo de desenvolvimento da criança com TGD passa por comprometimentos, porém sem que haja uma uniformidade quanto às dificuldades psicomotoras e sociais. O acompanhamento médico poderá dar respaldo à família quanto a tratamentos que auxiliem na otimização das funções físicas e, por conseguinte, sociais e a família, por sua vez, trará para o professor informações que corroboram com o trabalho a ser desenvolvido no âmbito educacional.

Kant (1992) apresenta concepções iluministas acerca do ser humano ter por condição de plenitude o ato de pensar, aprender, desenvolver suas capacidades, como fator inerente a sua índole. Se considerarmos que não se deve imputar a qualquer indivíduo características com fim em si mesmas, vemos que as limitações aparentes não devem ser também definidas em si mesmas, ou seja, são mutáveis e passíveis de superação.

A classificação e caracterização das deficiências não podem ser fatores determinantes de limitação, e sim servir de parâmetros de estudos e ponto de partida de métodos a serem desenvolvidos e praticados para mudar tais condições.

Padrões comportamentais pré estabelecidos que denotem a capacidade e qualidade de cada pessoa como superior ou inferior não devem servir de medida comparativa em nenhuma esfera social. Na educação há de se prezar a capacidade do aluno, evidenciar suas competências e habilidades.

A este respeito, Biesta (2013) afirma que pessoas que tendem a não reconhecer suas próprias limitações, conseqüentemente, não almejam mudanças, evolução e superação. Por conceber tais fatores, julgam os demais tão incapazes como a si mesmo.

A criança com TGD apresenta dificuldades de socialização e aprendizagem acentuadas como descrito anteriormente, demanda conteúdos e metodologias diferentes dos dispensados aos alunos que não possuem esses transtornos, o que não significa que não possam interagir com os demais colegas, tampouco que são incapazes de aprender.

É-lhes assegurado, segundo a Lei nº. 9.394/96 (LDB/1996), em seu art. 59, que todas as escolas devem proporcionar aos estudantes um atendimento adequado às suas necessidades, independente de quais sejam elas.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades;

(...)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996).

Doravante, neste segundo momento, buscamos a elucidação, com base em pesquisas bibliográficas, em afirmações de profissionais e pesquisadores da área educacional, de possíveis etapas e práticas no processo que tenha por objetivo a escolarização do aluno com TGD na sala de ensino regular, com a professora da sala e, quando possível à professora da sala de recursos.

Como acontece com muitos alunos, para que a escolarização se efetive, o ensino há de ser significativo, portanto

[...] é imprescindível que as aprendizagens contemplem oportunidades de contar, comparar, analisar, experimentar, rever. Uma estratégia interessante é unificar áreas para otimizar o aprendizado. Estamos falando de, ao trabalhar um tema que pode ser específico de qualquer área, utilizar a Matemática, a Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento (RODRIGUES; MELCHIORI, 2014, p.3).

Tais conceitos e métodos permitem ao aluno melhor delineamento do que está sendo solicitado e possa dar retorno quanto à aprendizagem construída.

Encontramos nos PCN a contemplação das 'diferenças individuais' na educação dos alunos PAEE (BRASIL, 1998, p.18), e "requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo" (BRASIL, 1998, p.24). Tais apontamentos norteiam professores acerca dos recursos e métodos diversificados que podem ser aplicados no trabalho pedagógico, concebendo, dessa forma, opções que

possibilitem a aprendizagem. Muitas são as discussões também no que se refere aos conteúdos a serem apreendidos, concernente a “eliminação de conteúdos básicos do currículo” (BRASIL, 1998, p.38) e “eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p.39).

No artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996) é atribuído ao sistema educacional ofertar aos educandos com TGD, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e demais deficiências, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e estrutura organizacional específica que atenda suas especificidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes de ensino regular.

Para que seja estruturado um currículo⁵ de ensino que atenda ao aluno com TGD no Ensino Fundamental I, há de se voltar os questionamentos quanto à funcionalidade do referido currículo, indagações como: O quê ensinar? Para quê? Como ensinar? – apresentam-se como essenciais no processo.

Atualmente, devido às políticas públicas se voltarem intensamente aos direitos das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, oportunizando condições para que sejam incluídas no âmbito educacional regular como demonstrado por Mantoan (1999), presenciamos um anseio por grande parte dos professores em respeitar tais especificidades, como consequência dessas mudanças, muitos desses professores encontram dúvidas e obstáculos inerentes ao que se pretende.

A inclusão escolar vem sendo implementada no ensino regular de forma gradativa pela legislação, ao mesmo tempo, vem sendo atravessada por alguns profissionais ainda despreparados e por uma sociedade igualmente ignorante (no sentido de desconhecer as legislações e valores de direitos humanos) (TOGASHI; WALTER, 2016, p.365).

O currículo educacional, nesse contexto, pode apresentar um entrave caso não corresponda às necessidades do aluno (NEVES; ANTONELLI; SILVA;

⁵ Goodson (2010) percebe o currículo escrito como “um testemunho público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização.” O mesmo “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] e constitui um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” O autor concorda que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”, havendo a necessidade de retomar a “história dos conflitos curriculares do passado.” (GOODSON, 2010, p.21)

CAPELLINI, 2014). Dessa maneira, para que a escolarização de fato aconteça, fazem-se necessários ajustamentos, ou o que muitos pesquisadores (FONSECA, 2011; GARCIA, 2007) chamam de Adequações Curriculares (AC), em diversos aspectos como, por exemplo, os materiais a serem utilizados, o tempo disponibilizado para atividades, a metodologia de ensino diferenciada, a comunicação entre o professor e o aluno, dentre outros.

Mudanças curriculares não se restringem a modificações em métodos de trabalho e atividades diferenciadas. Mudar, adaptar, adequar o currículo deve ter a finalidade de proporcionar independência, autonomia e liberdade não só ao professor, mas também e, sobretudo, ao aluno. Os paradigmas educacionais voltados para a Educação Inclusiva buscam reconhecer em cada aluno sua capacidade para modificar sua própria realidade, superar seus limites, reconhecer seus valores e definir sua identidade. Nessa perspectiva, a escola se apresenta com finalidades distintas das atribuídas a ela tradicionalmente:

A escola pode ser concebida como um *lôcus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer essa pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus autores, romper com o caráter monocultural da escola, que inviabiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção [...] (CANDAU, 2009, p.43).

Sendo o ambiente escolar passível de tantas funções sociais, o aprimoramento das condições dispensadas tende a ser uma constante. De um espaço que abarca diariamente grande diversidade étnica e cultural, o mínimo que se espera é que este seja indubitavelmente um espaço democrático e de valorização da individualidade. Sem que haja uma reorganização no sistema escolar, não se efetiva a inclusão, visto que o aluno com deficiência irá somente coexistir nesse espaço sendo privado de seus direitos como o de acesso ao conhecimento e exploração de suas capacidades (DIAS; PEDROSO, 2015).

A escolarização do aluno com TGD concretiza-se, assim como ocorre com os demais alunos que não tem deficiência, de maneira progressiva, respeitando suas especificidades e oportunizando condições de aprendizagem e de superação. Tal prática de escolarização só se faz possível caso o professor conceda um ambiente favorável, que não cause dispersão ou irritabilidade do aluno com TGD; utilize instrumentos de ensino sempre que possível, trazendo o lúdico nas

adaptações dos conteúdos disciplinares para que esse aluno possa interagir ativamente e passe a se sentir inserido, se relacionando com os colegas de maneira prazerosa (CAPELLINI; GIRALDI; VALLE, 2012).

O resultado apresentado por Costa (2015) em suas pesquisas, por exemplo, apresenta “a importância do lúdico presente nas práticas pedagógicas na escola infantil, para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças” (COSTA, 2015, p.97). Isso atesta a importância do professor em dispor diferentes metodologias de ensino para que a aprendizagem aconteça.

1.2 Adequações factíveis para que o aluno alcance o currículo educacional comum

Atentemo-nos, primeiramente, para o que dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) (alterada pela Medida Provisória 746 de 2016), quanto aos direitos assegurados aos alunos PAEE:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos PAEE.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos PAEE:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

[...] Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996) (alterada pela Medida Provisória 746 de 2016).

No Brasil, de acordo com o já aplicado em outros países, ratificou-se o uso das expressões *adaptações curriculares*, ou *adequações curriculares* (BRASIL, 1999) para designar ações pedagógicas cujos intentos visam à flexibilização do currículo para obtenção de resultados positivos com alunos PAEE. Tais adaptações

se apresentam como instrumento para a evolução no desenvolvimento de cada estudante. Portanto,

[...] a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram o material didático-pedagógico intitulado 'Adaptações Curriculares', que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, inserindo na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1999).

A adequação curricular, além de ser um dos requisitos previstos e determinados em lei, como é possível constatar, revela-se recurso essencial e necessário para que o professor possa ofertar ao aluno condições de aprendizagem respeitando suas especificidades. Inclusão escolar requer um conjunto de fatores e ações de profissionais da educação e da saúde, o comprometimento dos pais e familiares, a compreensão e o conhecimento por parte de toda a sociedade para que de fato se concretize. Nesse sentido, Heredero (2010, p. 200) coaduna ao afirmar que “[...] as adaptações não se centralizarão somente no aluno/a; serão relativas e flexíveis, formarão um contínuo de menor a maior significação, e deverão ser revisadas e avaliadas constantemente”.

A estagnação educacional não apresenta benefícios quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, principalmente àqueles que configuram o PAEE. Sendo assim “[...] ao lhes impor currículos elitistas, práticas de ensino/aprendizagem desvinculadas de sua realidade e um sistema avaliativo que rotula, acabamos por acentuar o atraso do desenvolvimento cognitivo e afetivo de grande parte das crianças” (CAPELLINI, 2004, p. 59).

O sucesso da escolarização do aluno com TGD está condicionado ao conhecimento que todos os envolvidos procuram obter para ofertar o que de fato cada aluno PAEE precisa para desenvolver suas potencialidades e desenvolver sua autonomia para que, em consequência, possa obter qualidade em seu cotidiano de vida.

Adaptar, segundo consta no Dicionário do Aurélio (2016), tem por significado: “a) Tornar apto; b) Fazer com que uma coisa se combine convenientemente com outra; acomodar; apropriar”. Vemos que, em sua totalidade,

todo o significado abrangente dessa terminologia se aplica ao que o professor deve fazer para que o aluno com TGD tenha acesso ao currículo proposto para o ano/série em que está inserido. As adaptações no currículo devem ocorrer de maneira contínua e de acordo com os resultados apresentados pelo aluno.

Tende o professor desenvolver os conteúdos e métodos a ser trabalhado no decorrer do ano letivo tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) constituído na Instituição Escolar que, por sua vez, se estrutura com base nas normativas da LDB (BRASIL, 1996), respeitando e valorizando a comunidade na qual se insere. Ainda seguindo as mesmas normativas da LDB, para que possa abarcar o aluno com deficiência, deve contemplar estratégias que atendam às necessidades que se apresentam (CARNEIRO, CAPELLINI; ZANATA, 2012). O PPP deve estar em consonância com as primordialidades e especificidades de cada aluno com deficiência.

O currículo educacional não é algo a ser seguido como regra única, ao contrário, é um documento norteador e flexível no qual o professor se baseia para adaptar às necessidades de aprendizagem de seus alunos e à realidade social em que estes estão inseridos (FONSECA, 2011; THOMAZI; ASINELLI, 2009).

As avaliações contínuas costumam ser um importante instrumento norteador para as adequações necessárias a serem feitas no currículo, permitindo um acompanhamento mais preciso do que o aluno conseguiu apreender e quais métodos precisam ser modificados para que os objetivos possam ser atingidos.

1.3 Adequações curriculares: respeito às especificidades

De acordo com relatos dos 38 alunos-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva da UNESP – Campus Bauru/SP, por meio da plataforma Moodle (Redefor), aferimos que muitos possuem a plena ciência da importância do SAPE (Serviços de Apoio Pedagógico Especializado), como a sala de recursos e do professor especializado como essenciais para a totalização do trabalho realizado pelo professor da sala de aula regular. Felizmente, poucos são os que delegam a escolarização do aluno com TGD à sala de recursos, delegando ao professor especializado a total responsabilidade do trabalho com o aluno, imputando, em alguns casos, a retenção quase que integral à sala de recursos, como se este fosse

o único ambiente em que o aluno pudesse desenvolver suas capacidades e ter o atendimento necessário às suas especificidades.

O aluno, PAEE ou não, é de responsabilidade do professor da classe comum de ensino. A sala de recursos e o professor especializado agregam condições de ensino, complementando os conteúdos trabalhados em sala de aula. A escolarização do aluno PAEE é incumbência do professor, utilizando-se de todos os recursos necessários para que os objetivos pretendidos sejam conquistados. O respaldo legal existe, restando a busca por métodos e materiais que possam contribuir para o processo.

Galve; Trallero e Heredero (2002, p.120) apresentam a importância das adaptações curriculares para que o aluno PAEE de fato se sinta pertencente ao meio escolar em que está inserido:

El proceso de adaptación individual ha de ser una estrategia global, muy flexible y dinámica, que tenga en cuenta algunos criterios básicos:

- Partir siempre de una amplia evaluación del alumno (curricular y psicopedagógica, cuando sea preciso) y del contexto en el que lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Partir siempre del currículo ordinario.
- Tender a que las adaptaciones aparten al alumno lo menos posible de los planteamientos comunes.
- Estos criterios pueden adaptarse a:
 1. Adaptaciones de los elementos de acceso al currículo
 2. Adaptaciones de los elementos básicos do currículo:
 - 2.1. Adaptaciones en el *cómo enseñar y evaluar*
 - 2.2. Adaptaciones en el *qué y cuándo enseñar y evaluar*
- Siempre se deben conjugar los criterios de realidad y éxito.
- Todas las decisiones se deben reflejar por escrito⁶ (GALVE; TRALLERO E SEBASTIAN HEREDERO, 2002, p.120).

A referida descrição nos conduz a reflexões acerca da amplitude do processo inclusivo de todos os alunos. Se por um lado a normatização e abrangência das leis que regem a Educação Nacional impõem condutas, por outro oferece parâmetros e diretrizes passíveis de modificações para que atenda cada realidade regional, ou seja, proporciona ao professor a liberdade de desenvolver seu trabalho de acordo com as necessidades apresentadas por seus alunos, inclusive em relação ao aluno PAEE.

Adaptação e flexibilização, no que cerne à Inclusão Escolar tornam-se sinônimos (SCHERER, 2015), ser flexível para conhecer e tentar o novo é requisito para o bom trabalho do professor, já que terá que dispor de todos os recursos

⁶ Optou-se por manter o texto no idioma original para que não se perdesse ou houvesse quaisquer modificações no sentido literal do mesmo.

necessários para ajudar seu aluno com TGD a desenvolver suas capacidades e autonomia.

Voltando-nos para os estudos de Giardinetto (2009), vemos uma proposta de adaptação do currículo na sala de aula de ensino regular com o denominado Currículo Funcional Natural. Esse instrumento norteador, a ser utilizado pelos professores para o trabalho de escolarização de alunos com TGD, tem como princípios três elementos básicos: 1) designação de metas comportamentais relevantes ao desenvolvimento da criança em seu ambiente; 2) ajuste de condições e procedimentos educacionais que favoreçam a aprendizagem; 3) avaliação contínua quanto à efetividade do trabalho desenvolvido (GIARDINETTO, 2009). Notamos que tais elementos vão ao encontro com os anseios citados pelos alunos-cursistas.

As adequações no currículo podem ocorrer de acordo com as necessidades apresentadas visando criar condições de aprendizagem, conforme consta em Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais do Ministério da Educação.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2003).

As adaptações curriculares deverão se estender a todas as esferas do ambiente escolar. Há de se dispor de todo meio necessário para proporcionar igualdade de condições de convivência e aprendizagem ao aluno PAEE. Adaptar o currículo é importante para a alfabetização e escolarização desse aluno, e essa deve ser uma prática diária até que se torne lugar comum, sem que haja qualquer tipo de elemento dificultador para o aluno, o professor e demais profissionais da educação.

As transformações são necessárias para o aprimoramento de muitas práticas na educação. Nesse caso especificamente, as transformações nos métodos de ensino e as adequações no currículo se fazem pertinentes por favorecer o

trabalho do professor e, principalmente, oportuniza a aprendizagem a todos os alunos, em especial àquele com Transtorno Global de Desenvolvimento.

Não deveria haver motivos que limitassem qualquer aluno com TGD a dar continuidade em seus estudos, investir em sua formação profissional, fazendo com que concluísse o Ensino Fundamental e Básico, e preparando-o para o Ensino Superior e sua inserção no mercado de trabalho.

Os sistemas educacionais deveriam se organizar de modo a oportunizar ao educando com TGD possibilidades para a conclusão das etapas e níveis de escolaridade afim de que, na idade adulta, estivesse apto a entrar no mercado de trabalho.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

A problemática desta pesquisa foi identificar factíveis dificuldades encontradas pelo professor da sala de ensino regular do Ensino Fundamental I quanto à escolarização do aluno com TGD, com base nos relato dos professores participantes do Curso de Especialização em Educação Especial desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista no ano de 2014 –, na modalidade de EaD. Detectar como esses profissionais da educação percebem as adequações curriculares que melhor atendem à especificidade do aluno com TGD e melhor contribuem para sua inserção na sala de aula de ensino regular e contínua escolarização.

Compreender a inclusão escolar não somente como acesso à escola, mas como a conquista da educação como direito de todos pressupõe assegurar maior investimento financeiro nessa área, implementar uma plataforma brasileira para a educação, amplamente discutida com a sociedade, e implantar uma política de contínua formação de professores, como exemplos de demandas pela melhoria da sua qualidade (PRIETO, 2006, p.84).

Partimos da premissa que, independentemente da localização regional da instituição educacional, professores da sala de aula regular do Ensino Fundamental I do estado de São Paulo, encontram entraves na escolarização do aluno com TGD e em realizar adaptações curriculares que possibilitem atender às especificidades desse alunado.

2.1 Justificativa

Acreditamos que incluir não seja ter a presença de algo ou alguém em determinado local, cogitamos incluir como fazer com que algo ou alguém passe a pertencer ao local em que está e o sinta como seu. Quando pensamos em inclusão escolar, ponderamos quanto ao respeito e reconhecimento das capacidades do aluno e, sobretudo, a importância de sua própria contribuição para a melhoria e crescimento da sociedade na qual está inserido. Para que isso ocorra, refletimos que o cotidiano escolar da criança com TGD deva ser o maior tempo possível em contato com os demais colegas, interagindo e desenvolvendo suas atividades dentro da sala de aula de ensino regular, sob orientação do professor.

Não intentamos diminuir, tampouco ignorar, a fundamental importância do professor da sala de recursos, nossos anseios estão baseados na união entre os

citados professores para que possam atender ao aluno em sua plenitude. O comprometimento e envolvimento de toda a equipe escolar para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades ou deficiências, possam desfrutar plenamente de seus direitos educacionais é fator preponderante.

Assim, a indagação que fomenta e norteia nosso trabalho se apresenta da seguinte forma: de quais métodos de ensino o professor da sala de aula comum se apropria para que o aluno com transtorno global de desenvolvimento consiga alcançar o currículo educacional, desenvolver suas potencialidades e efetivar sua aprendizagem?

A presente pesquisa se justifica ainda, pela busca na elucidação de possíveis entraves no cotidiano da prática do professor em sua sala de aula para que possa vir a irromper no decorrer do processo de escolarização do aluno com TGD e de quais recursos o mesmo pode dispor para superar tais entraves.

As barreiras que impedem a escolarização das pessoas com deficiência intelectual e múltipla não estão na entrada e/ou permanência de uma criança, adolescente ou jovem na escola especial, mas – certamente – na exclusão de qualquer possibilidade de seu ingresso no sistema educacional (Revista Inclusão, 2008, p.56).

Ao participar de um curso de Formação Continuada, o professor pode compartilhar suas experiências profissionais, expor suas dúvidas e ideias e conhecer novas metodologias de trabalho com os demais cursistas, ao invés de ignorar que mudanças necessitam ocorrer em sua prática para atender seu aluno com deficiência. As ferramentas de comunicação, a troca de informações e exposição de dúvidas no AVA, como os fóruns (BICALHO; OLIVEIRA, 2012), e os *feedbacks* (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011) dinamizam o curso e o torna mais prático.

A troca entre aluno-cursista/tutor e aluno-cursista/aluno-cursista, que ocorre durante o desenvolvimento do curso, torna-o um processo dinâmico e funcional, proporcionando respostas imediatas aos anseios de cada um. O aluno-cursista obtém respostas imediatistas às suas questões como o tutor que, por meio de um contato direto e individual, consegue avaliar o quanto foi apreendido de seus ensinamentos.

Como tais dados já estão disponibilizados no AVA, consideramos importante aproveitar as informações para, a partir delas, e com o cotejamento da literatura, elaborar a Cartilha de orientação.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

- ✓ Produzir uma Cartilha de orientação com possíveis adequações curriculares que possibilitem a escolarização do aluno com TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento).

2.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar as dificuldades dos professores ao trabalhar a escolarização dos alunos com TGD à luz de seu relato no curso;
- ✓ Identificar se os professores-cursistas dispunham de adequações curriculares e quais seriam necessárias nas práticas do professor para a escolarização do aluno com TGD;
- ✓ Avaliar os conteúdos e métodos utilizados em sua prática profissional referente a alunos com TGD pelos professores-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva - UNESP Campus Bauru/SP da Rede de Formação (Redefor);
- ✓ Produzir uma Cartilha Paradidática disponibilizada em *E-book* contendo informações ilustradas que possam contribuir com a prática educacional do professor em relação ao aluno com TGD e seus pares.

2.3 Metodologia de pesquisa

A busca por respostas é inata ao ser humano (RAMOS, 2010), desde os primórdios da humanidade o homem busca compreender tudo o que lhe rodeia. Com o passar do tempo, conforme as questões iam sendo respondidas, outras mais surgiram. Sabe-se que as respostas primárias tendiam a derivar do senso comum seguida por embasamentos de cunho religioso. Muitas indagações foram aplacadas acreditando serem obras divinas.

Pesquisas voltadas à educação, de uma forma geral, primeiramente remetem-nos a pesquisas históricas contemplando fatos passados e presentes para que se possa vislumbrar consequências, modificações, transformações ou perpetuações futuras.

Três passos são considerados essenciais na produção de um trabalho histórico, ou seja: 1) levantamento de dados; 2) avaliação crítica desses dados e, finalmente, 3) apresentação dos fatos, interpretação e conclusões. Um dos objetivos da investigação histórica é lançar luzes sobre o passado para que este possa clarear o presente, inclusive fazer perceber algumas questões futuras. A metodologia histórica pode surgir dentro de uma abordagem quantitativa ou qualitativa, entretanto a natureza da história é fundamentalmente narrativa (qualitativa) e não numérica (quantitativa). Partindo, sobretudo, de uma concepção de que o conhecimento é produzido socialmente, e que o pesquisador ao produzir o conhecimento sobre qualquer tempo, estará trabalhando a perspectiva do passado com o seu presente. Essa relação de passado e presente se estabelece na busca do conhecimento, de maneira a se questionar o passado numa série de questões que são o “agora” (PADILHA; BORENSTEIN, 2005, p.1).

Optamos por utilizar nesta pesquisa, apoderando-nos de uma terminologia defendida por Severino (2007), a metodologia de *abordagem quantitativa* e *abordagem qualitativa*. O referido autor conceitua metodologia de pesquisa como ‘abordagem’ por legitimar que metodologia configura a especificação de um único método sem variáveis. Dessa forma, fizemos uso da abordagem quantitativa e da abordagem qualitativa por englobar determinado conjunto de metodologias e inúmeras referências epistemológicas.

As citadas abordagens de pesquisa utilizadas se apoiaram, principalmente, nos estudos de Severino (2007) e de Marconi e Lakatos (2010) quanto à revisão de literatura (livros, artigos, dissertações, teses) e relatos de experiência dos alunos-cursistas. Tendo nos certificado ser este o método que melhor nos ofereceria informações que nos permitiriam identificar os entraves possíveis que possam impedir o professor de realizar com maestria seu trabalho quanto à escolarização do aluno com TGD e ajudá-lo a desenvolver suas habilidades e autonomia.

Bardin (1977) e Severino (2007) ofereceram norteamento e respaldo na realização das análises dos conteúdos coletados no AVA. As abordagens desses autores auxiliaram na caracterização e categorização dos grupos de acordo com as peculiaridades pessoais e profissionais de cada um e as dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos-cursistas.

A realização de análises de conteúdos fez-se necessária para que pudéssemos compreender de maneira crítica “o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p.121). Ainda conforme abordagens do autor:

[...] a Análise de Conteúdos atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras (SEVERINO, 2007, p.122).

E é exatamente essa análise de conteúdos que buscávamos para que pudéssemos alcançar nossos propósitos, métodos que nos permitissem identificar não somente o que estava explícito nos relatos, mas, sobretudo, as informações implícitas. Tal procedimento só se fez plausível tendo nos apropriado de estudos por meio da revisão da literatura.

Fazer uso dos relatos de toda a experiência vivida pelos alunos-cursistas que tiveram, até o momento da participação no curso, aluno com TGD, denota a realidade do dia a dia na sala de aula de muitos municípios do estado paulista – o que, acreditamos, poderia sanar indagações de muitos outros professores. Ao compartilhar dúvidas, acreditamos anular um sentimento de negatividade que possa surgir ao professor diante de situações insólitas que, ao se descortinar, acaba por resultar em sucesso em seus intentos.

2.3.1 Local

A referente pesquisa foi realizada, num primeiro momento, a partir da revisão da literatura, tanto a tradicional quanto a contemporânea (livros, artigos, teses, dissertações). *A posteriori* se deu por meio do acesso virtual ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle – Curso desenvolvido pelo NEaD (Núcleo de Educação a Distância) para coleta de dados acerca dos professores cursistas, seu alunado e suas práticas profissionais⁷.

Todo o processo abrangendo esse curso se deu de forma *on-line*. Cada aluno-cursista, na efetivação da matrícula, recebeu o *link*, *login* e senha permitindo-lhe livre acesso ao AVA.

A plataforma foi planejada e desenvolvida de maneira a possibilitar plena autonomia ao aluno-cursista e fácil localização dos tópicos que se deseja acessar.

O referido curso foi estruturado com divisão de disciplinas, sendo:

- ✓ Conhecendo o Curso;
- ✓ Introdução à EaD;
- ✓ Diversidade e Cultura Inclusiva;
- ✓ Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva;
- ✓ Gestão Democrática e Projeto Pedagógico;

⁷ Link de acesso a Plataforma do curso: < <https://edutec.unesp.br/index.php?lang=pt-br>>.

- ✓ Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa!
- ✓ Ética na Profissão Docente;
- ✓ Desenvolvimento Humano e Família;
- ✓ Contextualização e Conceito de Transtornos Globais de Desenvolvimento;
- ✓ Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa;
- ✓ Etiologia, Classificação e Tipologia de Transtornos Globais de Desenvolvimento;
- ✓ Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com TGD;
- ✓ Planejamento de Ensino Individualizado Aplicado à Pessoa com TGD;
- ✓ Tópicos Especiais: Comunicação Alternativa nos TGD;
- ✓ Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos;
- ✓ Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE junto ao Estudante com TGD;
- ✓ Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso;
- ✓ Metodologia da Pesquisa IV.

Nota-se que o currículo do curso é bastante abrangente e aborda uma gama de questões atuais e totalmente pertinentes à prática do professor e a de qualquer profissional que objetiva estar preparado para o desenvolvimento de um trabalho junto a uma pessoa com TGD.

Cada disciplina foi dividida em etapas e, em cada uma delas, o detalhamento dos procedimentos a seguir, contendo textos e vídeos relacionados ao conteúdo abordado e comandas de atividades a serem concretizadas.

As atividades realizadas são postadas no AVA e encaminhadas para o tutor. E foi a esse conteúdo que tivemos acesso para efetivarmos nossa pesquisa.

Tendo se apropriado dos estudos bibliográficos e analisado as informações obtidas por intermédio do AVA fornecidas pelos alunos-cursistas, foi pensado, criado e desenvolvido um Objeto Educacional (OE), mais especificamente uma Cartilha Paradidática Ilustrada, cujo público-alvo tende a ser professores e alunos do Ensino Fundamental I e traz indicações de práticas educacionais que possam contribuir para a escolarização do aluno com TGD na sala de aula regular. Entretanto, esse Objeto Educacional não se restringe a esse público, pois seu conteúdo pode ser acessado por todo aquele que tem o propósito de conhecer o comportamento da criança com TGD e os métodos de interação para a criança com TGD.

O planejamento e desenvolvimento deste OE se deram em reuniões quinzenais entre a autora e o ilustrador/colaborador, com duração média de duas horas, sempre sob orientação e supervisão da Prof^a. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Durante todo o processo de pesquisa, criação e desenvolvimento, o foco esteve voltado para o respeito às especificidades do aluno com TGD, nas características comuns apresentadas, e por esse motivo, mesmo com as reuniões quinzenais, mantivemos contatos diários por meio de redes sociais no intuito de compartilhar todas as dúvidas, sugestões e descobertas.

Dentre tantas preocupações, concentramo-nos em melhor demonstrar, com a Cartilha, que a escolarização do aluno com TGD não é um ato de caridade, é respeito à legislação e ao ser humano e papel fundamental do professor.

As adaptações curriculares oportunizam àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem a alcançarem o currículo escolar assim como os demais, tendo dessa forma, seus direitos respeitados e desenvolvendo suas habilidades.

As adaptações curriculares supõem uma estratégia didática dirigida a facilitar, na medida do possível que os alunos com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem da matéria (GALVE et al., 2002, p. 36, tradução livre).

Ao escolhermos um curso de Formação Continuada de Professores, pensamos em identificar os anseios desses profissionais para sua prática profissional e, por ser um curso na modalidade EaD, nos foi possível conhecer a realidade de diferentes regiões do Estado de São Paulo, onde as normativas legais são as mesmas para todas as instituições educacionais.

2.3.2 Participantes

Participaram desta pesquisa alunos-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor, de 4 turmas, sendo 29 da turma I, 26 da turma II, 28 da turma III e 29 da turma IV, totalizando 112 alunos-cursistas. A participação destes se deu de maneira indireta, ou seja, não houve a necessidade de nenhum tipo de comunicação entre a pesquisadora e participantes.

Empreendemos as análises de maneira totalitária, ou seja, realizamos os levantamentos e apontamentos baseados nas divisões por turmas, já que tal divisão

se deu por motivos organizacionais do curso e em nada interfere na coleta dos dados, nas análises e nos resultados obtidos. Então, optamos por tratar como uma única turma contendo cento e doze alunos-cursistas.

Embora o número total de alunos-cursistas fosse cento e doze, ao analisarmos as descrições destes quanto às experiências com alunos com TGD, apenas trinta e oito deles haviam lecionado para esse público. Foi para esses trinta e oito que voltamos nosso olhar.

Utilizamos os dados que os alunos-cursistas deixaram registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, tais como: descrição de perfil; formação profissional; relatos de experiências profissionais; atividades propostas no curso; resultados de trabalhos solicitados em comandas do curso; análises de atividades práticas indicadas pelo curso para que os alunos-cursistas aplicassem com seus alunos em sala de aula e registros dos resultados.

A escolha desse público específico, para obtenção e análise de informações acerca das dificuldades encontradas no decorrer da prática docente para a escolarização do aluno com TGD, se deu por estarmos convictos do interesse desses profissionais pelo aprimoramento da profissão, já que participavam de um curso de formação continuada de professores e pela especificidade do tema, ou seja, Educação Especial e Inclusiva.

Certamente, a modalidade do curso – Educação à Distância – foi fator facilitador, já que tencionávamos não causar nenhum tipo de influência nas respostas dadas pelos alunos-cursistas. Quando o intento é a identificação de dificuldades na prática profissional, falhas na metodologia de trabalho adotada, autoavaliação e reconhecimento da falta de êxito nos objetivos pretendidos, o anonimato é imprescindível.

Há de se ficar evidente que o escopo desta pesquisa⁸, em momento algum, é o de apontar falhas profissionais, pelo contrário, a finalidade é encontrar meios facilitadores para que o professor possa trabalhar na escolarização do aluno com TGD de forma a atingir o maior número de objetivos possíveis.

2.3.3 Delineamento dos alunos-cursistas

⁸ A referida pesquisa, bem como o produto dela resultante, se encontra disponível para acesso através do link: <<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>>.

Voltamos nosso olhar para os trinta e oito alunos-cursistas e seus relatos das práticas profissionais e experiências vividas e compartilhadas, já que somente estes, até o momento do curso haviam tido a prática de lecionar para aluno com TGD.

Analizamos os entraves encontrados no decorrer do processo de escolarização do aluno com TGD e realizamos um levantamento acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos-cursistas no que tange as adequações curriculares a fim de que se atendam as especificidades do aluno com TGD.

Tendo o curso sido disponibilizado ao profissional da área educacional (professores, gestores e supervisores) do estado de São Paulo que estivesse atuando, não especificado ciclo de ensino, ano/série e disciplina, encontramos professores do Ensino Fundamental I e II, professor do Ensino Médio, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e professores da sala de recursos. Em consequente, estabelecemos parâmetros que delimitassem o sujeito da pesquisa de acordo com os objetivos pretendidos, no caso, voltamos nosso olhar para o professor da sala regular do Ensino Fundamental I.

A caracterização dos alunos-cursistas levou-nos a outras especificidades como analisar aqueles que lecionam no Ensino Fundamental I e que tivessem, no momento do curso ou anterior a ele, contato direto com aluno com TGD, para que o afunilamento nos conduzisse a apontamentos diretivos acerca da identificação das dificuldades encontradas no decorrer da função profissional referente à escolarização do aluno com TGD na sala de aula de ensino regular.

Aferimos que dos 112 (cento e doze) alunos-cursistas, 103 (cento e três) são do sexo feminino e apenas 9 (nove) deles do sexo masculino. Embora os cursos direcionados à formação de professores no Brasil tenham registrado uma procura maior por parte de alunos do sexo masculino, o número em relação ao sexo oposto continua ainda bastante discrepante. Sendo assim, permanece nos dias atuais o que o que Tambara (1998) chamou de feminilização do magistério.

Esses e outros dados foram elencados e representados por meio de gráficos para melhor visualização e compreensão.

Figura 1- Número e gênero dos professores



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA, 2016.

Acreditamos que, embora o gráfico 1 elucide com bastante clareza a discrepância entre o número de alunos-cursistas do sexo feminino em relação ao masculino, ainda que demonstre a perpetuação da feminilização no magistério, aos poucos o cenário vai se modificando. Os paradigmas a serem transpostos são inúmeros, não ignoramos, todavia, possíveis e suscetíveis à democratização do exercício da profissão docente.

É claramente perceptível o predomínio feminino no ambiente escolar, essa predominância não se limita à classe docente, mas se estende a todos os outros setores da área educacional, o lidar diretamente com a criança está ainda bastante enraizado ao universo feminino (TAMBARA, 1998). Em tempos de quebras de conceitos preestabelecidos sem que haja sólido fundamento para tal, acreditamos ser esse um conceito importante a ser rompido e transformado.

No momento seguinte à caracterização dos participantes da pesquisa, fomos surpreendidos de forma bastante agradável ao constatarmos que, contrariando o que havíamos previamente cogitado, do total de alunos-cursistas, 77 (setenta e sete) deles são professores do Ensino Fundamental I; 24 (vinte e quatro) lecionam no Ensino Fundamental II e Médio; e 11 (onze) deles atuam na gestão do sistema educacional. Tais apontamentos nos surpreenderam de maneira positiva, uma vez que a busca por conhecimento acerca da Educação Especial e Inclusiva não se limita às salas de aula, estende-se a outros setores educacionais e sociais.

Figura 2 - Atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA, 2016.

Dos professores que lecionam no Ensino Fundamental I, 40 trabalham com PAEE, porém a maioria deles trabalha como especialista, acompanhando o professor em sala de aula e dando atendimentos individualizados na sala de recursos. Aferimos que, de acordo com o relatado, 22 lecionam na sala de aula regular e os demais 18 são professores especializados.

A constatação de tal fator causou-nos satisfação em verificar que a busca por conhecimento nesta área não é algo restritivo a professores especializados que atendem em salas de recursos. Professores da sala de aula regular buscam conhecimento para aprimoramento de sua prática no que cerne à inclusão. Alegra-nos apreender que cada vez mais profissionais da educação não só se conscientizam do direito a igualdade de condições como buscam qualificações para atender esse público.

O curso foi ofertado a professores e demais profissionais diretamente ligados à educação da rede de ensino do estado de São Paulo que estivessem em pleno exercício da função. A modalidade escolhida para a efetivação dessa formação continuada (Educação à Distância) demonstra a preocupação em atender profissionais de todo o estado paulista, respeitando seus horários, já que eles têm a liberdade de escolher onde, como e o quando para acessar os conteúdos e desenvolver as atividades propostas na plataforma.

Pensamos nos benefícios de tal modalidade ao oportunizar a troca de informações e experiências de profissionais de diferentes localizações geográficas, com realidades distintas, atuando sobre as mesmas normativas educacionais. O enriquecimento cultural se faz presente no Curso de Educação Especial e Inclusiva, o que causa um incentivo a mais. Ao perceberem que as dificuldades encontradas por um já foi a mesma enfrentada e superada por outro, poder compartilhá-las e obter apoio faz com que percebam que estão no caminho certo para o êxito do trabalho.

O Ensino Fundamental é o alicerce de toda a vida acadêmica da criança, conforme aponta o PCN (BRASIL, 1997) sendo atribuído ao professor dispor de

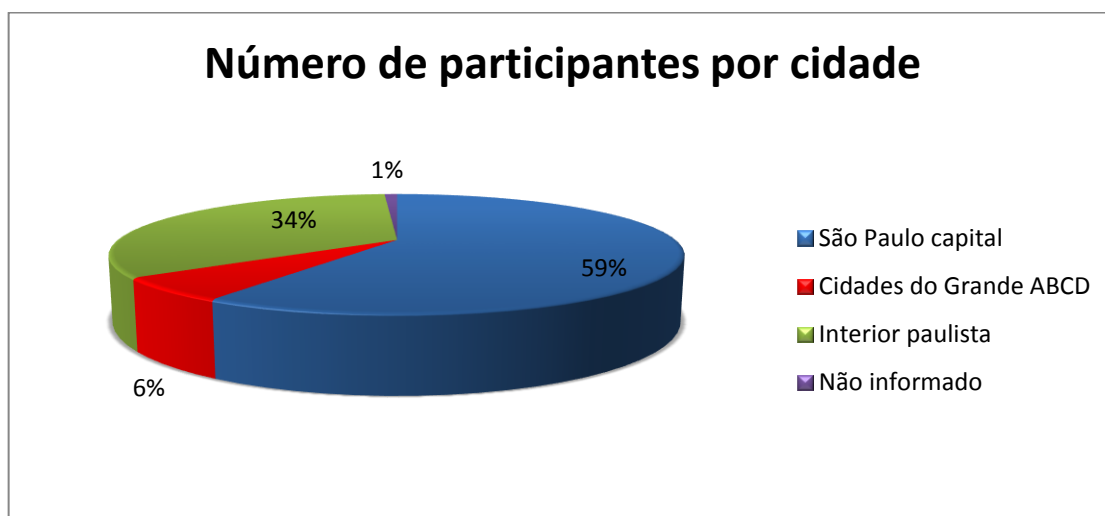
[...] metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997, p.28).

Tamanha abrangência e complexidade, como vimos, requer constante atualização profissional de todos os que atuam na Educação (professores; supervisores educacionais; Coordenador de Núcleo Pedagógico de Educação Especial; coordenadores de área e Delegacias de Ensino).

Saber que tais profissionais estão se capacitando nos permite vislumbrar uma escola cada vez mais digna de ser cognominada de inclusiva.

Aferimos que, embora ocupando cargos distintos e separados geograficamente, os interesses, comprometimento, as dúvidas e o anseio em saná-las, por vezes são os mesmos, ou seja, aprimorar os conhecimentos para a prática e efetivação da inclusão escolar e social.

Notemos a localização habitacional dos alunos-cursistas e o quão matizado o curso se compôs.

Figura 3 - Localização habitacional

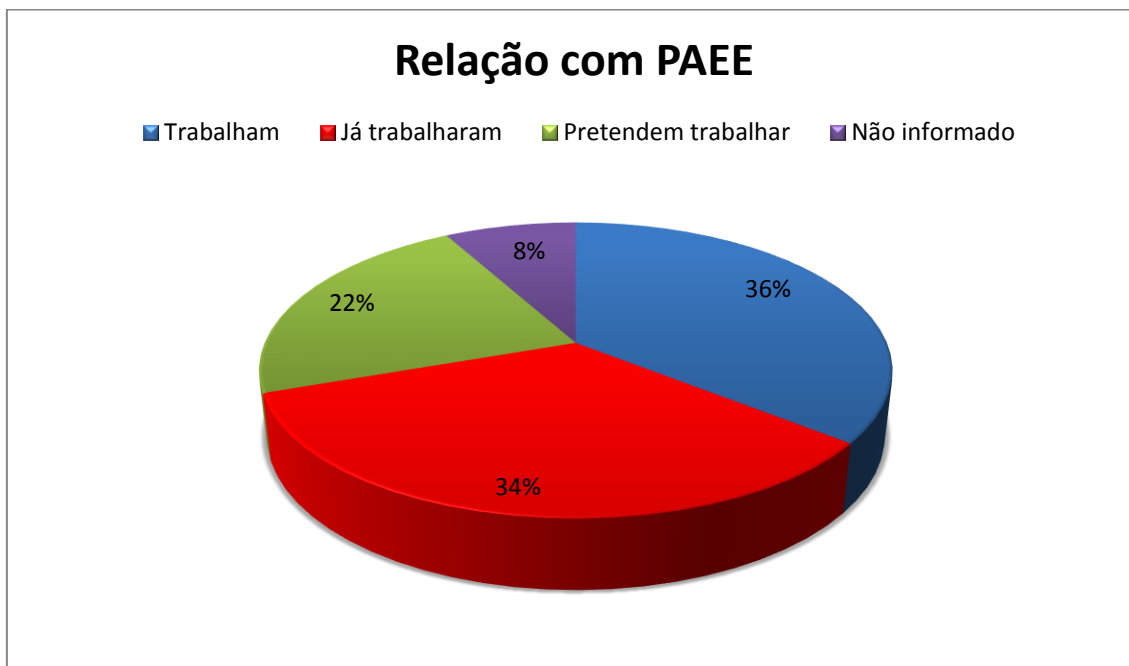
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA, 2016.

Encontramos um número maior de inscritos residentes na capital do estado, não obstante o número de participantes do interior foi deveras significativo. Fica evidente que professores de várias localizações e diferentes realidades estão buscando a Formação Continuada preocupados em apreender cada vez mais conhecimento acerca das transformações contínuas pelas quais a educação nacional perpassa. Segundo dados apontados por Capellini e Schlünzen (2015), no ano de 2011 havia aproximadamente 17.000 professores interessados em atuar em sala de recursos como professor especialista, o que releva a essencial necessidade de Formação Continuada, dentre algumas especificidades da área profissional, aquelas voltadas para a Educação Especial e Inclusiva.

Oferecer um trabalho de qualidade aos alunos PAEE e aos demais que possam apresentar dificuldades em sua aprendizagem é outro eixo motivador ao participarem de um curso voltado para Inclusão Escolar e práticas inclusivas no dia a dia da sala de aula de ensino regular.

Outro ponto assinalado refere-se à experiência de lecionar para aluno PAEE na sala de aula comum junto aos demais alunos, somente com essa caracterização pudemos entender as dificuldades apontadas por esses professores e possíveis sugestões para a constatação das adaptações curriculares.

Figura 4 - Experiência de ensino com PAEE



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA, 2016.

Dos alunos-cursistas que lecionavam para aluno PAEE no Ensino Fundamental I, trinta e oito deles já haviam trabalhado anteriormente, direta ou indiretamente com aluno com TGD, até o momento de realização do curso.

Vinte e cinco cursistas eram professores do Ensino Fundamental II e Médio (no AVA não há detalhamento exato de quantos atuavam no Ensino Fundamental II e Médio), não haviam tido em suas turmas nenhum aluno PAEE. Tais professores lecionam disciplinas específicas: Inglês, Matemática, Física, Arte, Filosofia, História, Biologia, Português e Espanhol.

Nove alunos-cursistas não informaram qual sua área de atuação nem se obtinham ou já obtiveram relações diretas com aluno com TGD.

Foi feita a caracterização dos alunos-cursistas e, num segundo momento, dos quarenta que lecionavam para aluno PAEE, trinta e oito alunos-cursistas que atenderam ao quesito que nos era de interesse: lecionar para aluno com TGD. Dos outros dois, um deles tinha em sua turma um aluno com Síndrome de Down e o outro, um aluno com paralisia cerebral.

A partir daí, prosseguimos com a prática da leitura, reflexão e apontamentos, em decorrência das atividades propostas e de comandos do curso onde cursistas relatavam suas dúvidas e expunham práticas das quais obtiveram êxitos.

Levantamos as dificuldades que, segundos esses profissionais, são as encontradas por eles em seu cotidiano escolar referente à socialização e escolarização do aluno com TGD na sala de aula de ensino regular.

2.3.4 Procedimentos de coleta e interpretação dos dados

A coleta de dados se deu a partir das informações contidas no AVA com relação às dificuldades relatadas pelos alunos-cursistas em adaptar o currículo e a metodologia de ensino para atender aos alunos com TGD na sala de aula. Utilizando os relatos dos alunos-cursistas, tendo se apoderado de conhecimentos por meio de revisão de literatura (SEVERINO, 2007; MARCONI E LAKATOS, 2010), nos foi possível realizar um levantamento dos entraves com os quais os professores se deparam para a escolarização do aluno com TGD na sala de aula regular e sua socialização com os demais colegas.

Por esta pesquisa estar vinculada à pesquisa Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente, com a autoria de Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (2014), devidamente registrada no Comitê de Ética de nº 632.386, de 09 de maio de 2014, a autorização para acessar os dados contidos no AVA já havia sido concedida. Em momento algum serão expostas informações de foro íntimo, tampouco que leve à identificação de qualquer aluno-cursista.

Para organizar os dados coletados no sistema virtual, optou-se pela criação de pastas devidamente identificadas e salvas no computador da pesquisadora. De acordo com cada etapa do curso, ou seja, cada comanda de atividade, havia uma pasta.

Antes de qualquer análise mais detalhada, cada comanda de atividades realizadas por todos os participantes era copiada e colada nas pastas específicas. Para que nenhuma informação se perdesse, foi feita uma leitura prévia das atividades e anotadas, uma a uma, o que a *posteriori* foi conferida.

O passo seguinte foi fazer o levantamento de quantos alunos realizaram as atividades, se houve desistência no decorrer do curso. Já adianto a informação de que todos os 112 alunos-cursistas realizaram todas as atividades propostas e que não houve nenhuma desistência desde o início das atividades.

Tendo todos os dados coletados do AVA devidamente separados e salvos em pastas com identificação por atividades, demos início às análises.

A análise da pesquisa quali-quantitativa foi realizada com base nos conhecimentos adquiridos por meio do estudo da literatura para embasamento dos dados coletados.

O objetivo desta pesquisa foi apontar os dados levantados e fazer inferências delineando os caminhos factíveis a serem percorridos para que tais problemas sejam - se tal possibilidade houver - sanados e/ou melhorar as condições que se apresentam se assim se fizer necessário. Foi com esse propósito que demos início às leituras dos dados coletados.

Num primeiro momento, debruçamo-nos nas auto apresentações contidas no AVA, queríamos conhecer os alunos-cursistas e compreender a realidade profissional de cada um. Diferentemente do que havíamos imaginado, nem todos estavam trabalhando em sala de aula, tendo contato direto com o aluno, principalmente com aluno com TGD. Muitos deles ocupavam cargos administrativos; outros ministravam disciplinas específicas no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio e nem todos os que lecionavam no Ensino Fundamental I tiveram alunos com TGD.

Revelou-se que essa clientela buscava no curso um aprimoramento profissional e, principalmente, conhecer métodos de trabalho com alunos PAEE por compreenderem a importância de não mais se perpetuar a exclusão escolar e de oferecer a todos os alunos as mesmas condições e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro eixo motivador citado por alguns cursistas é o de conhecer alguém, ou mesmo ter na família uma pessoa com deficiência, e dessa maneira buscar informações acerca do processo de desenvolvimento e poder contribuir para uma melhor qualidade de vida da criança. Esses motivos citados nos incitam a novos questionamentos e pesquisas.

Com o excessivo conteúdo informativo, foi preponderante mantermos o foco em nossos objetivos e voltarmos nossa atenção àqueles alunos-cursistas cujos objetivos estavam em encontrar no curso informações acerca de como trabalhar a escolarização do aluno com TGD e sanar suas dúvidas conforme as dificuldades encontradas no decorrer de sua prática profissional.

Fazendo uso novamente da técnica de separação de dados por pastas no computador, mantivemos a separação por comandas de atividades, mas somente com dados obtidos dos alunos-cursistas que trabalharam diretamente com alunos com TGD.

Para melhor visualização dos dados de caracterização dos alunos-cursistas, foram feitos gráficos de delineamento do perfil destes.

Tendo, por meio dos estudos da literatura, informações do que rege a legislação e comprovação em pesquisas de ações que contribuem para a escolarização do aluno com TGD, bem como os entraves que podem existir no decorrer deste processo, traçamos paralelos que pudessem identificar as causas das dificuldades relatadas pelos alunos-cursistas e ações que pudessem contribuir para a inversão dessas práticas.

Com os dados obtidos e devidamente identificados quanto às ações que chamamos de “negativas” e “positivas” dos professores para a escolarização do aluno com TGD na sala de aula de ensino regular, pensamos nos conteúdos adequados que comporiam a Cartilha Paradidática Ilustrada e o melhor método de expor tais conteúdos. A partir desse momento, passamos a desenvolver nosso Objeto Educacional (OE).

3 ENTRAVES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD, SEGUNDO RELATO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Optamos por analisar os conceitos e as percepções relatadas por profissionais da área educacional no decorrer do Curso de Educação Especial e Inclusiva da UNESP – Campus Bauru/SP, por meio da plataforma moodle (Redefor), curso esse ofertado a todo profissional da educação do estado de São Paulo que estivesse em atividade no ato da inscrição e durante todo o decorrer do referido curso.

O Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor se apresenta como importante instrumento para a especialização e formação continuada do professor. Priorizamos esse curso como nosso objeto de pesquisa devido a sua dinâmica estrutural que oportuniza, dentre outros, o acesso a relatos de professores da sala de aula de ensino regular, que expõem seu cotidiano escolar, suas experiências com alunos com TGD e métodos que utilizam para ajudar na escolarização deste aluno.

Ansiávamos por conhecer a realidade das salas de aulas de diferentes municípios do Estado de São Paulo e quais recursos cada professor dispunha para inserir o aluno e quais as dificuldades que mais os assolava.

Miranda (2010) discute a necessidade de apresentação das práticas do professor perante a Educação Inclusiva, para que sejam debatidos de maneira científica os métodos utilizados. Pretende-se que as atitudes e parâmetros utilizados pelo professor sejam pensados e com claros objetivos.

Isso porque se observa que essa prática educacional inclusiva é uma área de conhecimento marcada pela escassez de investigações e vem ocorrendo de forma indiscriminada e numa velocidade que não está sendo acompanhada pela produção científica (MIRANDA, 2010, p.404).

De acordo com as mudanças e transformações que ocorrem de maneira rápida e contínua na Educação Inclusiva, o professor busca elucidar suas dúvidas, porém nem sempre encontra respostas coerentes, com embasamento científico que possa aplicar em suas ações.

A precariedade de recursos encontrada atualmente para a prática do professor, segundo pesquisadores como Sampaio e Marin (2004), em muitas instituições escolares brasileiras, muito contribui para o fracasso ao se trabalhar com alunos PAEE na sala de aula de ensino regular. Os entraves com os quais muitos professores se deparam não os permitem investir em sua formação continuada,

desenvolver trabalhos diferenciados, dispor de tempo para preparar conteúdos sistematizados utilizando-se de diferentes métodos.

Muitos professores, ainda, não dispõem de recursos financeiros para investir em seu enriquecimento cultural e profissional devido à desvalorização salarial, e para sanar necessidades dessa ordem cumprem dupla jornada de trabalho. Esses e muitos outros obstáculos se fazem presente na vida de muitos desses profissionais (SAMPAIO; MARIN, 2004). Contudo, ainda se deparando com um quadro deveras desanimador, muitos desses profissionais da educação transcendem tais obstáculos visando oferecer o melhor a seus alunos.

Precedendo o vislumbre dos conceitos e percepções relatadas por alunos-cursistas quanto à escolarização do aluno com TGD na sala de aula de ensino regular, contemplamos o objetivo primo que incitou esses profissionais a participarem desse curso de formação continuada voltado para a Inclusão Escolar.

3.1 O que move a busca pelo universo da Educação Inclusiva

Sabemos que não são poucas as barreiras encontradas pelo professor em sua prática profissional, as vertentes com seus obstáculos existem em quantidade considerável (SAMPAIO; MARIN, 2004), as condições encontradas por esse profissional não são as que mais atendem às necessidades destes e de seu alunado.

O ambiente escolar como um todo dificilmente atende às especificidades: os materiais disponíveis para utilização podem se apresentar inadequados (quando há material para ser utilizado); o número excessivo de alunos em uma única sala de aula compromete a qualidade do trabalho; a estrutura física da unidade pode não corresponder com as necessidades da clientela; o fator econômico insatisfatório, abaixo do necessário para o profissional satisfazer seus anseios e investir no seu aprimoramento; carga horária de trabalho excessivo, dentre tantos outros. (LOURENCETTI, 2004; SINISCALCO, 2003)

No campo de discussão da Educação Inclusiva, os entraves são ainda mais acirrados. Entretanto, ações voltadas ao reconhecimento e respeito aos direitos das pessoas com deficiência são bastante promissoras em vários países e se desenvolvem de modo nem tão ágil como deveria, mas constante na sociedade brasileira.

O reconhecimento das capacidades de desenvolvimento psíquico e físico, o respeito às especificidades e limitações da pessoa com deficiência tem estado presente em leis e decretos nacionais e estaduais, todavia, nem sempre contemplando os direcionamentos científicos e abarcando as reais necessidades do aluno com deficiência (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

É direito irrevogável a presença e a permanência do aluno com deficiência na sala de aula de ensino regular como indicado na Resolução SE do Estado de São Paulo n. 11/2008⁹:

- a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado; (SE, 2008, parágrafo 1º).

Ao passo que conhecemos mais profundamente os direitos que impulsionam o trabalho de escolarização junto ao aluno com deficiência e os resultados apontados por incontáveis pesquisas na área, se torna intrínseco ao professor ofertar condições de desenvolvimento e aprendizagem a esse aluno, para que este possa desenvolver sua autonomia e superar suas dificuldades.

3.2 Ultrapassando barreiras para a escolarização do aluno com TGD

Não se trata de querer que o professor faça algo além de suas atribuições ao esperar dele que disponha de metodologias e conteúdos com adequações necessárias para atendimento àquele aluno que apresenta deficiência, independentemente de qual seja ela. Tais ações são, segundo determinações legais, incumbências da profissão docente ao que cerne o atendimento ao aluno com deficiência. A saber, conforme o Capítulo IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), LEI Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, referente ao Direito à Educação, em seu Artigo 27 (BRASIL, 2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

⁹ Utilizou-se aqui citação da Resolução de 2008. Entretanto, uma nova Resolução encontra-se em vigência - Resolução SE 61, de 11-11-2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=25/01/2017%2022:06:35. Acesso em: 25 jan 2017.

Tendo tais direitos assegurados, vale refletir se eles vêm sendo cumpridos e respeitados nas unidades educacionais pelos professores. Pensamos ainda se há condições de trabalho adequadas, com materiais de apoio que pudessem favorecer o ensino-aprendizagem. Pensamos, ainda, se os professores estão adequadamente preparados para atender alunos com deficiência em suas salas de aula e quando tal acontece, de que maneira agem?!

A descrição dos resultados obtidos através dos relatos dos cursistas com a execução de atividades programadas por estes, em sua sala de aula de ensino regular, para a escolarização do aluno com TGD, descreve com clareza impedimentos para o êxito dos objetivos pretendidos.

Exemplificamos tais afirmações a começar pela disciplina 'Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva' do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor, a primeira atividade foi dada aos cursistas, baseada no texto 'O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais' de Capellini e Rodrigues (2014) sobre a seguinte comanda: fazer um *checklist* no contexto escolar para identificação do preparo da unidade escolar (UE) em atender alunos com deficiência.

O AVA disponibilizou o que chamou de tabela, com três ações para que cada cursista, com o olhar voltado para a UE em que trabalhavam, pudessem inferir se essa respeitava e seguia determinações contidas na Declaração de Salamanca (1994). Os cursistas deveriam preencher, no mínimo, quatro ações para cada item contido no quadro.

É importante relatar que todos os alunos-cursistas realizaram todas as atividades propostas no AVA, entretanto, nosso olhar voltou-se somente para aqueles que, até o momento do curso, teve por aluno uma criança com TGD. As respostas a determinadas indagações em muito se assemelham, a troca de ideias e vivências relatadas nos fóruns demonstram semelhanças nas dúvidas e na busca por recursos que sirvam de norteammento para o desempenho do professor.

Escolhemos três atividades nas quais o cursista tenha atingindo a nota máxima em cumprir integralmente com o que estava sendo solicitado, para apreendermos a realidade de algumas UE no estado de São Paulo quanto à estrutura física e ao currículo utilizado na escolarização de seus alunos, principalmente referente ao aluno com deficiência. O quadro encontrava-se semi-estruturado na plataforma para que cada cursista o completasse com as informações solicitadas.

A comanda para a realização da atividade era elencar a estruturação curricular e física da UE em que lecionavam em relação ao atendimento as especificidades de locomoção e adaptação ao ambiente em que o aluno com TGD estaria inserido. O aluno-cursista deveria refletir acerca das condições dispostas pela UE no que cerne a inclusão.

Quadro 1 - Atividade reflexiva - estruturação curricular e física da UE

Totalmente atendidas	Parcialmente atendidas	Não foram atendidas
Tecnologia apropriada	Programa extensivo de orientação e treinamento profissional	Mudanças no currículo
	Currículo adaptado à necessidade da criança	Mudanças no prédio
	Rede contínua de apoio para crianças com necessidades educacionais especiais.	Adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos
	Mudanças na pedagogia	Avaliação formativa

Fonte: Curso de Formação Educação Especial e Inclusiva, Redefor, 2014.

O replanejamento da estrutura física e do currículo educacional para que atenda de forma integral todos os alunos se faz necessário com urgência, visto algumas unidades escolares estarem aquém das normativas contidas na Declaração de Salamanca (1994) e em outros documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, apesar de constar no quadro como ‘parcialmente atendidas’, o currículo adaptado não respeita integralmente as necessidades da criança com deficiência.

Percebemos ainda, conforme descrito na atividade, o anseio do professor em se apoderar de conhecimentos que o auxiliem na prática das adequações curriculares, já que não se trata de modificar conteúdos e práticas somente, mas sistematizar os conteúdos dotando-os de significado e tornando-os funcional.

No termo “Mudanças na pedagogia”, entendemos se referir a diferentes métodos de ensino dos quais o professor possa dispor para que seu aluno aprenda e apreenda o conteúdo trabalhado, assim como ocorre nas adequações curriculares pertinentes ao cotidiano escolar. Fica elucidado ainda o fator tecnológico como importante instrumento de ensino-aprendizagem cada vez mais presente no ambiente escolar.

Ao abordarem o tema retrato da UE, na segunda atividade proposta no AVA, cada cursista deveria expor características de seu ambiente de trabalho e, como

solicitado na comanda da atividade anterior, teve a oportunidade de refletir sobre fatores positivos e os que necessitavam de modificações para que alcançasse os objetivos pretendidos.

Quadro 2 - Retrato da UE

Totalmente atendidas	Parcialmente atendidas	Não foram atendidas
Avaliação formativa –identificar as dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. As professoras das salas comuns encaminham os alunos para avaliação diagnóstica para a sala de recursos.	Combater o preconceito - criar atitudes informadas e positivas.	Currículo - adaptar às necessidades das crianças. Escolas devem prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas ao criança com habilidades e interesses diferentes.
Filosofia da escola – todos os alunos com deficiência deverão ser matriculados no ensino regular. Todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.	Parceria com a comunidade - área da saúde. Poucos profissionais para o atendimento ou avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais como: psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista.	Professores das salas comuns e professores especiais - precisam integrar seus esforços e seus recursos, para que possam trabalhar juntos como uma equipe.
Acessibilidade – A escola está sendo preparada – elevador, sala de recursos, calçadas rebaixadas, corrimão, banheiro adaptado, pisos táteis, materiais pedagógicos e materiais e equipamentos adequados às necessidades das pessoas com deficiências.	Pais parceiros – essenciais na educação de seus filhos com deficiência.	Capacitação - envolvendo diretor, professores e coordenadores.
Atividades extracurriculares - participação dos alunos com deficiência na vida da nossa escola.	Procedimentos de avaliação - devem ser revistos respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.	Educação para o trabalho - qualificar as pessoas com necessidades especiais.

Fonte: Curso de Formação Educação Especial e Inclusiva, Redefor, 2014.

Novamente aparecem nos relatos a necessidade de adaptações nos conteúdos curriculares e diversidade metodológica a serem utilizados para que a escolarização do aluno com deficiência aconteça, bem como cursos de formação continuada que oportunizem a aquisição de novos conhecimentos e troca de informações acerca das experiências vividas pelo professor.

Não basta que o aluno com TGD esteja matriculado nas escolas de ensino regulares comuns, há de se verificar as condições oferecidas pela escola para que a

permanência destes alunos seja efetiva e os resultados referentes à sua escolarização sejam positivos (GIARDINETTO, 2009).

Quadro 3 - Organização escolar

Totalmente atendidas	Parcialmente atendidas	Não foram atendidas
Combate ao preconceito	Adaptação do Currículo às necessidades apresentadas pelas crianças em diferentes fases do processo ensino aprendizagem	Programas adicionais de apoio ao processo ensino aprendizagem
Relacionar experiências dos alunos com conteúdo a ser trabalhado e ensinado	Programa eficaz e de qualidade para treinamento e orientação ao profissional voltado à necessidade apresentada pelo aluno	Tecnologias e acessibilidade (superação da exclusão digital), assim como estruturas físicas adequadas às diversas necessidades apresentadas
Aquisição de conhecimentos	Organização escolar envolvendo a equipe como um todo, visando um melhor acolhimento ao aluno	Apoio institucional incrementando o currículo tradicionalmente trabalhado
Aquisição de conhecimentos	Avaliação contínua voltada à informação efetiva sobre a formação realizada	Preparar o ambiente escolar como um organismo único ao incluir crianças com necessidades especiais

Fonte: Curso de Formação Educação Especial e Inclusiva, Redefor, 2014.

É notório que a maioria das escolas em que esses alunos-cursistas lecionam retém o conhecimento teórico quanto aos direitos de cada ser humano, principalmente daquele com deficiência. Além disso, notamos a falta de recursos físicos (estrutura predial favorável, materiais didáticos apropriados, dentre outros) e recursos humanos (formação profissional adequada, o SAPE, comprometimento de toda equipe escolar, parceria com o sistema de saúde) que concretize as teorias.

Não se espera nada além de que se faça cumprir o que dita a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 7º em reconhecer que “Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei.” (ONU, 1948) e se na LDB em seu artigo 3º se faz predominante a afirmativa de que o ensino será ministrado perante o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), sendo assim, os anseios são em torno de que as leis sejam cumpridas em sua totalidade.

Pensando em direitos humanos como o respeito à dignidade, não devemos considerá-los como atos de caridade ou filantropia, mas de autonomia e protagonismo das pessoas, por meio da solidariedade e do respeito às diferenças. Sendo assim, temos como princípios para sua existência a dignidade, a igualdade, a liberdade e a justiça. Esses pilares, necessários a qualquer ser humano, têm sido alvo de muita luta para conquistá-los ao longo dos anos (MARANHE, 2014, p.1).

O comprometimento de toda a equipe escolar para que a escolarização do aluno com TGD aconteça é extremamente necessário, cada um tem uma função importante, um papel a desempenhar de modo a contribuir para o resultado final.

Adequação curricular não é algo simples de fazer, exige-se conhecimento, preparação prévia e certeza dos objetivos que se pretende atingir. Tal prática apresenta a necessidade de um trabalho em equipe, da colaboração de todos para que o professor possa proporcionar ao aluno com TGD meios para que ele consiga desenvolver suas potencialidades e atinja sua plena escolarização.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Debruçamo-nos sobre os dados contidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o objetivo de conhecer o perfil dos cursistas, identificar o principal eixo motivador que os fizeram participar de um curso de Formação Continuada para professores voltados para a Educação Inclusiva e, por intermédio das comandas de atividades, explorar sua prática docente.

Como atividades introdutórias ao curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor foram dispostas três indagações para reflexão e registro na plataforma:

- O que significa para você a diversidade e a cultura inclusiva?
- Como a diversidade pode ser contemplada (ou não) nas ações do cotidiano da escola?
- Cite exemplos de ações possíveis. Como a escola pode criar e vivenciar uma cultura inclusiva?

Analisamos as respostas e optamos por registrar a de três alunos que pudessem representar as ideias registradas por todos os trinta e oito alunos-cursistas referentes a essas questões:

Parto do pressuposto de que diversidade significa diferente e que cultura inclusiva se trata de um modelo de educação em que todos possam ter os mesmos direitos, e, para que isso aconteça, a escola precisa primeiro de um espaço físico adaptado e professores que tenham conhecimentos específicos sobre a educação inclusiva, realidade que não é a nossa¹⁰.

A diversidade significa aceitar as pessoas como elas são com os seus pensamentos, conceitos e suas debilidades físicas ou intelectuais. A cultura inclusiva significa trazer para a nossa sociedade preconceituosa, racista e machista uma reflexão sobre as necessidades de mudar estes conceitos. A diversidade deve ser contemplada com ações que reflitam os conceitos de professores, pais e estudantes que vivenciam e convivem com pessoas diferentes.

Os conceitos, como se pode constatar, de diversidade e cultura inclusiva estão nítidos na compreensão dos cursistas. Quanto às ações possíveis da escola, muitos destes professores, como conseguimos inferir, acreditam que:

¹⁰ As correções gramaticais e ortográficas realizadas no texto se deram pela autora sem prejuízo do sentido.

[...] através de adaptações que a diversidade pode ser contemplada nas ações do cotidiano da escola, promovendo mudanças que possibilitem o ensino e aprendizagem para todos, respeitando todas as diferenças e especificidades do ser humano, sem nos esquecer de que o progresso é lento, porém contínuo e gratificante.

Ressignificar a escola na proposta inclusiva requer esforços de vários segmentos e algumas ações simples podem trazer bons resultados como o professor sendo o mediador, que proporciona vários meios de aprendizagem, caminha junto com o aluno e interfere nos momentos necessários, prepara grupos de pesquisa, de estudo e de trabalho em que todos independentemente de suas limitações estejam envolvidos [...]

Notamos que os cursistas possuem ampla compreensão do papel da escola mediante a Educação Inclusiva. Dessa forma, buscamos elucidar os motivos que os levaram a ingressar no curso de Educação Especial e Inclusiva.

Percebemos na fala do aluno “[...] o meu lado criativo teve sempre que entrar em prática...” que a criatividade é um recurso essencial com o qual o professor pode e deve contar e, para isso, se faz necessário que docente se apodere cada vez mais de conhecimentos referentes à sua área de atuação e às especificidades de seu alunado, o que corrobora com os estudos de CAPELLINI; GIRALDI; VALLE (2012).

Vejamos o relato de alguns alunos-cursistas referente ao currículo escolar e suas possíveis adequações para atender ao aluno com TGD:

Para que o ensino seja de qualidade, mesmo na classe comum, professores, alunos e coordenadores devem, antes de mais nada, entender o que é um aluno com TGD, saber lidar com o mesmo e intervir, caso necessário. As salas de recurso podem auxiliar pedagogicamente e nas tarefas do dia a dia do aluno.

O professor da classe comum deve contar com o apoio do professor especialista para realizar as adaptações curriculares necessárias adequadas às necessidades do aluno, organizar sua rotina, confeccionar materiais concretos relativos aos conteúdos desenvolvidos, entre outras ações colaborativas.

Garantir ao estudante com TGD acesso ao currículo escolar por meio de adaptações que envolvam materiais adaptados, jogos pedagógicos.

A escola deve se adequar com recursos pedagógicos e serviços de apoio que facilitem os alunos com TGD a aprender juntos com todos das turmas regulares.

A escola deve identificar as mudanças na composição da organização e estrutura escolar a partir da perspectiva de uma cultura inclusiva que contemple a todos. Garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender as múltiplas necessidades de todos os estudantes.

Vemos que os alunos do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor apontam, como recurso essencial para que haja a inclusão do aluno com deficiência, adequações no currículo escolar para que possa servir às especificidades de cada um. Dessa forma, pretende-se desenvolver realmente um trabalho educacional dentro da sala de aula regular, sem que seja necessário o deslocamento do aluno com TGD para a sala de recursos diariamente, já que a inclusão escolar acontece quando o aluno PAEE se sente pertencente ao mesmo espaço e com as mesmas condições que os demais. Obviamente, os recursos utilizados serão diferentes, entretanto, o que se anseia é a equidade.

É possível perceber que a busca pela formação continuada por parte do professor em muito contribui para a aquisição e troca de conhecimentos que levam a mudanças e transformações nos métodos utilizados de ensino. Além disso, o trabalho em conjunto do professor da sala regular com o professor especializado e toda a equipe educacional assegura ainda mais o sucesso da inclusão. “A escolarização de alunos com TGD exige um trabalho a ser desenvolvido no coletivo, bem como a construção de um estilo próprio de ensinar e a responsabilização por um processo a ser sustentado em diferentes instâncias.” (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p.680).

Conhecendo as capacidades e dificuldades de cada aluno, especificamente neste caso, daquele com TGD, poderá ter cada vez mais ideias que os favoreçam.

Ao confrontar os relatos descritos, atentamos para afirmações de três alunos-cursistas no que se refere à descrição dos resultados ao fazerem adequações no currículo educacional com a finalidade de atender às necessidades específicas apresentadas por alunos com TGD na sala de aula regular. Notem:

[...] o meu lado criativo teve sempre que entrar em prática... Já aprendi tanto a fazer isso que hoje em dia nem me preocupo com aquelas listinhas de sonho que a Delegacia de Ensino

envia para marcarmos o que queremos de recursos que nunca vêm... Faz tempo que eu mesmo confecciono o recurso necessário para meu aluno...

Vejo agora que é possível usar os recursos tecnológicos existentes destinados às pessoas com deficiência visual e física para o estudante com TGD, o uso do computador é uma ferramenta que o professor poderá usar em suas atividades envolvendo todas as disciplinas.

Acredito que a falta de recursos e equipamentos não pode ser uma justificativa para ficarmos de braços cruzados. Temos sim que improvisar, inventar, criar recursos e materiais de baixo custo para suprir as necessidades em curto prazo; mas não podemos nos limitar a isso. Temos que pensar em ações para médio e longo prazo, e para realizá-las com maior qualidade temos que solicitar, cobrar, se necessário for "brigar" para que o direito de nossos alunos sejam garantidos. Eles têm direito à tecnologia, à diversidade.

Quanto à modificação e às adequações da metodologia de trabalho, os resultados expostos pelos alunos-cursistas apresentaram resultados imediatos. Vemos que, mesmo com a escassez de recursos materiais, eles conseguiram adaptar os conteúdos e atingir os objetivos intencionados. Outro fator de extrema relevância é o uso da tecnologia, mais especificamente do computador no trabalho de escolarização do aluno com TGD.

A disciplina disposta logo após a apresentação do curso abordava a Diversidade e Cultura Inclusiva – cujo objetivo é o de apresentar e fazer com que o aluno-cursista reflita e vivencie os conceitos primordiais para a prática da diversidade e cultura inclusiva na escola: cultura, identidade, respeito, tolerância, intolerância, violência, entre outros, descortinou-se com a seguinte comando:

Quadro 4 – Definição de TGD por alunos-cursistas

Qual sua concepção inicial sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?
Transtorno Global do Desenvolvimento, em minha concepção, são alterações no desenvolvimento caracterizadas pela dificuldade de interação social, na comunicação, com interesses e atividades restritos. Neste quadro estão incluídos o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TGD-SOE), Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.
Sei muito pouco sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), quando me inscrevi no curso acreditava que era alguma doença que causava problemas psíquicos que dificultavam a aprendizagem escolar. Continuo entendendo muito pouco, apesar de ter realizado algumas leituras sobre o assunto, mas acredito que o maior problema encontrado por quem tem TGD é a dificuldade de socialização, sei também que tem graus diferentes de autismo.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

Exemplificamos com dois relatos de cursistas distintos o que a maioria dos quarenta alunos-cursistas descreveu. Os conceitos científicos de base são de conhecimento da maioria, bem como a dificuldade de comunicação oral e socialização da criança com TGD, por exemplo. Todavia, a padronização não cabe para atendimento às especificidades e muitos professores, em especial aqueles que já trabalharam ou trabalham com PAEE, têm por constatação que o que atende a um não serve ao outro.

Encontramos resultados semelhantes num estudo de Brito (2007), que assim como descrito, demonstra que a comunicação entre os alunos com TGD e os demais colegas de sala se condiciona às características de cada um. Considerando isso, não há como padronizar comportamentos, tampouco ações que atenda de maneira global.

Em termos mais específicos, os resultados alcançados demonstraram que há diferenças nas iniciativas de comunicação entre os alunos com TEA, em contexto de sala de aula e que essas diferenças podem estar relacionadas às características individuais de cada aluno e ao comportamento e características da professora. Os dados deste estudo também mostraram que o principal meio comunicativo utilizado pelos alunos com TEA foi o gestual, sobressaindo em relação às vocalizações e à fala. Em relação à função comunicativa, verificou-se a predominância da expressão de funções comunicativas menos interativas por parte dos alunos, ou seja, a manifestação de comportamentos não dirigidos ao interlocutor, neste caso às professoras (BRITO, 2007, p.121).

No caso do Transtorno do Espectro Autista, uma de suas principais idiossincrasias é a falta de interação social e comunicação espontânea (DSM-V-TR, 2012). Esses fatores característicos da referida patologia podem intimidar o professor num primeiro momento, demonstrando claramente a necessidade da busca por informações que contribuam para a resolução dos entraves que se apresentam.

Quadro 5 – Primeiros passos no trabalho com TGD

Relate os primeiros contatos que teve com criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento
Minha experiência com crianças com TGD no início foi complicada, em uma instituição de ensino em que trabalhei havia uma aluna com síndrome de rett, e ninguém me informou do caso. A aluna só ficava deitada e não tinha nenhum tipo de estímulo, quando perguntei do caso, fui orientada a deixar a aluna o tempo todo deitada sem que eu estabelecesse algum vínculo com ela.
A criança que recebi na minha turma em 2011 tem Síndrome de Asperger. No início foi tudo muito difícil, estranhei muito o comportamento da criança, o seu isolamento, a gagueira, as constantes crises de irritação e impaciência. Fiquei com essa criança durante três anos e com o apoio da mãe e dos especialistas que realizam os atendimentos, aprendi a trabalhar envolvendo-a gradativamente nas atividades, respeitando suas limitações e possibilitando avanços no processo ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

A insegurança ao lidar com algo novo é compreensível e normal. Ao lidarmos com alunos com deficiência surgem questionamentos decorrentes das nossas ações enquanto professores. Os resultados aos primeiros contatos e a socialização deste com o professor e os demais colegas de sala são, a princípio, imprevisíveis. O professor não precisa nem deve estar sozinho neste processo, a troca de experiências, a exposição de dúvidas aos colegas e profissionais que lidam com alunos com TGD elucidam questionamentos, apontam direcionamentos assertivos e transmite segurança ao professor em desenvolver seu trabalho.

Da mesma forma que ocorre com os demais alunos, existe a necessidade de um tempo para que haja a adaptação entre o aluno e a escola; o aluno e o professor; o professor e o aluno; o aluno e demais funcionários; o aluno e a rotina escolar, dentre tantas outras adaptações e familiarização. Assim acontece com o

aluno com TGD, com o fato de que para ele, o referido processo adaptativo pode ocorrer de maneira mais lenta e com métodos diferentes dos utilizados para os demais.

Fonseca-Janes; Brito; Janes (2012) vão dizer que:

[...] destaca-se aqui a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo na análise e na construção de uma educação efetivamente inclusiva, em que os envolvidos assumam sua responsabilidade e cultivem o respeito e a cooperação frente aos colegas, no desenvolvimento de melhor qualidade diante das complexas situações encontradas no sistema educacional atual, que dificilmente seriam desenvolvidas isoladamente (FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012, p.28).

O professor não obtém conquista em seu trabalho sozinho, a tarefa que ele realiza intenta a participação de uma equipe com foco nos mesmos objetivos, ou seja, o sucesso educacional de cada aluno, independentemente de suas especificidades, ou melhor, inerente às suas especificidades, resulta do empenho de cada profissional da área educacional, médica e familiar.

Não convém ao professor esperar o recebimento de recursos do poder público, tampouco aguardar que determinadas políticas públicas exijam capacitações e formação continuada para aprimorar seus conhecimentos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo, servindo de referencial para a formação de professores, para a disponibilização dos serviços e recursos, na ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular (Revista Inclusão, 2008, p.57).

A proatividade proporciona a realização de um trabalho de qualidade e oferece autonomia e confiança para o professor identificar as metodologias de trabalho mais pertinente a seu alunado, estimulando sua criatividade para construção de materiais que possam auxiliar na escolarização dos alunos, principalmente daquele com TGD.

Quadro 6 – Acessibilidade e Recursos Pedagógicos

Análise das dimensões de acessibilidade considerando o local de trabalho e o recurso pedagógico de baixo custo
--

No caso de aluno com TGD, isso não é um fator favorável, pois eles necessitam de ambientes com poucos estímulos visuais.

O excesso de informação de forma não planejada deixa o aluno TGD nervoso e irritado, dificultando a sua concentração.

Em se tratando de materiais pedagógicos, a escola disponibiliza grandes variedades que são fundamentais para o desenvolvimento desse aluno.

A dimensão metodológica, a qual visa garantir a utilização de materiais didáticos que possibilitam o aprendizado dos alunos de uma forma plena de todos os alunos, com ou sem deficiência. Porém esta dimensão não é totalmente cumprida em virtude da maioria dos professores não terem uma formação dentro de uma perspectiva inclusiva, o que dificulta a tomada de ações, por não desenvolverem estratégias de ensino diferenciadas, ou não incluírem materiais que contribuam para o desenvolvimento do aprendizado do aluno com deficiência.

O maior desafio para desempenho de uma educação inclusiva efetiva é a metodologia, embora hoje haja oferta de cursos como este, estabelecer uma metodologia eficiente e que contemple as necessidades de cada indivíduo dentro de sua diversidade mostra-se particularmente difícil. Isso porque, para tal compreensão, é necessário um estudo que demande tempo, que atualmente dentro das necessidades da escola enquanto instituição e do professor enquanto cidadão estabelece um problema de certa gravidade.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

Interessante observarmos que, mesmo mencionando entraves para a realização da escolarização do aluno com TGD, a busca por recursos que possam contribuir para tal intento não cessa. Se não houver à disposição do professor da sala de aula de ensino regular materiais psicopedagógicos específicos e direcionados à necessidade do aluno com TGD, há de se considerar materiais de baixo custo ou até mesmo aqueles que podem ser construídos com materiais reutilizáveis.

Novamente encontramos nos relatos dos cursistas a conscientização quanto à necessidade de formação continuada para o professor. Não há meios de atender às necessidades de seu alunado, receber em sua turma escolar aluno com TGD e não saber como proceder, quais metodologias disporem, recursos para adaptação de conteúdos. Há de se buscar qualificação para tal prática.

Como qualquer aluno, aquele com TGD ou com qualquer outra deficiência, tem direitos adquiridos de não somente estar matriculado na Educação Básica e Ensino Fundamental, esse é apenas um pequeno e inicial passo. Esse alunado deve usufruir de todos os recursos como os demais para permanecer no sistema educacional até o nível em que lhe aprouver.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior. [...] Há que se assegurar não somente o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos [...] (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 25, apud CONDE; VICTOR, 2013, p.495).

Em tempo algum há de se estipular o limite do aluno com TGD ou com qualquer outra deficiência. A função da escola, representada e concretizada no papel e na prática do professor de sala de aula de ensino regular e do PAEE, é o de oportunizar a esses alunos, assim como aos demais, todos os recursos possíveis para que perpassem todos os níveis de ensino até que possam alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Preparar a criança para a vida adulta e profissional é papel da escola. Rotular e limitar as capacidades do aluno não cabe em nenhuma esfera, menos ainda naquela que se pretende democrática, justa e honrada.

Quadro 7 – Referencial de Avaliação Pedagógica na Área de Transtorno Global do Desenvolvimento

Relato do professor da sala comum (Descrever o motivo do encaminhamento e uma síntese avaliativa do desempenho curricular do estudante com TGD)
A criança já chegou à escola como inclusão. Todos os documentos e laudos foram entregues na hora da matrícula. Uma entrevista com a mãe foi marcada, para que a professora descobrisse quem era aquele aluno e como proceder com ele. A criança passou por um período de adaptação e adequações curriculares e é atendida no contra turno na mesma escola por um professor especialista na sala de recurso. Ao conhecer seu histórico, todos já sabiam que problemas teriam que enfrentar e quais os desafios. Pois, em relação à linguagem verbal e à interação social, a criança apresentava bastantes dificuldades.
O estudante diagnosticado com Síndrome de Asperger consegue realizar de forma satisfatória as atividades apresentadas em sala de aula regular. Por apresentar problemas de interação social e de comunicação, também frequenta Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), onde realizam de maneira exemplar todas as atividades que lhe são propostas. Seu material escolar é exageradamente organizado e limpo.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

Para a realização da atividade referente à Tecnologia Assistiva (TA), disponibilizou-se no AVA o seguinte link: <<http://assistiva.mct.gov.br/>> para acesso a inúmeros recursos dos quais o professor pode dispor em sua sala de aula para trabalhar com todos os alunos, não somente com aquele com TGD, mas utilizando materiais de baixo custo e ofertar metodologias diferentes para o ensino-aprendizagem.

Após a leitura do artigo de Manzini e Albuquerque (2014), os alunos receberam a comanda de realizar, a partir de uma ou mais TA escolhida, uma atividade prática em sua sala de aula de ensino regular e, posteriormente, relatar os resultados obtidos.

Ressaltamos que a prática que implica em tentativa e erro favorece o aprimoramento das atividades e permite uma autoavaliação necessária à atividade docente. O erro leva a reflexões e impulsiona a novas tentativas, utilizando métodos e recursos que possam auxiliar no êxito (LUCKESI, 2001, p.35).

Quadro 8 – Uso de TA na sala de aula de ensino regular

Relate experiências nas quais você, em sua sala de aula, fez uso de Tecnologia Assistiva
Durante a aplicação dos recursos de TA dentro de uma sala regular que havia um aluno com TGD foi muito interessante, pois para os demais alunos foi prazeroso. Pude observar nesses momentos que os demais alunos se aproximaram e se preocuparam mais com o colega com necessidade especial passaram a perceber as estratégias e que todos podem aprender. E um fato curioso foi as habilidades de atenção e concentração estiveram bem focadas no momento da aprendizagem. Os resultados do uso dos recursos de TA foram muitos significativos e trouxeram oportunidades de que todos podem aprender.
A minha escola possui poucos recursos de TA, o que mais encontramos lá são materiais de EVA, como alfabeto móvel, dominó de tabuadas, etc. Na escola em que leciono não temos alunos com TGD, então utilizei o estudo de caso e encontrei no fluxograma um grande aliado para iniciantes, pois para mim ele é como uma receita para quem nunca cozinhou, ou seja, devemos seguir passo a passo no início e a prática virá com o tempo e seguindo todos os passos não tem como não dar certo.
O fluxograma é um grande aliado para o professor, no sentido de encontrar soluções de recursos que possam desenvolver a aprendizagem do aluno com TGD. É buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

Verificou-se, por meio dos relatos, que o uso de Tecnologia Assistiva surte resultados positivos. A utilização de materiais de baixo custo e fácil acesso torna a aprendizagem mais elucidativa e significativa. Chama a atenção dos alunos para o manuseio de objetos diferentes daqueles utilizados em seu cotidiano escolar. O fluxograma, por exemplo, utilizado por alguns dos professores, segundo seus relatos, consiste numa ferramenta de organização de atividades e rotinas a serem seguidos – tais recursos permitem ao professor maior clareza na aplicação das tarefas e visualização clara dos resultados obtidos.

É possível encontrar na rede mundial de computadores inúmeros modelos de fluxograma que o professor pode acessar para organizar a rotina de seu aluno com TGD e deixar exposto próximo à carteira que este ocupa na sala de aula, para que possa memorizá-la e compreender suas tarefas diárias.

Evidente que o professor da sala de aula comum ficaria sobrecarregado ao preparar aulas para seus alunos e adaptá-las para aquele com TGD. O planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação das aulas teriam sua qualidade comprometida devido à imensa quantidade de tarefa que o professor sozinho teria que desenvolver.

Em outra vertente, se o professor do SAPE opta em elaborar os conteúdos a ser trabalhados com o aluno com TGD de forma aleatória, sem continuidade, ou reforçando os conteúdos trabalhados em sala de aula comum, pouco contribuiria para a escolarização deste aluno, podendo ocasionar um conflito e desestruturá-lo.

Para que tais consequências negativas não ocorram, criou-se o Ensino Colaborativo, que consiste, em suma, no trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor especializado, ambos atuando para obtenção dos mesmos objetivos educacionais do aluno com TGD.

Quadro 9 – A contribuição do Ensino Colaborativo na escolarização do aluno com TGD

Você considera que o Ensino Colaborativo pode contribuir com a inclusão escolar?

É importante que os professores saibam que a responsabilidade com os alunos da inclusão é de todos e não somente dos professores especialistas. Tudo fica tão mais fácil quando há o trabalho colaborativo com a participação de todos os envolvidos.

O trabalho colaborativo entre os profissionais da escola existe através de pesquisas, estudos de atividades que estimularam os alunos, estudos de casos, planejamento de ações didáticas e estabelecimento de rotinas que sejam aprendidas pelo aluno organizando sua vida diária em todas as situações.

O ensino colaborativo é o momento em que os professores se unem em prol do atendimento da aprendizagem para o aluno com TGD. Dentro do meu contexto escolar, alguns profissionais procuram agregar juntamente com o professor especialista para uma aprendizagem significativa, se responsabilizando com o planejamento e organização do trabalho pedagógico, deixando claro a quem compete cada ação planejada em conjunto.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

De acordo com os relatos, percebemos a importância no Ensino Colaborativo para a concretude da escolarização do aluno com TGD. A junção dos saberes profissionais de cada professor corrobora para o planejamento e desenvolvimento dos trabalhos de ensino-aprendizagem. De acordo com Capellini et. all (2008),

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p.10, apud CAPELLINI 2014, p.5).

Ao compartilhar vivências e unir conhecimentos, os professores não de se apropriar de métodos facilitadores para que o aluno com TGD desenvolva suas habilidades, identifique suas capacidades e se alcance sua independência social.

Quadro 10 – Como articular teoria à prática?

Explicita mudanças de concepções acerca do aluno com TGD no decorrer do curso
Aprendi muito, no decorrer deste ano as minhas concepções não mudaram apenas sobre o TGD, mudaram sobre tudo, pois percebi agora o quanto o respeito à individualidade é importante não só para o aluno com deficiência, mas também para todos e consegui durante esse ano perceber o quanto a avaliação é importante desde que seja usado como parâmetro avaliativo o próprio aluno e não o todo.
E o que mais gostei deste período de estágio foi ver que a professora da sala regular respeita e valoriza a individualidade da criança. Claro que muitas vezes tem dificuldade em adequar as atividades até pela demanda de tempo com os demais da sala, mas na medida do possível oferece atividades individualizadas para a aluna. A avaliação não é em cima dos conteúdos abordados, é processual e individual, cada avanço é levado em consideração.
Muitos colegas têm dificuldade para trabalhar com alunos de inclusão, especificamente com TGD, pois a oferta de vagas para este curso ainda não atende a quantidade de professores da rede. O importante é que agora podemos auxiliar nossos colegas, como trabalho de formiguinhas podemos melhorar a realidade das nossas escolas.
Tive a oportunidade de melhorar minha prática com o aluno com autismo que atendo há três anos. Senti-me mais segura para lidar com algumas questões e esclarecer dúvidas dos pais e demais professores. Este foi o último ano do aluno na nossa escola, já que esta será transformada em escola de período integral somente para o ciclo II e este aluno está no 3º ano do fundamental. Os pais saíram agradecidos e satisfeitos com o trabalho realizado, contentes de observar avanços concretos do filho. Esta família também teve muita resistência em aceitar que o filho era autista e hoje o aceitam e vibram com todas as suas conquistas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados contidos no AVA – Moodle UNESP, 2016.

Verificamos, a partir dos relatos, que a participação do professor da sala de aula de ensino regular é imprescindível na elaboração e adequação dos currículos que atenderão seus alunos, principalmente àquele com TGD, visto que os objetivos são específicos a cada ano/série e devem respeitar e estar em conformidade com cada especificidade apresentada pelo aluno.

O currículo é um objeto em construção cuja importância depende de seu próprio processo, que é complexo e se transforma e constrói em si mesmo, isto é não é estático. A visão do currículo com algo que se constrói exige intervenção ativa por parte dos agentes participantes: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja

uma mera reprodução de decisões e modulações implícitas (SACRISTÁN, 1998, p.05).

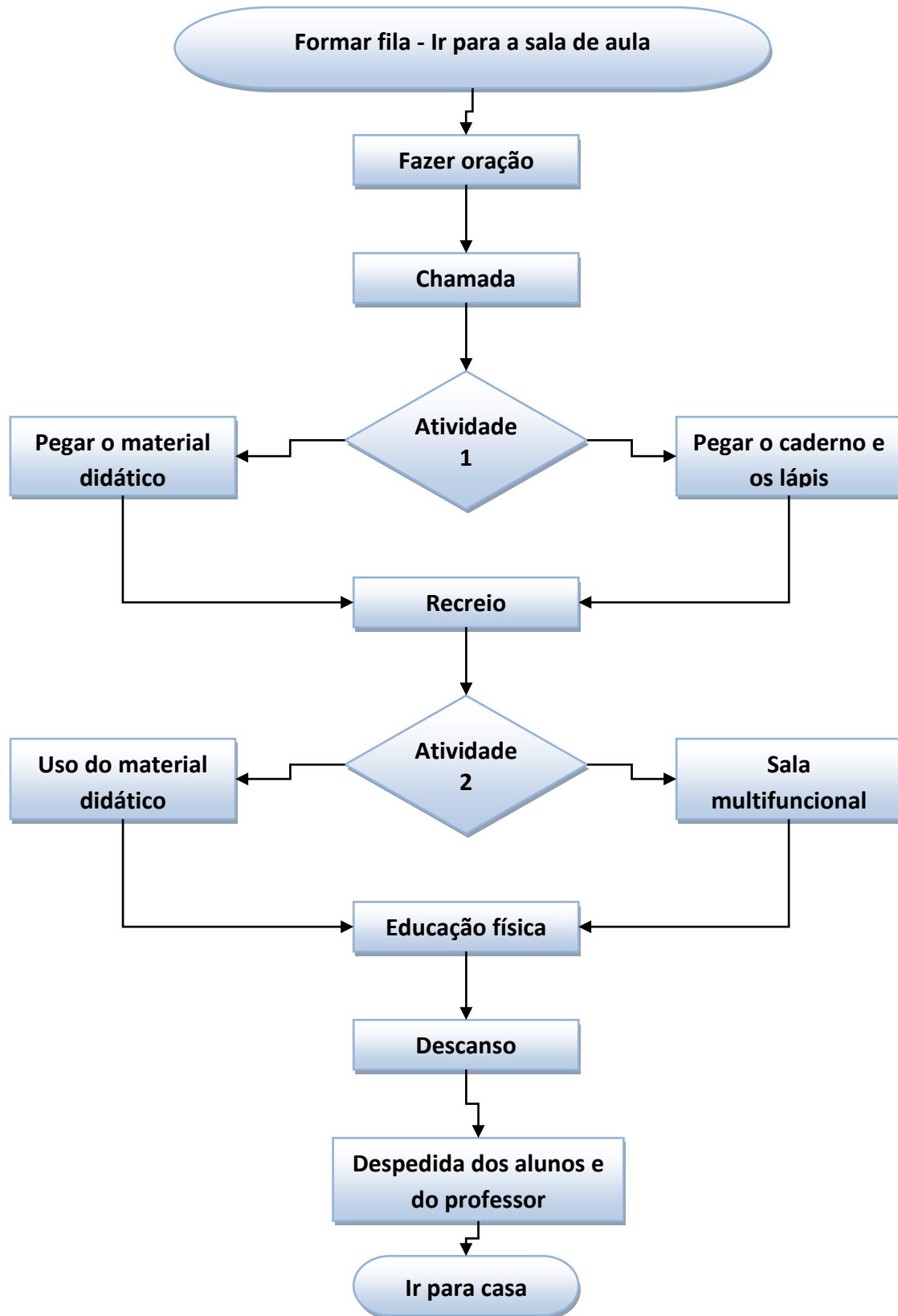
A criação e estruturação de currículos como resultado do trabalho em parceria com o professor da Educação Especial torna o processo de escolarização do aluno com TGD mais integralizado e oportuniza a troca de experiências e ideias acarretando num melhor desempenho do aluno.

Sacristán (1998) ressalta a importância do trabalho coletivo, não somente entre o professor de sala com o professor da Educação Especial, sobretudo, a união de toda a equipe escolar para tomada de decisões que favoreçam todos os alunos, independente do ano escolar e das dificuldades apresentadas.

Para que as adequações curriculares possam ocorrer, todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser previamente estudado, elaborado e desenvolvido, visando os objetivos pretensos.

Com a identificação das especificidades e necessidades de cada aluno com TGD, transfigura-se exequível ao professor incidir às adequações curriculares que melhor estimule e contribua para a compreensão e desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Figura 5 - Exemplo de Fluxograma de aula para aluno com TGD



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

5 DESENVOLVIMENTO DE UM PRODUTO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A partir das análises literárias e dos dados levantados dos professores-cursistas, tendo elencadas as dificuldades apontadas por eles, foi criada e desenvolvida uma Cartilha Paradidática Ilustrada com orientações de trabalhos que possam contribuir para o sucesso na escolarização do aluno com TGD.

Para melhor compreensão dos conteúdos da Cartilha, era preciso ilustrações factíveis com o cotidiano de uma unidade escolar que contemplasse o Ensino Fundamental I, porém sem que houvesse nenhum tipo de estereótipos nem caricaturas.

Pensou-se, num primeiro momento, em recorrer a um profissional da área de desenho, entretanto, para que a Cartilha não ficasse caricata e pudesse transmitir veracidade a seu leitor, optou-se por fotografar situações comuns do cotidiano escolar, bem como situações que, a partir das análises bibliográficas, acredita serem as que propõem resultados satisfatórios para a inserção e escolarização do aluno com TGD.

Ressalta-se que em momento algum o objetivo das imagens ilustrativas pendeu para a identificação de um caso ou pessoa em específico. Por esse motivo, a arte aparece como desenho, sem que aponte nenhuma característica em particular.

Em suas páginas iniciais optamos por demonstrar cenas possíveis e comuns do cotidiano escolar onde os pais, o professor e o aluno tenham a oportunidade de se conhecerem, dialogar e expor seus anseios quanto ao papel de cada um deles na escolarização do aluno.

No corpo da Cartilha, encontram-se fotos de adaptações curriculares para escolarização de aluno com TGD. As atividades foram pensadas e desenvolvidas baseadas no currículo dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I contemplando a maior parte das disciplinas; a exceção se deu na disciplina de Educação Física por entendermos ser um tema cuja contemplação ser mais ampla e pedir uma análise profunda e específica.

Ademais, as imagens são captadas por fotografias em sua total nitidez, com atividades adaptadas, voltadas para a escolarização do aluno com TGD contemplando os conteúdos curriculares do ano/série em que cursa. As atividades foram, de fato, trabalhadas e desenvolvidas com diferentes alunos, dos três anos

escolares já mencionados, entretanto, o intento é apresentar cada atividade e não analisar cada aluno em particular. Por conta disso, não há o aprofundamento e discussão acerca das habilidades de cada um deles.

5.1 Cartilha Paradidática Ilustrada

Propomos um Objeto Educacional direcionado a professores e alunos do Ensino Fundamental I que pudesse ser acessado e compreendido facilmente, porém que não ficasse restrito a esse público somente, mas que fosse útil a todo aquele que desejar obter informações básicas e práticas de métodos possíveis de escolarização e convivência harmoniosa dentro da sala de aula entre aluno sem e com TGD e professor.

5.2 O Cenário

As imagens retratam uma unidade educacional não específica, ou seja, para que não haja qualquer fator limitador que impeça o professor de desenvolver qualquer uma das ações exemplificadas na Cartilha, optamos por não caracterizar nenhuma escola.

Diferentes momentos e espaços físicos ilustram ações do professor da sala de aula de ensino regular, da professora de Educação Especial, dos pais e colegas de turma, positivas e negativas, ou seja, ações positivas que possam contribuir para a concretização da escolarização do aluno com TGD e ações negativas, que possam atrapalhar ou mesmo impedir que esta aconteça.

Para que se evidenciasse que os conteúdos trabalhados deveriam partir do professor da sala de aula de ensino regular, as imagens iniciais apresentam os pais, a criança com TGD e a professora da sala de aula de ensino regular reunidos numa conversa para que se mostrem os objetivos pretendidos até o término do ano letivo.

5.3 A escolha dos personagens

As artes que estampam as páginas da Cartilha partem do concreto, dessa forma optou-se por personagens próximos da realidade. Cuidamos para que não ficasse nada caricato, tampouco estereotipado.

Escolhemos duas pessoas que pudessem representar dois professores do sexo feminino, por ser esse gênero o predominante na prática do magistério (TAMBARA, 1998) até o presente momento.

Mantivemos a imagem da família nuclear tradicional, pai e mãe/homem e mulher, já que Szymanski (2011) afirma que, embora haja 196 diferentes arranjos de família, o conceito tradicional continua enraizado. Mesmo àquelas crianças que vivem em abrigos, mantém tal visão tradicionalista de família (PETZOLD, 1996).

A representação do aluno com TGD focará no Transtorno do Espectro Autista por meio da imagem de uma criança de oito anos de idade (caracterizando idade e ano/série escolar intermediários, ou seja, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental I) do sexo masculino. A escolha pelo sexo masculino se deu devido ao TGD acometer quatro vezes mais crianças desse sexo do que do sexo feminino (MELLO, 2004).

Pensamos também na representação da personagem e optamos por uma criança parda, visto ser o pardo é predominante no Brasil, segundo informações do Censo 2010 (IBGE, 2010).

5.4 Página a página

A Cartilha foi idealizada e desenvolvida na forma de *E-book*, um livro digital, que dispõe todo seu conteúdo para ser acessado por meio de equipamentos eletrônicos como computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, etc., desde que estes disponham de recursos técnicos próprios para reprodução desse material virtual.

O conteúdo contido no Objeto Educacional *E-book* tem imagens representativas de acordo com a mensagem que se intenta transmitir ao seu leitor. A Cartilha Paradidática Ilustrada foi desenvolvida de maneira a representar em cada página informações a serem transmitidas aos que tiverem contato com a mesma.

A organização do OE apresenta-se por meio de fotos de atividades baseadas nos conteúdos curriculares de todas as disciplinas do Ensino Fundamental I, a saber: Matemática, Português, História, Geografia, Arte, Inglês e Ciências Naturais.

Ao pensar na importância do primeiro momento da criança com TGD e seus pais na inserção escolar e do professor, os contatos iniciais se tornam marcantes,

tendo certo que neste momento inicia-se a construção de um processo em que todos irão aprender e se comprometer para alcançar os mesmos objetivos. Assim, a cena inicial pede a presença de todos os envolvidos diretamente no processo de escolarização, inclusive da professora da sala de recursos.

Destarte, a primeira cena foi pensada e desenvolvida da seguinte maneira:

Cena 1 – no ambiente escolar, encontram-se os pais, a professora da sala de aula regular e a professora da sala de recursos conversando na presença do aluno com TGD. Todos os personagens adultos com expressões alegres, pois acreditamos ser um momento de grande satisfação e conquista.

Essa primeira cena retrata o momento em que os pais confiam ao professor à formação intelectual e, de certa forma, de caráter de seu filho. Momento também em que o professor recebe o maior voto de confiança que poderia: o de ensinar a uma criança com limitações, porém com muitas capacidades e vontade de viver intensamente como qualquer outra.

O escopo dessa cena foi demonstrar a importância do aluno em participar das discussões acerca de sua escolarização, tendo a oportunidade de conhecer seus futuros professores e entrar em contato com a resolução de problemas, opinando ou não sobre sua vida escolar.

Reafirmando que, apesar de ser um Objeto Educacional de orientação ao professor do Ensino Fundamental I, com informações acerca de possíveis ações para a escolarização do aluno com TGD, a cartilha pode ser acessada pelos demais alunos, gestores, familiares e todos que queiram conhecer e entender o comportamento do aluno e métodos de interação.

A Cartilha foi traçada e desenvolvida nos seguintes moldes:

Logo no início da Cartilha encontra-se disposta mensagens aos professores e alunos.

- **Professores**, deem as boas-vindas ao aluno e aos seus pais, acolha-os e demonstre o quão feliz é tê-los ali. Converse com os pais na presença do aluno, afinal vocês falarão sobre ele.
- **Alunos**, apresentem-se e convide o novo colega para conhecer a escola e a sala onde vocês vão estudar. Se ele não quiser, não desista, convide-o outras vezes.

O objetivo ao se optar por essa estruturação de Cartilha é que haja um diálogo entre o OE e o leitor e que as imagens venham elucidar essa interação.

Tendo como princípio intencional ofertar livre acesso a todos os alunos, professores, familiares, amigos e demais público que desejam obter conhecimento sobre a escolarização do aluno com TGD.

A Cartilha configura-se como meio de interação e apontamentos de caminhos que fomenta novas ideias que possam levar a concretude do ensino-aprendizagem a todo aluno com TGD e que possa tornar o processo de socialização deste o mais natural e prazeroso possível, com atividades que despertem a atenção, o interesse e a participação total do aluno.

Não se pretende, em momento algum, que esta Cartilha seja um fim em si mesmo. O que se anseia é que sirva como norteador para que o professor repense sua prática em sala de aula de ensino regular e que este OE possa nutrir novas ideias de adequações curriculares que atenda às especificidades do aluno com TGD.

Pensamos em um OE que proporcione a equidade dentro do ambiente escolar para que todos, sem que haja nenhuma distinção, possam desenvolver suas capacidades e aprender, mesmo que com métodos e recursos distintos, sem nenhum prejuízo.

É válido destacar que equidade não é sinônimo de igualdade, ao contrário,

Tratar igualmente aqueles que são diferentes pode levar-nos à exclusão, a escola deve reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada (ARANTES (org.), 2006, p. 10).

O objetivo é criar meios para que cada aluno possa se desenvolver, cada um no seu tempo, com recursos diferentes, mas que tais recursos possam contribuir para seu pleno desenvolvimento psíquico e social. Que seja de fácil acesso a todas as pessoas, sem nenhum tipo de entrave e distinção.

6 APRESENTAÇÃO DO OBJETO EDUCACIONAL

O Objeto Educacional (OE) resultante da presente pesquisa foi o desenvolvimento, a estruturação e a produção de uma Cartilha Paradidática Ilustrada - disponibilizada, primeiramente, em *e-book* - com abordagens acerca das características comportamentais do aluno com TGD. O material tem como público-alvo professores de todos os anos do Ensino Fundamental I e demais alunos para que possam conhecer, saibam identificar e como agir com um colega com TGD e contribuir para que o processo de escolarização deste seja tão satisfatório e prazeroso como o deve ser para todos os demais.

Pretendeu-se também, com este OE, apresentar sugestões de métodos de interação com o aluno com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, no intuito de que todos possam colaborar para um ambiente de estudo e convivência agradável e produtivo e que tais procedimentos possam se expandir para o convívio social.

O referido OE apresenta-se como um recurso que pode ser utilizado por todos os professores do Ensino Fundamental I que tenham aluno com TGD para que possam refletir sobre diferentes métodos que possam contribuir para a escolarização desse aluno. Porém, seu conteúdo não se pretende ser restritivo, o oposto disso se aplica.

Intenta-se que todo aquele, independentemente da área profissional, podendo ser familiares, amigos, o próprio aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento, enfim, que toda pessoa possa acessar, compreender as informações contidas e se apoderar dos conteúdos, fazendo com que incite novas indagações e fomenta ideias que melhorem a convivência, estimule a permanência do aluno na com TGD na sala de aula de ensino regular com os demais colegas e contribua não somente para sua escolarização, mas também e, principalmente, para o reconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades que possa contribuir para sua autonomia e independência.

Pensamos no desenvolvimento de uma cartilha por ser este um meio prático e de fácil acesso ao professor, aluno, pais e demais interessados pela temática. Intentamos informações escritas de maneira clara e sucinta acompanhadas de ilustrações para melhor contemplação do material.

Identificamos o uso de cartilha como um meio de construção e transmissão de conhecimentos bastante eficazes e aceitos nos meios educacionais que vêm se perpetuando há gerações, compondo a história da educação nacional e incentivada pelas políticas públicas.

Construir a história da alfabetização através das cartilhas é um dos meios pelos quais podemos analisar historicamente as tendências metodológicas, o ideário pedagógico subjacente às cartilhas, e de certa forma as políticas públicas oferecendo chancelas aos autores através de indicações, autorizações, convênios... (MACIEL, 2002, p.165)

Tendo sido definido o Objeto Educacional como sendo uma Cartilha Paradidática Ilustrada, cuidamos para que esse material fosse disseminado através de um meio bastante contemporâneo e de fácil acesso, que pudesse ser alcançado por professores de toda a parte do país, isto é, a internet. Se nos pautamos em um curso de EaD desenvolvido e aplicado por intermédio da internet, nada mais apropriado que o produto resultante da pesquisa estivesse disponível fazendo uso do mesmo recurso. Fizemos a junção do clássico com o atual – cartilha e internet.

As cenas foram pensadas a seguir das pesquisas bibliográficas e principalmente de relatos dos alunos-cursistas, estas virão acompanhadas de imagens de atividades que foram, a partir dos conteúdos programados para o ano/série, adequados para atender as especificidades de alunos com TGD.

A primeira cena apresenta a necessidade de interação, a receptividade da escola para com o aluno e a família. É essencial que se sintam acolhidos e que fazem parte do ambiente educacional.

Neste primeiro contato do aluno com a escola, com o professor e demais colegas, se faz importante a presença de seus pais, já que estes também estarão vivenciando junto com seu filho uma nova etapa.

Para que o professor possa realizar seu trabalho junto a esse aluno com TGD que acaba de receber, ele precisará de informações da vida dessa criança até o momento de sua chegada e transmitir a seus pais/familiares confiança de que a criança será respeitada, atendida em suas especificidades e valorizada.

Notemos o relato de uma aluna-cursista que incentivou a criação da primeira cena da Cartilha:

Algo que me chamou muito a atenção é o desamparo em que essas famílias se encontram; o desejo de serem acolhidas, respeitadas e compreendidas. Em especial a mãe parecia gritar

silenciosamente por socorro, tinha medo de deixar seu filho na escola, pois para ela essa separação implica em deixá-lo desprotegido, longe do seu olhar, pois temia e desconfiava do que poderia ocorrer em uma situação de crise.

Na mesma página, encontra-se uma primeira abordagem de interação entre as personagens dos colegas e a do aluno com TGD, baseada no seguinte relato:

Em relação ao comportamento com os colegas, não o tinha. Ele apenas brincava sozinho ou com seus objetos escolares que ele dizia serem seus coleguinhos. Adorava copiar desenho, sejam eles quais fossem. Falava muito pouco ou quase nada. Não permitia de maneira alguma contato físico, principalmente na hora de suas crises. As suas necessidades fisiológicas eram controladas, porém arrotava e soltava gases a toda hora sem nenhuma descrição. A maioria das crianças da sala tinha medo dele. Alguns pais pediam à diretora que o deixasse na sala de Recuperação Intensiva (RI), sob ameaça de transferir seus filhos da escola.

As crianças tendem a ser muito mais receptivas e diretas em suas abordagens do que os adultos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). A rapidez com que criam laços de amizade surpreende. Na maioria dos casos não há nenhuma necessidade de intervenção de pessoa adulta para que interajam.

Referente ao primeiro contato de uma criança com TGD com os demais colegas de escola, pode ser que haja certa dificuldade, num primeiro momento, de interação social. O importante é que o professor observe as ações e reações das crianças envolvidas neste processo. Caso perceba relutância por parte da criança com TGD, ou mesmo o inverso, ao notar o receio dos demais em se aproximar, o ideal é que o professor converse com eles, explicando os motivos da falta de interação inicial da criança e indicando meios de abordagem que possa despertar nesta a confiança em seus colegas.

Dispor de rotina é essencial para a ambientação e adaptação do aluno com TGD na sala de aula. Retomando o que aferimos acerca das determinações da DSM-V-TR (2012), a mudança na rotina da pessoa com TGD, por exemplo, pode causar-lhe desestabilização emocional e sofrimento, a afirmação do aluno-cursista corrobora com tal pensamento:

[...] além de trabalhar o seu comportamento, estabelecendo rotinas para ele e o ajudando nas resoluções dos exercícios, invisto sempre em suas ações positivas, a fim de estimular cada vez mais a sua autonomia.

Mesmo que haja atendimento individualizado na sala de recursos, é importante que seja por períodos curtos. O aluno deve perceber que o lugar dele é junto aos demais, na sala de aula de ensino regular. Muitos alunos-cursistas expressaram esse pensamento em seus relatos. Observemos:

Acredito que quem possui autismo ou outros transtornos globais do desenvolvimento tem que conviver e aprender com outros alunos na classe comum.

[...] pela primeira vez, temos um aluno autista incluído... Está sendo um desafio, pois não conheço muito estratégias para trabalhar com ele, a família não tem um bom relacionamento com a escola. Estamos tentando desenvolver um plano para melhorar a comunicação e a interação do aluno. Até o momento em que trabalhei com ele, estava procurando utilizar objetos representativos para ações diárias na escola, organizando suas atividades numa mesa na sequência em que seriam trabalhadas e o aluno estava se apropriando bem dessa ferramenta de comunicação.

Verificamos, com o relato, mais uma demonstração da importância de, logo num primeiro momento, se criar vínculos com a família, envolvendo-a em todo o processo de escolarização do aluno com TGD. Há de se criar uma parceria entre a escola e a família, caso contrário poderão surgir situações conflituosas em que o maior prejudicado será o aluno.

A família reforçará o trabalho desenvolvido na escola, e a escola, por sua vez, instruirá a família em possíveis ações que contribuam para a autonomia e valorização da criança em casa.

Para que a escola cumpra com seu papel que, segundo a LDB (BRASIL, 1996), é o de contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo, o professor tem a incumbência de estar preparado para realizar tal trabalho, seja participando de cursos voltados para a Formação Continuada de Professores, seja em decorrência de pesquisas e leituras de trabalhos voltados para sua área de atuação, por meio de troca de experiências com outros professores, enfim, meios que lhe dê respaldo para desenvolver seu trabalho.

O que não pode acontecer de maneira alguma é o professor deixar de oportunizar condições de desenvolvimento ao seu aluno devido a falhas em sua formação profissional, com na descrição a seguir:

Já tive contato com um estudante de 08 anos, matriculado numa classe comum de 3º ano numa escola municipal, que apresenta características de criança com TGD. Segundo a professora, esse estudante “antes colocava a língua para fora e para dentro constantemente e babava quando frequentava o 1º ano. Agora coloca vários dedos na boca e vai trocando os dedos das mãos lambendo-os sem cessar e babando. Às vezes trabalha com os dedos polegares e indicadores com um fio imaginário e vai brincando esticando alternadamente para os dedos citados da direita e depois com os da esquerda, sem deixar o fio imaginário cair”. Ela não tem “ideia de como desenvolver as potencialidades do estudante que foram se perdendo ao longo de dois anos letivos, que parece piorar a cada ano, infelizmente”.

Inúmeros cursos voltados para a Educação Continuada de Professores, inclusive na modalidade de EaD existem exatamente com o propósito de oportunizar aos professores condições de se aprimorarem em sua prática.

As características comportamentais citadas no relato não podem se perpetuar como fatores que limitem a aprendizagem do aluno, tampouco o ensino dispensado pelo professor. O professor pode dispor de inúmeras formas de Comunicação Alternativa que atenda as especificidades de seu aluno com TGD (TOGASHI; WALTER, 2016).

O professor deve continuar se informando e buscar, cada vez mais, formar-se na diversidade do conhecimento. Um professor bem informado, atualizado, que busca novas formas de atuação pedagógica, conhecimentos diversificados e que acredita no potencial de seus alunos alcançará sucesso e satisfação profissional (SCHIRMER; NUNES et al., 2011, p.35).

Cursos com temáticas específicas, com abordagens pontuais, como o Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor, no qual nos embasamos nesta pesquisa, e para o desenvolvimento da Cartilha Paradidática Ilustrada, se tornam mais objetivos, indo de encontro com as necessidades de cada profissional de maneira pontual.

A dinâmica da Cartilha Paradidática Ilustrada é a interação, estruturada de maneira a dialogar com o leitor com frases direcionadas e imagens elucidativas, tanto para o professor, para o aluno que tem como colega de escola uma criança com TDG, quanto para todo aquele que queira direcionamentos para a escolarização e convivência para com esse aluno.

Esta Cartilha se apresenta como um recurso que se pretende útil ao ofertar direcionamentos nos quais os professores poderão se guiar para a escolarização do aluno com TGD.

6.1 Etapas de criação do OE

Cada etapa de criação e desenvolvimento da Cartilha foi pautada à luz dos conhecimentos adquiridos por intermédio da literatura e das descrições feitas pelos alunos-cursistas no AVA. Para que a mesma fosse criada e desenvolvida de forma a atender as dúvidas e dificuldades apontadas, foram necessárias inúmeras análises acerca do ambiente, personagens e demais recursos necessários para que as sessões de fotos fossem possíveis. A intenção primeira era a de que as ilustrações contivessem informações norteadoras para a inserção ao ambiente escolar bem como a prática da escolarização do aluno com TGD.

→ Primeira etapa

Pensamos primeiramente nos personagens que comporiam nossa Cartilha, quais melhor representariam a realidade escolar de uma escola pública, tanto estadual como municipal, sempre tomando cuidado para que não houvesse nenhum tipo de estereótipos.

Definimos que seria duas professoras, uma da sala de aula de ensino regular e a outra da Educação Especial. Mantivemos o que nos apontou as pesquisas de Tambara (1998) quanto à predominância do sexo feminino na prática do Magistério.

Para tal ilustração, num primeiro momento, acreditou-se ser pertinente o uso de imagens coletadas no banco de imagens livres disponíveis na rede mundial de computadores. Ao realizar pesquisas nesta base de dados, não identificamos nada que representasse fielmente os comportamentos que desejávamos.

Percebemos que o recurso que melhor nos atenderia seria a representação planejada feita com pessoas que se dispusessem a ser fotografadas, sem o intuito de identificá-las, sempre se preocupando com a mensagem que seria passada por meio das imagens; o tratamento de cada foto utilizando programas editores de imagens, como *Photoshop*, *Photoscape* e *PhotoFunia*. A utilização de tais recursos

proporcionou uma imagem em forma de desenho a lápis sem a exposição dos personagens.

Mantivemos a estrutura familiar nuclear – pai, mãe e filho – baseados nos resultados de pesquisas de Szymanski (2011).

Figura 6 - Os pais



Fonte: A Autora, 2016.

De acordo com Mello (2004), como o TGD acomete em sua grande maioria pessoas do sexo masculino, o personagem representativo do aluno será um menino de aproximadamente nove anos de idade.

Figura 7 - O aluno

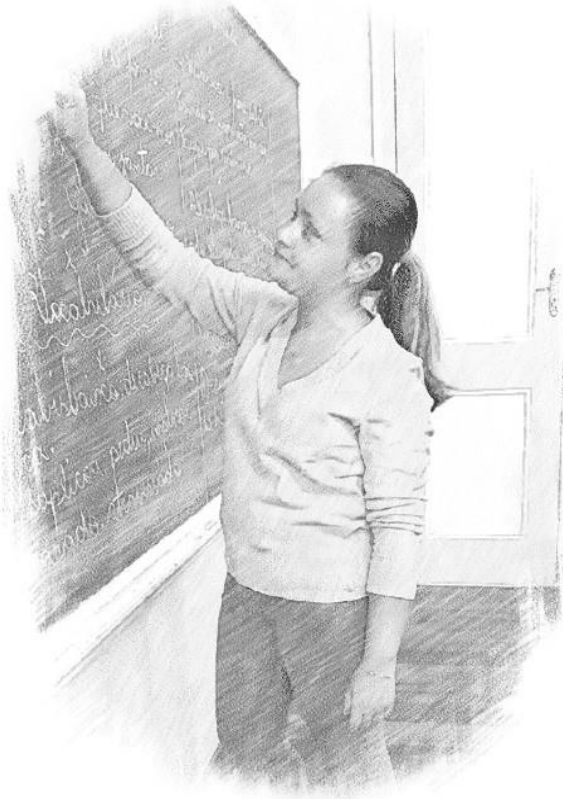


Fonte: A Autora, 2016.

A representação do trabalho em equipe se dá na imagem da professora de ensino regular e na da professora de Educação Especial. Vindo a alicerçar as afirmações feitas a partir de pesquisas e resultados obtidos por Vasques e Baptista (2014) no que concerne o trabalho em equipe para a obtenção de êxitos em objetivos preestabelecidos quanto à escolarização, não somente do aluno com TGD, mas de todos os demais colegas.

A Cartilha traz imagens que proporcionam reflexões acerca da união do trabalho desses dois profissionais, em particular, o proveito que o professor da sala de ensino regular possa ter em contar com a colaboração e a especialização do professor da Educação Especial, visto que este segundo pode oferecer ao aluno com TGD um trabalho mais individualizado e dispondo de objetos educacionais que venham a facilitar a compreensão e o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 8 - Professora de Ensino Regular



Fonte: A Autora, 2016.

Figura 9 - Professora de Educação Especial



Fonte: A Autora, 2016.

Tendo sido definidos os personagens, a etapa seguinte foi o desenvolvimento e conteúdos de cada cena da Cartilha.

→ Segunda etapa

Previamente, já havíamos pensado em como seria a primeira cena. A representação de uma conversa entre os pais, a professora da sala de aula e a da professora de Educação Especial e o aluno. Pensou-se que, por se tratar de um momento marcante e necessário ser discutida a vida escolar do aluno, ele próprio deve participar ativamente das decisões. Mesmo que não disponha de pleno discernimento para compreender todo o conteúdo discutido, ele poderá perceber que faz parte do processo e sua participação é indispensável.

A cena seguinte refere-se à apresentação do aluno com TGD aos demais colegas. Nela há instrução de como proceder na abordagem e, caso haja alguma relutância, principalmente por parte do aluno com TGD por suas características de introspecção (BOETTGER, 2007; BOSA, 2002; TANGUAY, 2000, ASSUMPÇÃO JR., 1997; RUTTER; COLS, 1996), que as apresentações sejam feitas aos poucos e em diferentes momentos.

Em cada página haverá imagens e fotos representativas seguidas de orientações escritas de maneira direta para melhor compreensão do que se deseja expressar.

A terceira cena faz referência à ambientação do aluno com a instituição escolar, ou seja, o professor o leva a conhecer o espaço físico da escola.

Todo o processo foi pensado com base no que versam pesquisas anteriores referentes à inserção do aluno com TGD no ambiente escolar e o mesmo se deu nas etapas seguintes.

→ Terceira etapa

Nas cenas seguintes, encontra-se o estabelecimento de rotina para o aluno com TGD, conforme o que rege o DSM-V-TR (2012). Algumas rotinas deverão ser seguidas por todos os alunos e outras serão pensadas e elaboradas especificamente para o aluno com TGD.

O modelo apresentado na Cartilha demonstra uma rotina semanal de atividades para o aluno com TGD utilizando fichas com imagens de ações a serem realizadas - Comunicação Alternativa de baixa tecnologia (ZAPOROSZENKO; ALENCAR, 2008).

→ **Quarta etapa**

Já na prática de atividades que levem à escolarização do aluno com TGD, há imagens que irão indicar a tematização de aulas e ações do professor para que a compreensão do assunto abordado fique bastante evidente e compreensível. O uso de imagens contribui para que, tanto o professor, quanto qualquer outro interessado em conhecer modelos de adequações curriculares para o aluno com TGD se aproprie do tema e, conseqüentemente, possa relacioná-lo com seu cotidiano. Como as imagens a seguir:

Figura 10 – Entrega de atividades

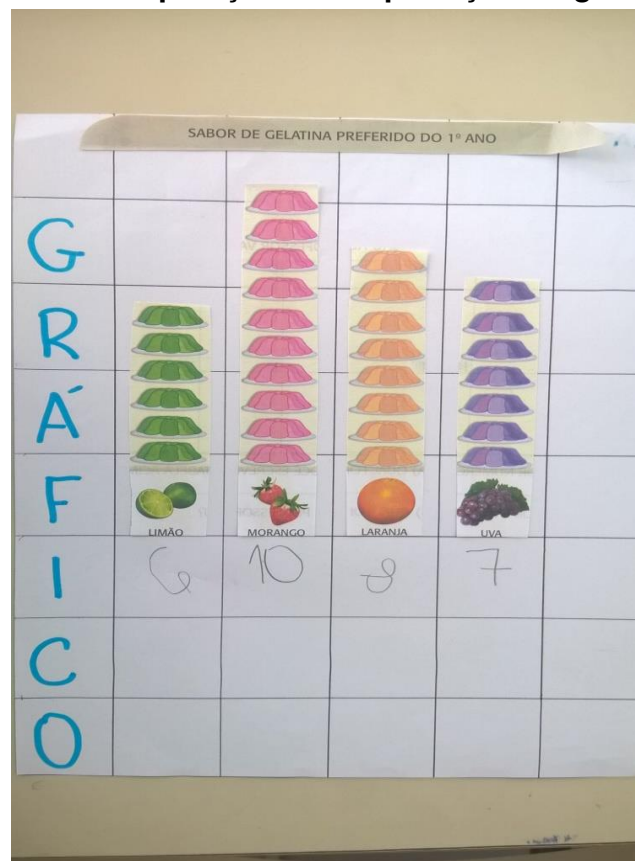


Figura 11 - Orientação individual



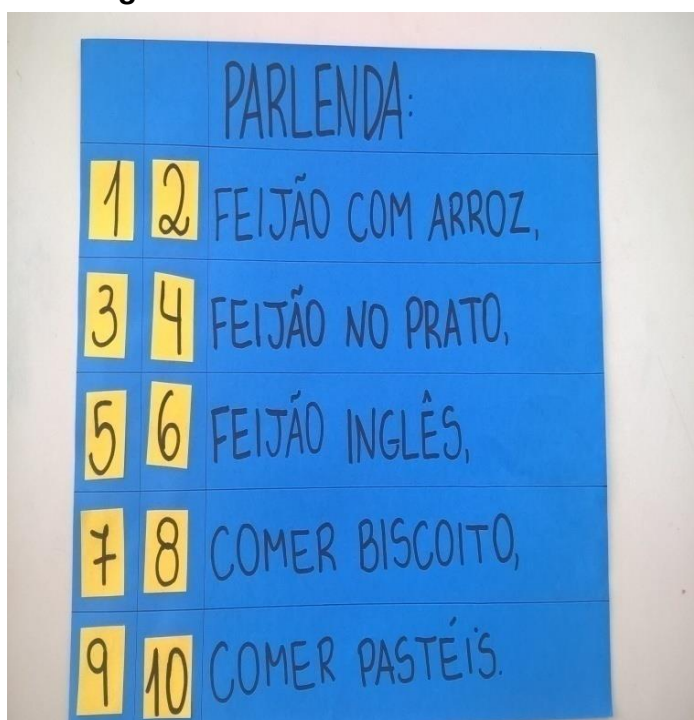
Fonte: A Autora, 2016.

Figura 12 - Composição e interpretação de gráfico



Fonte: A Autora, 2016.

Figura 13 - Parlenda com numerais



Fonte: A Autora, 2016.

Esses são exemplos de adequações curriculares de conteúdos matemáticos. Esses conteúdos integram componentes do currículo educacional nacional que se inicia no segundo ano e tem seu desenvolvimento e prosseguimento até o quinto ano do Ensino Fundamental, ciclo I. (BRASIL, 1997)

Buscou-se elencar uma ampla e diversificada seleção de imagens que pudessem abarcar inúmeros temas de cada disciplina do Ensino Fundamental I, de forma a proporcionar exemplos e incitar ideias de adequações curriculares que o professor possa aplicar, independentemente do ano/série e conteúdos trabalhados.

De acordo com os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas que compõem o ensino do ciclo I, pensou-se em adequações para que o aluno com TGD pudesse, assim como todos os demais de sua turma, aprender e desenvolver suas potencialidades, adaptou-se as atividades, as quais foram fotografadas para ilustrar a Cartilha Paradidática.

As escolhas dos conteúdos apresentados em cada disciplina no OE se deram de acordo com uma sequência didática aleatória, sem que seguisse quaisquer padronizações e/ou indicação de livros didáticos de editoras específicas, ou seja, a de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tais

definições ficam a cargo do Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar abrangendo a autonomia de cada uma delas.

6.2 Organização geral da Cartilha

A Cartilha Paradidática Ilustrada encontra-se organizada da seguinte forma:

- › Capa;
- › Folha de rosto;
- › Apresentação;
- › Índice;
- › Reflexão;
- › Corpo do texto:
 - Primeiros Contatos
 - Matemática
 - Português
 - Inglês
 - História
 - Ciências
 - Arte
 - Geografia
- › Bibliografia.

Cada disciplina está destacada com uma cor específica para que a localização dos seus componentes seja mais bem identificada no OE, ficando da seguinte maneira:

Matemática – marrom

Português - azul

Inglês– verde claro

História - laranja

Ciências – verde musgo

Arte – uso de várias cores na escrita da palavra “Arte”

Geografia– violeta

Apresentando a disciplina, encontra-se uma página que, assim como as demais da Cartilha, tem uma moldura em tom de rosa-pastel, com o nome da referida disciplina e uma imagem que a ilustra, tal como:

Figura 14 - Página de apresentação da disciplina

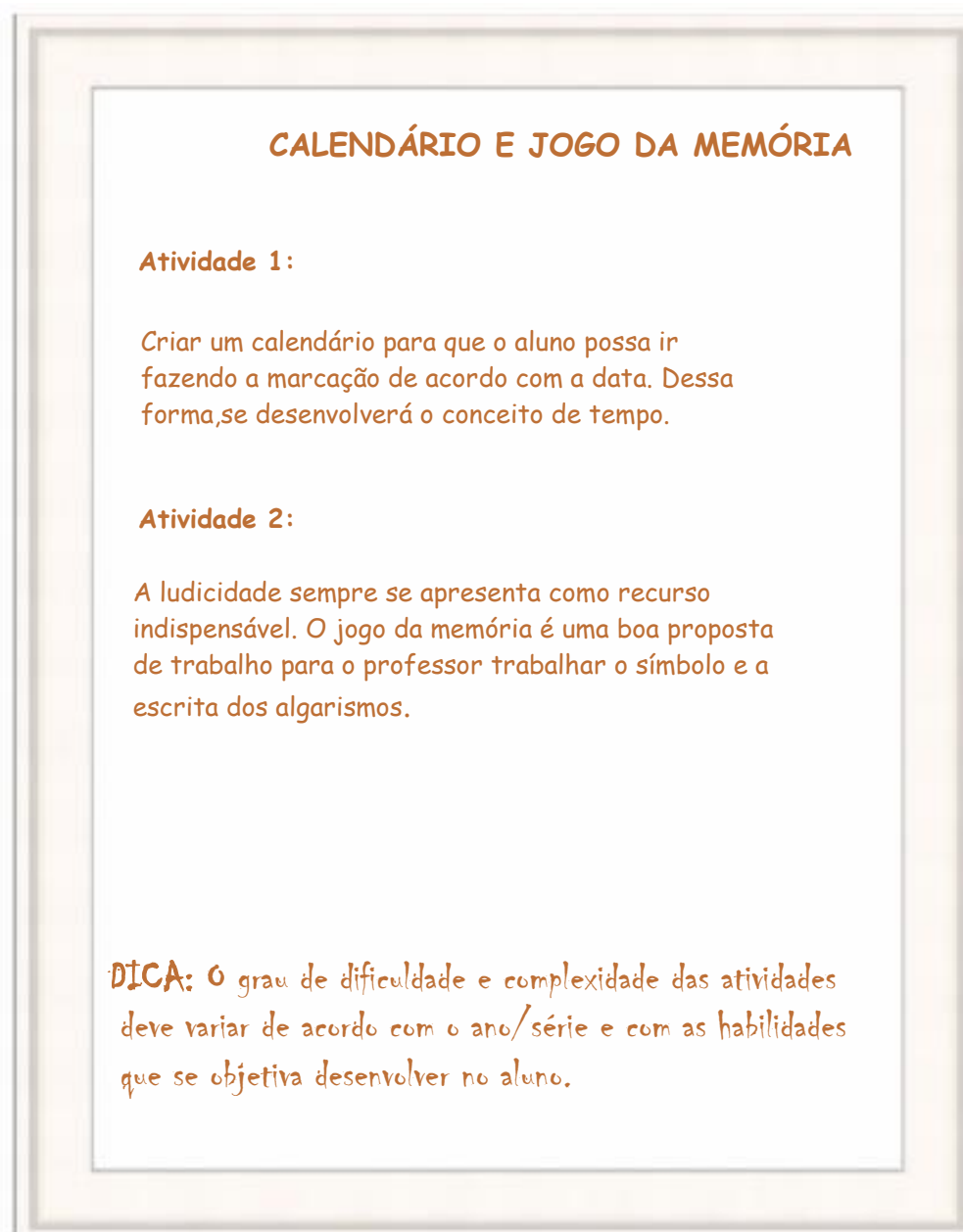


Fonte: A Autora, 2016.

Após a página com o nome da disciplina e uma imagem que a ilustra, segue o conteúdo específico, contendo a descrição e comanda de uma ou mais atividades e

seu(s) respectivo(s) objetivo(s). Ressalta-se que, em algumas atividades, encontram-se dicas de metodologias a disposição do professor, que pode utilizá-la para desenvolver essas atividades.

Figura 15 - Descrição das atividades



Fonte: A Autora, 2016.

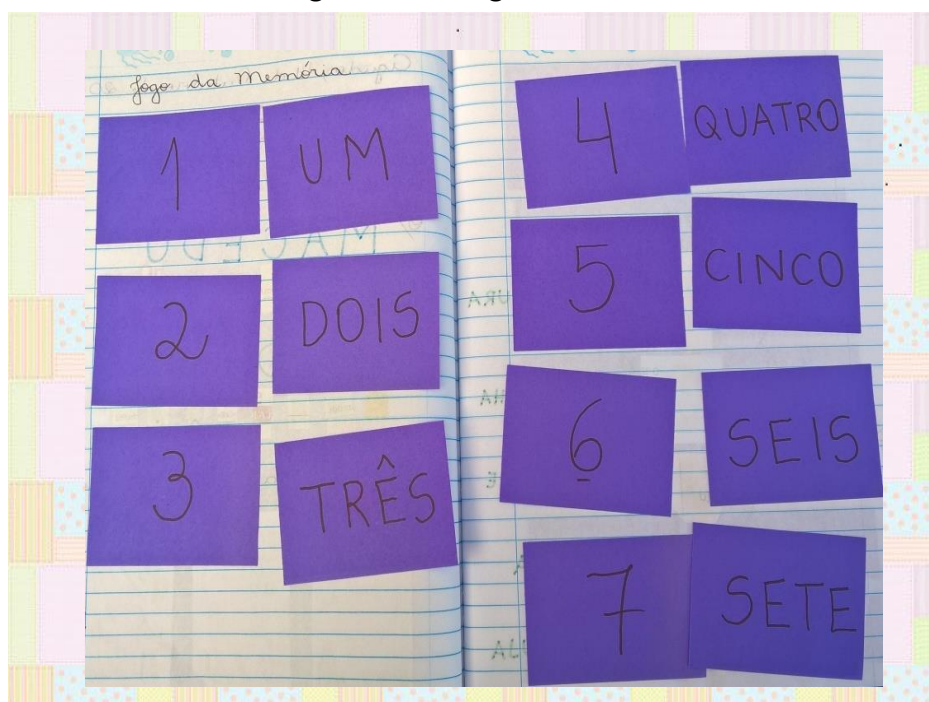
Consecutivamente, fotos de atividades adaptadas para o aluno com TGD com uma moldura de *patchwork* em tons pastel com o título de cada uma, como no exemplo que segue:

Figura 16 – Calendário



Fonte: A Autora, 2016.

Figura 17 - Jogo da Memória



Fonte: A Autora, 2016.

O mesmo processo estrutural verifica-se em todo o decorrer da Cartilha Paradidática Ilustrada.

Cada adaptação foi pensada e desenvolvida previamente de acordo com os conteúdos disciplinares e se solidificaram com a utilização de inúmeros materiais escolares de baixo custo e fácil acesso em toda a região do país.

As atividades foram elaboradas e registradas em um caderno brochura de noventa folhas pautadas. Foram utilizados ainda papéis cartões, cartolinas e papéis dobraduras de diversas cores para a confecção de fichas com algarismos, letras e palavras, de acordo com a proposta das atividades.

Instrumentos como: canetas esferográficas; canetas hidrográficas; lápis coloridos; gizes de cera; lápis preto número dois; borracha branca; folha A4 de cores variadas; régua; tesoura; cola; jornais e revistas para recortes de imagens e palavras compuseram os recursos necessários para nosso trabalho.

De acordo com o conteúdo a ser trabalhado em cada disciplina, fomos adaptando as atividades no caderno brochura, dispondo dos materiais já citados.

As resoluções das atividades foram empreendidas por diferentes alunos com laudo que os diagnostica com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger e Psicose Infantil, do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, todos da mesma unidade escolar. O objetivo não estava, de maneira alguma, voltado para a análise da compreensão e desenvolvimento desses alunos, mas em demonstrar as atividades, podendo, em outro momento, ser objeto de estudos quanto a esse e outros fatores que o compreendam.

As fotos são meramente ilustrativas, um meio do qual utilizamos para melhor compreensão dos leitores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que um sólido alicerce apoia a Inclusão Educacional no Brasil, o mesmo se valida com documentos legais como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outras normativas. A efetivação e cumprimentos dessas leis acontecem de maneira progressiva, nem tão rapidamente como se deveria e nem sempre em sua totalidade, mas de maneira contínua e cada vez mais intensa na Educação Brasileira.

Objetivou-se nesta pesquisa, num primeiro momento, a caracterização das dificuldades encontradas por professores da sala de aula regular do Ensino Fundamental I que lecionam para aluno com Transtorno global de Desenvolvimento. Por meio dos relatos por eles deixados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi possível apreender os entraves por eles encontrados em seu cotidiano em sala de aula. Tais dificuldades, acreditamos, são semelhantes ao que muitos outros profissionais encontram também em sua prática. Quando nos deparamos com as mesmas dúvidas e obstáculos pelos quais passamos, percebemos que não estamos sozinhos e, acima de tudo, ser possível ultrapassar essas barreiras. Os relatos dos alunos-cursistas demonstraram que, embora os professores possuam formação para a prática profissional, o cotidiano se apresenta como algo inesperado, surpreendente e desafiador.

Desse modo, a etapa seguinte baseou-se na identificação das adaptações e adequações curriculares dos quais os professores dispunham que favorecessem a escolarização e socialização desse aluno em sala de aula. Conhecer os métodos de trabalho utilizados, novos parâmetros e conteúdos dispostos a partir de comandas e sugestões, nos deu embasamento e direcionamento para pensar, criar e desenvolver o Objeto Educacional que pudesse atender aos professores e, sobretudo aos alunos.

Inferiu-se com esta pesquisa perceber a essencialidade de todas as atividades pensadas e desenvolvidas para a prática da escolarização do aluno com TGD na sala de aula de ensino regular, e se essas, assim como acontece no currículo de atendimento aos demais alunos, são diversificadas, contextualizadas e significativas.

A LDB, em seu art. 58, III, prevê a capacitação de professores no decorrer de sua prática profissional, tanto para aquele do AEE quanto para o da sala de aula de ensino regular “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Tal determinação é preponderante para o sucesso do professor na realização do seu trabalho.

Se a Educação não se estagna, tampouco o professor pode fazê-lo. Para que ocorram ações assertivas, entende-se que o conhecimento e as atualizações acerca de tudo que envolve a área profissional em que se atua se tornam imprescindíveis.

Compreendemos ser não somente possível, como essencial que haja adequações curriculares para que a escolarização do aluno com TGD se efetive e que todo o processo educacional possa resultar em sua autonomia social.

Adequar os conteúdos não denota a necessidade de o professor dispor de materiais didáticos elaborados, de alto custo, confeccionados de maneira industrial. Instrumentos de trabalho que sejam produzidos pelo próprio professor utilizando materiais de fácil acesso e baixo custo, tendem a apresentar resultados tão satisfatórios quanto os demais.

Dentre as atribuições do professor está o ato de acolher seus alunos, tornar o ambiente educacional um local seguro e agradável. O tempo em que o aluno estará neste ambiente será demasiado longo para que lhe seja algo indesejável.

Mesmo diante das inúmeras dificuldades que se tornam verdadeiros desafios a ação do professor na proposta da Educação Inclusiva, existe o interesse dos professores e demais funcionários em se aprimorar, demonstrando estarem preocupados com a qualidade da educação destes alunos PAEE. Os desafios existem, todavia, muito tem sido realizado e ainda será pelos professores que de fato estão comprometidos com a educação de todos.

Um dos questionamentos que nos fazemos constantemente é o de “quando a aprendizagem acontece?” – e, por meio desta pesquisa, pudemos asseverar que esta ocorre quando o ensino tem significado para o aluno, inclusive àquele com TGD, levando à aprendizagem. Adequar o conteúdo não tem por significado simplificar ou facilitar algo, na verdade é exatamente o oposto disso. Adequar os conteúdos representa proporcionar desafios ao aluno respeitando seu tempo e condições de aprendizagem.

As dúvidas apresentadas nos relatos dos alunos do Curso de Educação Especial e Inclusiva da Redefor são as mesmas com as quais me deparei no início da minha carreira de educadora, bem como as de colegas de profissão com os quais trabalhei. Nestes momentos, senti falta de orientações concretas de adequações no currículo que fizesse com que o aluno com deficiência tivesse acesso aos conteúdos educacionais trabalhados, assim como os demais colegas da sala de aula.

Mesmo quando pude contar com o apoio da professora de Educação Especial, por vezes, senti que meus alunos com deficiência não estavam, de fato, inseridos em minha turma, tampouco tendo acesso aos mesmos conteúdos disciplinares que os demais. Isso acontecia devido ao fato de meu desconhecimento em adequar as atividades.

No decorrer desta pesquisa pude perceber que não faz-se necessário recursos tecnológicos, nem de alto custo para que as adequações curriculares sejam realizadas pelo professor da sala de aula comum. Desde que esse tenha ideias norteadoras e prévio conhecimento do que se pretende desenvolver e quais objetivos se anseiam alcançar.

Espera-se que o OE desenvolvido possa incitar a criatividade e o desejo que a escolarização do aluno com TGD se torne de fato efetiva dentro da sala de aula comum, junto com os demais colegas. Compartilhando dúvidas e conhecimentos, se ajudando mutuamente. Num ambiente onde todos se sintam pertencentes, no qual cada aluno seja respeitado e valorizado em sua especificidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D.M.; ALVES, M.N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Educação e Pesquisa, v.29, nº2, p.327-340, jul./dez 2003.
- AMORIM, G. C. A. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso**. – Marília, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2012). **DSM-V-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** DSM-5 (5ª Ed. Revista). Artmed. Disponível em: <
http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/MANUAL_DIAGNOSTICO_ESTADISTICO_TRANSTORNOS_MENTAIS_DSMV.pdf>. Acesso em: 06 out 2016.
- ANDRADE, A. F. ;WAZLAWICK, R. S. ; CRUZ, D. M. **Realidade Virtual na Educação**. In: INFONET´98- III Congreso y Exposición Internacional de Informática e Internet, 1998, Mendoza, Argentina. Anais del Congreso y Exposición Internacional de Informática e Internet, 1998.
- ARANTES, Valéria Amorim. Apresentação. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Sumus, 2006. p. 7-11.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- ASSUMPÇÃO JR., J. F. B. **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Lemos, (1997).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, (1977).
- BEAUCLAIR, J. **Ensinar é acreditar**. Coleção Ensinantes do Presente, volume I. Editora WAK, Rio de Janeiro, 2008.
- BICALHO, R.N.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. The dialogic process of knowledge construction in discussion forums. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.41, p.469-83, abr./jun. 2012.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg – Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.
- BOSA, C. Atuais interpretações para antigas observações. Em C. Baptista & C. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção** (pp. 21-40). Porto Alegre: Artmed, (2002).

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 fev 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2014** : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : Secom, 2014. 151 p.: il..

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano **Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

_____. Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. In: **REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT**, CORDE / SEDH / PR, 7., 2007, Brasília. Ata... Brasília, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/DkrFa0>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 14 mar 2016.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fabio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 15mar 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. (alterada pela Medida Provisória 746 de 2016)

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRITO, M. C. **Análise do perfil comunicativo de alunos com Transtornos do Espectro Autístico na interação com seus professores.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

CANDAU, V. M. **Memória(s), Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando Didática.** In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009. P. 29-45.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Análise de um curso de especialização em Educação Especial na modalidade a distância (EAD) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).** Agência Financiadora: Fapesp. 2015. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5588.pdf>. Acesso em: 12 out 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo: Uma Proposta para a Escolarização do Estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento.** et al. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR, 2014, acervo NEAD UNESP. Disponível em < <http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D14/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text01/index.html> >. Acesso em: 14 out 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **A evolução das políticas para o atendimento à pessoa com deficiência no estado de São Paulo.** Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Rede de Formação do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155265/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto03.pdf >. Acesso em: 21 fev 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; GIRALDI, L. P. B.; VALLE, T. G. M. do. A criatividade e a ludicidade nas práticas pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 5), p. 147-180, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 300f. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), p.15-47, 2012.

CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. **A inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil e os serviços de apoio: aspectos sobre as práticas pedagógicas para promover a sua aprendizagem e garantir a sua infância**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960x. p.496.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DIAS, T. R. S.; PEDROSO, C. C. A. Inclusão e os Desafios na Reorganização da Escola. Cap.4. *in: Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras*. Org. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

ETIMOLOGIA. **Origem das Palavras**. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/consultorio-etimologico/#sidebar>>. Acesso em: 26 jan 2016.

FERREIRA-DONATI, G. C.; WALTER, C. C. F.; FONSECA, K. A. **Ampliando a conceituação de TGD por meio da descrição de características**. et al. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR, 2014, acervo NEAD UNESP. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/2>>. Acesso em: 14 out 2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (Org.) Educação Inclusiva Em Questão: Aspectos Teóricos E Abordagem Multidisciplinar. *In. A construção da*

Educação Inclusiva. Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes; Maria Claudia Brito; Robinson Janes. Marília, 2012, p.28.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores.** 126f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales (ACI).** Madrid: CEPE, 2002.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?.** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 3, p. 582-594.

GATTI B. A. **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13 (37): 57-69.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 7-28.

HEREDERO, S. E. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência.** Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 29 jun 2012.

INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial/** Secretaria de Educação Especial. V.4, nº1 (janeiro 2008). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. p.56,57.

JORENTE, M. J. V. **Tecnologias, Mídias, Criação e Hipertextualidade na Transformação da Informação em Conhecimento Interativo.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Departamento de Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, 2009.

KANT, I. [1784]. **Na answer to the question ‘What is Enlightenment?’.**In: WAUGH, P. (Ed.). *Post-modernism: A reader.* London: Edward Arnold, 1992. p.89-95.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de

Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, F. I. P. **As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas. Abr 2002.

MAIA, A. C. B.; REIS-YAMAUTI, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O Papel de tutores online no Curso de Educação a Distância Redefor: formação, acompanhamento e avaliação**. Trabalho apresentado na modalidade de Comunicação Oral Relato de Experiência a Universidade Sagrado Coração – USC Bauru/SP, 2015. Disponível em: <<http://www.usc.br/wp-content/uploads/2015/05/O-Papel-de-tutores-online-no-Curso-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia-Redefor-forma%C3%A7%C3%A3o-acompanhamento-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 out 2016.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Integração X Inclusão: escola (de qualidade) para todos**. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio/jul. 1998a.

MANZINI, E. J.; ALBUQUERQUE, D. I. P. **Tecnologia Assistiva: Uma Introdução ao Tema**. Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Rede de Formação do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D13/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text01-D13/index.html>>. Acesso em: 20 fev 2016.

MANZINI, E. J.; SANT'ANNA, M. M. M. **Estratégias e Recursos de Tecnologia Assistiva para Transtornos Globais do Desenvolvimento**. et al. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR, 2014, acervo NEAD UNESP. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252362>>. Acesso em: 14 out 2016.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Recursos pedagógicos adaptados II**. Secretaria de Educação especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

MARANHE, E. A. **Direitos Humanos: a diversidade humana no contexto educacional**. Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Rede de Formação do Estado de São Paulo, 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível

em:<<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 15 mar 2016.

MARQUES, A. F.; ZANATA, E. M. **A Escola, os Professores e a Inovação Educacional**. PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: REVISTA DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE ISSN: 2358-1840 Naviraí, v.1, n.2, p. jul-dez. 2014 Link: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>>.

MELLO, A. M. S. R, **Autismo: Guia prático**, 3ª Edição, São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004, 93p.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. UFSCAR, Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33. Set/dez. 2006.

MIRANDA, T. G. Desafios da prática pedagógica para uma escola inclusiva. In: **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Org. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. EDUFES, Vitória/ES, 2012.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>.> Acesso em 12 out 2016.

MURTHY, V. **Sherlock Holmes no Japão: 1893, aventuras dos anos perdidos do detetive mais famoso da história** / Vasudev Murthy; tradução Ana Carolina Oliveira. – 1ª Ed. – São Paulo: Vestígio, 2015.

NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, V.M. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69-90.

NEVES, A. J.; ANTONELLI, C. S.; SILVA, M. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Escolarização Formal e Dimensões Curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.02, p.43-70. Abril-Junho 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2016.

PADILHA, M. I. C. de S.; BORENSTEIN, M. S. **O método de pesquisa histórica na enfermagem**. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 14, n. 4, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000400015-&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 fev. 2016.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **O Mundo da: Da Infância à Adolescência**. Criança - 11. ed. Tradução: Rita de Cássia Albuquerque Cassiano, Jacira dos Santos Cardoso; revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva, Odette de Godoy Pinheiro. Porto Alegre, AMGH, 2010.

PARAPLEGIA in Dicionário Infopédia de Termos Médicos [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-01-18 22:10:24]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/paraplegia>.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 179 p.

PETZOLD, M. **The psychological definition of “the family”**. CUSINATO, M. (Org), Research Family: Resources and needs across the world. Milão: LED- Edizioni Universitarie, p.25-44, 1996.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um Olhar Sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil. In MANTOAN, Maria Teresa Égler, PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (organizadora). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. P. 31-73.

RAMOS, Fábio Pestana. **“História, Métodos e Técnicas”** In: *Para entender a história...* Ano 1, Volume ago., Série 31/08, 2010, p.01-05. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2010/08/historia-metodos-e-tecnicas.html>>. Acesso em: 21 ago 2016.

RUTTER, M.; TAYLOR, E. & HERSOV, L. **Child and adolescent psychiatry: Modern approaches**. Oxford: Blackwell Science, (1996).

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em:<<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso em: 14 mar 2016.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MELCHIORI, L. E. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência**. et al. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR, 2014, acervo NEAD UNESP. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf>. Acesso em: 12 out 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, P. SEED – **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: 14 mar 2016.

SCHERER, R. P. **“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares**. UNISINOS. São Leopoldo, 2015.

SCHIRMER, C.R.; NUNES, L.R.O.P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L.R.O.P et al. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

SCHIRMER, B. F. **Realidade Virtual na Educação**. [S.l.:s.n.], [2001]. Disponível em: <<http://dns.inf.ufsm.br/~cacau/elc202/BaltazarFracao.html>>. Acesso em: 22 nov 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO [SE]. **Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas**. Resolução n. 11, de 31 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 06 out 2016.

SEVERINO, A. J. 1941 – **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. I. **Estudo Comparado da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2015.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX**. História da Educação. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPEl, n.3, p.35-58, abr.1998.

TANGUAY, P. E. **Pervasive developmental disorder: A 10- year review**. Journal of Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 1079-1095, (2000).

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. *Educar*, Curitiba, n.35, p.181-195, 2009.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set, 2016.

VASQUES, C. K; BAPTISTA, C. R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

VERDU, A. C. M. A. Tecnologia da equivalência de estímulos para o ensino de leitura e escrita: contribuições da consultoria colaborativa. *In: Práticas Inclusivas: fazendo a diferença.* WAK editora. 2014, p.137.

WALTER, C. C. F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).** et al. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR, 2014, acervo NEAD UNESP. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179688>>. Acesso em: 14 out 2016.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. **Comunicação Alternativa e Paralisia Cerebral: Recursos Didáticos e de Expressão.** Caderno Pedagógico Série: Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

ZIBETTI, M.L.T.; PEREIRA, S.R. **Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD**: desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada. Sua participação consiste em se deixar fotografar de maneira fictícia representando o cotidiano escolar. As fotos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantido o anonimato.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Priscila Rocha Machado** através de endereço eletrônico (e-mail) de cada participante.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em se deixar ser fotografado(a). Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa e sua participação não apresenta desconfortos e riscos.

O motivo que nos leva a realizar tal pesquisa parte da seguinte indagação: de quais métodos de ensino o professor da sala de aula comum se apropria para que o aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento consiga alcançar o currículo educacional, desenvolver suas potencialidades e efetivar sua aprendizagem?

A pesquisa tem por objetivo geral produzir uma Cartilha de orientação com possíveis adequações curriculares que possibilitem a escolarização do aluno com TGD/TEA (Transtorno Global de Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista).

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento será arquivada no Curso de Pós-

Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Bauru/SP, e outra será fornecida a você.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. A orientadora da pesquisa, **Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini**, certifica-me de que todos os dados pessoais desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora **Priscila Rocha Machado** e/ou a orientadora da pesquisa, **Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini**, pelo telefone (14) 99897-3589, ou contatar o Comitê de Ética nº 632.386, de 09 de maio de 2014. São Paulo, SP, no qual esta se atrela.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Orientadora
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” UNESP/Bauru
Programa Mestrado Profissional

e-mail: verinha@fc.unesp.br

Profª. Priscila Rocha Machado
Pesquisadora
Secretaria Municipal de Agudos/SP
Professora de Ensino Fundamental

e-mail: mac_pris@hotmail.com

Nome e Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



INFORMAÇÕES SOBRE O PRODUTO VINCULADO A ESTA DISSERTAÇÃO:

TÍTULO: ESCOLARIZAÇÃO: práticas para o ensino-aprendizagem do aluno com TGD no Ensino Fundamental I – InterAgindo na sala de aula

Link para visualização:

<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>

www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O PRODUTO**