

Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista

Teacher's activity and reflections about specialized educational service for students with autistic spectrum disorders

Marily Oliveira Barbosa

Universidade Federal de São Carlos

MARILYED@HOTMAIL.COM

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Universidade Federal de Alagoas

NEIZAF@UOL.COM.BR

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição relacionada a dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e movimentos estereotipados. O ingresso dos estudantes com TEA na escola desperta desafio nos educadores. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado como apoio à escolarização. Considerando estes aspectos, esse estudo teve como objetivo analisar a atividade docente em situações do AEE para estudantes com TEA na Educação Básica. Optou-se pelo estudo de caso, de natureza qualitativa, como recurso metodológico, o qual envolveu uma professora do AEE e três estudantes com TEA matriculados na rede regular de ensino. Para a coleta de dados foi utilizada observação, entrevista e autoconfrontação simples, e na análise foi utilizada a de conteúdo temática. Como resultados, foi constatado que a professora concebia a escola como um ambiente acolhedor e era favorável a inclusão escolar de todos, embora enfatizasse não haver regras ou fórmulas para lidar com estes estudantes. Parte disso devia-se às características peculiares de cada um destes estudantes, as quais não possibilitavam uma única forma de trabalho. Em relação ao AEE, a professora afirmou que este serviço era um dos pilares para a inclusão. No decorrer das autoconfrontações, a professora refletiu sobre suas ações e ponderou sobre a necessidade de mudanças. Vale ressaltar que é indispensável a realização de novas pesquisas acerca da atividade docente e do AEE, visto que esta função é relativamente recente e desperta em todos a necessidade de ampliação do conhecimento relacionados à atividade em si.

Palavras-chave: Educação Especial. Atividade docente. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is defined as a condition related to qualitative difficulties in social interaction, language and stereotyped movements. The admission of students with ASD in Brazilian school awakens in the educators challenges and doubts. In this process, Specialized Educational Service (SES) should be offered as support for schooling. The purpose of this study was to analyze the teacher's activity for supporting students with ASD through simple self-confrontation. The qualitative case study was the methodological option and involved a teacher SES and her three students with ASD who were enrolled in the regular school system. For data collection, the observation was used, Interview and simple self-confrontation. In the analysis, the data were organized through the thematic content analysis. As results, it was found that the teacher conceived the school as a cozy environment, which sought the inclusion for all, although there were no rules or formulas to deal with these students, because of the peculiar characteristics of each one. In relation to the SES, the teacher affirmed that this service was one of the milestones for the educational inclusion. During the self-confrontations, the teacher reflected on her actions and she considered the need for changes. It is worth emphasizing that it is indispensable to carry out new research on teaching activity and the SES, since this function is relatively recent and awakens in all the need to increase the knowledge related to the activity itself.

Keywords: Special Education. Activity. Autism Spectrum Disorder. Specialized Educational Service.

Introdução

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao longo dos anos, receberam diversas nomenclaturas. Neste texto, optamos por uniformizar o termo para Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a Lei nº 12764 de 2012, que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012).

Os indivíduos com TEA possuem características singulares no que diz respeito à tríade composta por prejuízos acentuados nas áreas de interação social e comunicação, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; BRASIL, 2012; APA, 2014; LAPLANE, 2014). Estas características podem apresentar diferentes configurações dentro do espectro, o que torna cada sujeito ainda mais singular quanto à presença e à manifestação das características citadas.

O TEA é um constructo da área médica desenvolvido nas últimas sete décadas, desde a divulgação dos estudos de Kanner (1943/1997). Muitos foram os artigos e livros publicados com o intuito de disseminar tais conhecimentos e melhor compreender a condição (WING, 1979/1997; CAMARGO; BOSA, 2009; GOMES; MENDES, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; MARTINS, 2012; APA, 2014).

A comunidade médica, ao falar do TEA, recorre sempre aos conceitos do DSM que, desde sua primeira versão, em 1952, tem por foco o caráter comportamental, diferenciando o “normal” do patológico (COSTA-ROSA, 2013). Dessa forma, na maioria das vezes, o diagnóstico desconsidera o indivíduo como um todo, focando apenas no caráter nosográfico, isto é, na descrição das doenças. Ao abjurar o indivíduo como um todo e desprezar a sua subjetividade, a área médica traz implicações reais para toda a vida do sujeito. Neste sentido, especificamente, a própria noção de TEA é uma categoria construída por meio das peculiaridades apresentadas pelos sujeitos.

Notadamente, o diagnóstico surge a partir de observações de características que enquadram o sujeito na categoria do referido transtorno ou não, as quais, por sua vez, envolvem a subjetividade do avaliador neste processo. Faz-se importante refletir sobre o fato de que Psiquiatria, definida pelo DSM, segundo Costa-Rosa (2013, p.142), “posa de sabedoria ‘do que fazer’, iludindo quaisquer necessidades de questionamentos teóricos e éticos”. Vasques (2008) considera que este modelo de diagnóstico possui limitações, visto

que não analisa, nem registra as variações qualitativas dos comportamentos, abnegando, inclusive, as características do contínuo presente no TEA.

Apesar destas ressalvas, o diagnóstico do transtorno permanece eminentemente clínico (SCHWARTZMAN, 2011; APA, 2014). Nesse sentido, apenas a equipe médica seria detentora do saber necessário para conseguir efetivá-lo e os laudos emitidos seriam propagados como verdade absoluta. Em contraposição a este ponto de vista, Padilha (2001) argumenta que o modelo médico não dá conta das teorias sobre o homem, nem sobre as atuações com pessoas com deficiência em geral, não oferecendo, muitas vezes, subsídios para que a população compreenda as especificidades da natureza humana, inclusive, quando se trata do TEA.

O olhar acrítico sobre o diagnóstico das crianças com TEA contribui na perpetuação de um olhar voltado para as peculiaridades do sujeito, as quais são completamente descarnadas do contexto histórico-cultural. Com isto, é completamente desconsiderada a ideia de que todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e, no caso particular da educação, é necessário buscar um olhar para além das características biológicas e inatas do sujeito. Isto porque o sujeito se constitui, ao mesmo tempo em que constitui o outro nas mediações sociais (VIGOTSKI, 1984/2010).

Ainda sobre a questão de diagnóstico do TEA, Bridi (2012) analisou as orientações legais e normativas relacionadas a este público e constatou que predominava a necessidade de um diagnóstico clínico para a garantia do acesso aos serviços educacionais da área da Educação Especial, entre estes, o AEE. Recentemente, procurou-se modificar esta prática com a publicação da Nota Técnica nº 04/2014, pela SECADI/MEC, que indicava que o laudo médico deveria ser um documento complementar ao plano do AEE, não possuindo, portanto, caráter obrigatório no que se refere à matrícula (BRASIL, 2014) e à oferta do AEE.

Consequentemente, pelo menos em termo de orientações advindas do Governo Federal para os sistemas de educação, o laudo clínico não é obrigatório e, assim sendo, o professor de Educação Especial responsável pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), poderá propor um Plano de Atendimento Educacional Especializado para alunos com TEA, sem que estes tenham um laudo médico e/ou um código de doença.

As questões relacionadas ao diagnóstico e às implicações deste para as práticas educacionais são extensas, mas cabe aqui expor que, embora diferentes, as áreas médica e educacional necessitam dialogar a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das possibilidades dos estudantes com TEA (BAPTISTA, 2008). A partir desta perspectiva, [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

cada caso deve ser avaliado de forma particularizada, com vistas a conhecer e, se possível, minimizar aspectos que interferem no desenvolvimento do sujeito com TEA, identificando as necessidades e, sobretudo, as peculiaridades de cada criança, possibilitando atuar em busca do desenvolvimento de suas habilidades. Contudo, é preciso enfatizar que este olhar não deve ser individualizante, sendo preciso conhecer tanto os fatores que facilitam, como também, aqueles que dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem presentes naquela realidade em estudo.

Tendo em mãos estes conhecimentos, a comunidade escolar poderá atuar com segurança e considerar, de fato, aqueles aspectos que são importantes para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Cunha (2008, p. 85) propõe ainda que é imprescindível que o professor invista “tempo no conhecimento desse aluno [com TEA] através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado”. Dessa forma, quanto maior o nível de entendimento do professor e dos demais envolvidos no processo educativo, melhores serão as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Deste modo, compartilhamos da posição de Orrú (2012), de que a educação necessita reconhecer em todos os seres humanos a capacidade de evoluir, assim como, também defendemos a necessidade de superar as “concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo [e deficiência]” (NUNES, 2012, p. 289) e as ideias naturalizadas de incapacidade. Essas mudanças são cruciais para que não se perpetue a exclusão escolar de estudantes com TEA e/ou outras deficiências, e para que a educação cumpra a sua função social.

Santos (2011, p. 47) aponta que a educação é “responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos, por sua transformação e, conseqüentemente, por sua atuação no sentido de transformar a realidade em que estão inseridos”. Possui papel importante no desenvolvimento dos indivíduos, por ter a possibilidade de despertá-lo, como bem explicou Vygotsky (1984/2010).

Nesse sentido, o movimento da inclusão escolar permite que pessoas com TEA e/ou deficiências tenham acesso à educação, principalmente em ambientes inclusivos, propaga novas atitudes em relação às ações que ocorrem no ambiente escolar, como o apreço à diversidade humana, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a proposição de outras práticas pedagógicas.

Especificamente sobre a inclusão escolar da criança com TEA, diversos autores que se debruçaram sobre a temática consideram possível a inclusão desse público (BRIDI, [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

FORTES; BRIDI FILHO, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009; CINTRA, JESUINO; PROENÇA, 2010; BELIZARIO FILHO; CUNHA, 2010; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013).

Para a inclusão escolar se efetivar é preciso que o sujeito com TEA tenha acesso à escola regular, o que garantido em diversos documentos legais. Dentre estes, destacamos a Lei nº 12.764, de 2012, por ser o primeiro documento oficial a tratar especificamente do estudante com TEA (BRASIL, 2012). Nesta, é apresentada a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), como também, são reconhecidos vários de seus direitos, como a educação, saúde, moradia e mercado de trabalho.

Na política supracitada, o direito e o acesso à educação são garantidos e se estabelece o serviço de acompanhamento especializado, para os casos necessários, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em se tratando do estudante com TEA, o AEE deve ser complementar à escolarização regular. Belisário Filho e Cunha (2010) observam que esses estudantes em muito se beneficiam com as atividades realizadas pelo AEE, haja vista que se trata de um serviço que contribui para o acesso e participação de todos no ambiente escolar (BRASIL, 2011), embora este não deva ser o único serviço ofertado para este público.

O AEE, citado anteriormente, funciona nas Salas de Recursos Multifuncionais, que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008; 2011). Nas SRM são desenvolvidas atividades que têm por objetivo auxiliar o processo de ensino aprendizagem a partir de materiais didáticos pedagógicos diferenciados dos da sala de aula comum e de diferentes estratégias, adaptando-se, assim, aos estudantes com deficiência (BRAUN; VIANNA, 2011; SILVA, ALMEIDA, 2012; BARBOSA; FUMES, 2016).

Lazzeri (2010, p. 33) afirma ainda que “as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais devem ser diversificadas, criativas e instigadoras de outras possibilidades de aprendizado diferentes das utilizadas em sala regular”. O autor chama ainda a atenção para a necessidade de este estudante ser encaminhado para a escola que possui o professor que realiza o AEE, visto que esse serviço tem considerável papel na sua permanência na escola regular. É importante destacar que este sucesso, em parte, decorre da interlocução permanente entre os professores da sala comum e o da SRM, para que sejam planejadas e desenvolvidas estratégias pedagógicas que possibilitem a plena participação do estudante com TEA no currículo escolar.

Também é importante reafirmar que as especificidades dos estudantes com TEA demandam, muitas das vezes, que o professor (da sala comum e da SRM) busque inúmeras formas de trabalhar; e por vezes, o contexto não condiz com as suas necessidades, nem tampouco com as do estudante. Nesse sentido, a atividade docente é marcada por inúmeras demandas. Ademais, Tartuci, Silva e Freitas (2013) destacam que o professor da SRM assume a responsabilidade solitária pelo processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial. Sobre a trabalho docente desse professor, Cavalcante, Pizzi e Fumes explicitam que:

[...] é formado pelo objetivo da ação de ensinar e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, levando em conta as condições reais, o apoio pedagógico, o suporte, bem como a política que orienta e implementa o processo ensino e aprendizagem (2010, p. 113).

Desse ponto de vista, a atividade docente vai além do visível, e esses aspectos subjetivos precisam ser melhor compreendidos, especialmente quando essa atividade envolve a escolarização de estudantes com TEA, pelo fato de esta trazer desafios imensuráveis. Diante dos aspectos citados anteriormente, o objetivo desse estudo é analisar a atividade docente em situações do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA na Educação Básica.

Caminhos metodológicos trilhados

Para esta investigação, adotamos a pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Flick (2009), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, caracterizando-se pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Para a presente investigação, a estratégia de pesquisa escolhida foi a de estudo de caso, visto que buscamos desvelar um fenômeno contemporâneo de forma aprofundada. Yin (2010, p. 39) conceitua o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo de caso é, pois, um método abrangente que auxilia o pesquisador a chegar ao cerne da questão.

O caso estudado diz respeito à atividade docente de uma professora do AEE que atendia a três estudantes com TEA em uma escola pública municipal, escolhida

intencionalmente. Creswell (2010) afirma que este tipo de escolha dos participantes da pesquisa auxilia o pesquisador a compreender melhor o problema e a questão da pesquisa. Deste modo, a eleição desta participante deveu-se ao fato de a mesma ser considerada pelos seus pares como uma profissional experiente no atendimento a estudantes com TEA – atividade já realizada há doze anos, abrangendo o setor privado e o público (na escola em questão). A referida professora possuía dois cursos de especialização (*Lato Sensu*), assim como, participação em vários minicursos e oficinas sobre o TEA.

Para a escolha dessa professora, inicialmente, realizamos um levantamento na cidade de Maceió e identificamos nove estudantes apontados como apresentando TEA, matriculados em cinco Escolas Municipais. A partir disto, elencamos as professoras do AEE destas escolas e elegemos a considerada mais experiente e que lecionava ao maior número de estudantes com TEA. É importante destacar que este processo foi precedido pela anuência da Secretaria Municipal de Educação Especial, assim como, da aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob o parecer de nº 206.411. Somente após a aprovação, demos início à pesquisa. Para a preservação dos participantes os nomes utilizados no artigo são fictícios, sendo a professora definida como Diana e os três estudantes com TEA por elas atendidos, como Nicolas, Joaquim e Gilvan.

No ano em que ocorreu a coleta dos dados, os estudantes estavam regularmente matriculados em diferentes níveis de ensino, respectivamente na série do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I Municipal, sendo atendidos por Diana de forma separada, e em duas sessões semanais com duração média de 50 minutos.

Nicolas tinha dez anos, possuía acompanhamento de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. Na escola, o estudante utilizava há dois anos os serviços do AEE e não possuía profissional de apoio escolar, visto que, ao analisar sua autonomia, a professora Diana, juntamente com a professora da sala regular, constatou a não necessidade desse auxílio.

Gilvan tinha oito anos e possuía Síndrome de Down, acompanhado de suspeita de TEA, fazendo uso de medicamentos. Até 2012, fazia acompanhamento com Fonoaudiologia, Fisioterapia e a Terapia Ocupacional, contudo, interrompeu os acompanhamentos devido a uma enfermidade de sua mãe. Gilvan frequentava o AEE e possuía acompanhamento do profissional de apoio escolar.

Joaquim tinha sete anos e utilizava serviços de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia, além de frequentar um Centro de Atenção Psicossocial

(CAPs), onde era acompanhado por um neurologista. Foi matriculado na escola no início de 2012 e, desde então, teve acompanhamento do AEE e do profissional de apoio escolar.

Para a coleta de dados, utilizamos uma variedade de instrumentos, atendendo assim, a dinamicidade da pesquisa e buscando obter dados relevantes para a compreensão do problema estudado. Os instrumentos utilizados foram: observação sistemática com apoio em diário de campo, entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples. As coletas foram realizadas por meio do acompanhamento de dois semestres do ano letivo, totalizando seis meses de imersão da pesquisadora no ambiente da pesquisa.

Cabe expor que a autoconfrontação simples se configura pela interlocução entre sujeito da pesquisa, pesquisador e as imagens coletadas. As imagens dizem respeito a episódios que se constituem de alguns registros visuais da atividade docente que foram construídos com trechos das observações com apoio de videogravação de uma sessão de AEE. Clot (2007) esclarece que a autoconfrontação por meio dos episódios é direcionada pelo pesquisador, no qual o sujeito da pesquisa descreve sua situação de trabalho para alguém que não é si mesmo e, assim, se põe a refletir sobre a ação que visualizou por intermédio dos episódios.

Na pesquisa em questão houve a realização de duas sessões de autoconfrontação simples, com intervalo de dois meses entre elas. A primeira autoconfrontação durou uma hora e doze minutos, e a segunda autoconfrontação durou uma hora e dezesseis minutos. Ambas foram realizadas em horário previamente agendado. Após cada autoconfrontação foram feitas algumas perguntas, antecipadamente elaboradas, as quais foram transcritas na íntegra e analisadas à luz da análise de conteúdo do tipo temática.

Bardin (2009) expõe que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. Essa análise se desdobrou em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Vejamos, a seguir, a análise realizada.

Cabe expor que nesse estudo optamos por analisar os dados produzidos nas sessões de autoconfrontação concomitantemente, visto que elas produziram reflexões semelhantes e, ao mesmo tempo, complementares.

Reflexões sobre a atividade docente por intermédio das sessões de autoconfrontação simples

A análise das sessões de autoconfrontação simples deu ênfase aos movimentos reflexivos realizados pela professora. Clot (2007) explicita que a autoconfrontação permite ao profissional descrever a situação de seu trabalho ao pesquisador, levando o profissional a refletir sobre sua atividade de forma única. Nessa ocasião, o docente vivencia sua ação em outro momento, em outras condições, sob um novo ponto de vista. Pode, assim, atravessar crises, pondo-se a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade, apropriando-se das possibilidades de mudanças gestadas pelo processo (SOARES; BARBOSA, 2010).

Durante as sessões de autoconfrontação apreendemos que Diana executava suas ações objetivando intervir e avaliar. Em diversos momentos, a professora afirmava que todo o processo de ensino tinha íntima relação com a avaliação, inclusive no ambiente da SRM:

O AEE tem um papel, geralmente a gente está avaliando o tempo inteiro, porque quando a gente percebe que aquela criança já conseguiu adquirir isso a gente fecha um ponto. Isso também é avaliação. [...]. Uma coisa que a gente discute muito. O processo de avaliação–intervenção está completamente ligado entre si. Nunca se está só intervindo sem estar avaliando, nunca se está avaliando sem estar intervindo. As duas coisas estão muito entrelaçadas, porque eu uso o material para intervir e vejo que não precisou de intervenção, porque aquilo ele já tinha aprendido, então isso já é uma avaliação também. Aí passo para uma [atividade] mais avançada (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

A avaliação é algo que repercute na fala e na atividade da professora, sendo essa, o ponto de partida para a prática pedagógica, permeando todo o processo educativo, não sendo dissociada, pois, no momento de ensino e aprendizagem. Para Covatti e Fischer (2012, p. 308), a avaliação “deve permitir questionamentos e estabelecer relações que legitimam os saberes e, sobretudo como compreendemos o processo de construção de conhecimento”. Seguindo esse ponto de vista, Diana considerava que o AEE associava a todo o momento a intervenção à avaliação. Inclusive, relatava ser este um dos objetivos de sua atividade, pois, ao observar que o estudante adquiriu determinado conhecimento, direcionava sua atividade para novos ensinamentos. Contudo, no decorrer da pesquisa, essa posição não foi observada na prática, visto que sua ação era pontual e realizada após a execução das atividades escolhidas para aquele dia.

Havia excesso de atividades presentes em uma única sessão de AEE e a avaliação referida pela professora anteriormente não ocorria em sua prática. Inclusive, havia desconhecimento quanto aos saberes do estudante:

Eu não esperava que nessa atividade da Matemática, ele fosse se destacar assim. O aspecto matemático estava sendo uma incógnita para o Nicolas, mesmo, porque na sala [de aula comum] não dá muita ênfase a esse aspecto matemático. Está dando ênfase ao aspecto da alfabetização. Agora é uma caixinha de surpresas. Não sabia que isso ia acontecer (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

No início do ano letivo houve uma avaliação psicopedagógica do estudante (DIÁRIO DE CAMPO). Nessa avaliação não era possível observar conteúdos escolares e conhecimentos do Ensino Fundamental I. Mesmo sem possuir tais conhecimentos, a professora da SRM não buscava junto à professora da sala comum se informar sobre os conhecimentos já construídos pelo estudante. Havia desarticulação entre os conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum e na SRM, e o AEE necessitava da articulação entre esses dois ambientes para possibilitar o progresso da aprendizagem do estudante. Certamente, o AEE não deve funcionar como reforço escolar do que é posto na sala de aula, mas este tem papel de estimular o desenvolvimento do estudante, necessitando, portanto, desse trabalho paralelo Lazzeri (2010) acredita que o AEE para os indivíduos com TEA funciona como ponte para ofertar, de forma diferenciada e significativa, o conteúdo exposto na sala de aula.

Desse modo, os objetivos traçados pela professora Diana eram exclusivos do plano do AEE proposto por ela para o estudante. Em um dos casos em particular, a docente sabia que o estudante possuía conhecimentos referentes aos conceitos numéricos, porém, desconhecia que ele já realizava cálculo matemático mentalmente. Em virtude disso, demonstrou, durante uma das sessões de autoconfrontação, entusiasmo com a autonomia revelada por Nicolas ao realizar a atividade e demonstrar os conhecimentos que possuía. Disse a mesma:

Achei legal que cumpriu tudo que a gente tinha planejado e, foi legal porque a gente descobriu uma maneira de perceber [o Nicolas] no âmbito do raciocínio matemático [...] Porque [nessa atividade] ele não contava em dedo, não contava em nada. Era cálculo mental mesmo e sabia quantos tinha que colocar para preencher [o foguete], então facilitou essa percepção.

Pesquisadora: E você já sabia ou imaginava se ele tinha o conhecimento para realizar aquela atividade?

Na Matemática não. O restante, os outros *softwares* [atividades do *software*], eu já sabia. Dentro da Matemática, ele sobreviveu, porque nas atividades daqui [SRM], ele não contava. Nas avaliações de seriação, ele ainda tinha um pouquinho de dificuldade. Então, no *software*, ele mostrou aquilo através do joguinho dele (Autoconfrontação1).

Parece-nos importante destacar que o jogo em questão foi idealizado para crianças de três a cinco anos, e que Diana não acreditava que Nicolas fosse capaz de realizá-lo corretamente, o que mostra falhas no processo de avaliação das capacidades do estudante. Conforme Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), os docentes têm dificuldades em acreditar que estes estudantes aprendam pelas vias usuais, surpreendendo-se quando os mesmos realizam ações não ensinadas pelo professor. Ainda sobre isso, a professora Diana ponderou que:

Foi uma atividade de sucesso, mas uma atividade que ele não necessitaria, mas é preciso aumentar o nível. Foi de sucesso, porque ele cumpriu tudo como o esperado, e, até se entusiasmou porque ele nunca tinha visto, nunca tinha feito este, mas você percebe que é uma criança, que um computador, não é uma criança que não sabe mexer. Ele lida bem com o computador (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Ao perceber o sucesso da atividade, a professora Diana demonstrou surpresa ao perceber o desenvolvimento do estudante na atividade, como indica o seguinte relato:

Eu fiquei muito feliz com o resultado dele [...] eu achei que eu deixei assim transparecer a surpresa de ter acertado, depois eu relaxei mais (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Contudo, nem todas as atividades, segundo o ponto de vista da professora, foram exitosas. Ao discutirmos este fato na autoconfrontação, Diana afirmou que nem sempre conseguiu realizar o planejado:

O que aconteceu nessa atividade é que não estava havendo um interesse dele. Não estava havendo a ação dele. Ele estava fazendo do mesmo jeito. Frustra você. Fica poxa, com aquela sensação... Poxa, não está adiantando nada (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

No caso da professora Diana, todo o foco de suas análises é colocado no estudante, responsabilizando-o pelo insucesso na realização de atividades. É importante destacar que, no dia da atividade analisada na autoconfrontação 1, Nicolas não se recusou a fazê-la, embora executasse-a sem a presteza com que a professora acreditava que faria.

Não há como culpabilizar o estudante por não responder conforme o esperado pelo professor, nem como desvelar o porquê de a atividade ter acontecido de forma diferente do planejado. Sobre isto, Coscia (2010), Barbosa e Fumes (2016) observam que o processo de aprendizagem pode ser diferenciado. No entanto, o imprevisto, por vezes, gera no professor menos preparado uma sensação de recusa e/ou impossibilidade de aprendizagem por parte do estudante.

Fato este revelado por Diana, ao ser questionada se o objetivo proposto para a atividade explicitada na autoconfrontação 1 havia sido alcançado:

Não, não atingi o objetivo, mas às vezes é assim: você programa tudinho, dá tudo errado. Não errado, termina tendo outro objetivo. Você sai por outro lado, você trabalha outras coisas, mas não trabalha necessariamente aquilo que você queria. [...] Eu não atingi o objetivo, então eu já tentei mudar o caminho programado. Eu vi que não ia dar realmente. Ele estava bem fechado para aquilo, ele queria mudar e acabou-se. Você perguntava [se refere às solicitações do encaixe da percepção corporal] ele botava de qualquer jeito [trocava, por exemplo, braço direito pelo esquerdo e tentava encaixar] (AUTOCONFRONTAÇÃO 1).

Ao ser confrontada com o episódio, Diana reconheceu que o planejado para a atividade não pôde ser realizado, e que seus objetivos tiveram que ser alterados. A percepção do fracasso do seu objetivo inicial para o exercício foi atribuída à forma com que o estudante realizou o jogo – tentativa e erro. A docente avaliou os acontecimentos do seguinte modo:

Eu achava que ele ia [fazer], perceber. Me surpreendeu o Nicolas não perceber, mesmo porque ele já sabe o que é esquerda, o que é direita. Eu achava que ele ia. Isso aqui é um menino, mesmo porque a forma típica dele não é assim. Vou pegar todas as peças e vou montar um menino de frente. Vou pegar todas as peças e montar um menino de costas e isso não aconteceu (AUTOCONFRONTAÇÃO 1).

Diana esperava que Nicolas conseguisse realizar a atividade de quebra-cabeça da figura humana e, como isso não aconteceu, a mesma estranhou. As tentativas do estudante pareciam ser aleatórias e, diante da situação, a docente ficou sem ação. Desse modo, o AEE aconteceu de forma silenciosa, com recusas, brevidade (terminou em 20 minutos) e pontuais intervenções de Diana para mudar as respostas do estudante.

As ações de recusa e o insucesso na atividade poderiam ter sido evitados caso Diana tivesse optado por uma mediação repleta de intencionalidade, por instruções verbais e pela utilização de outros recursos concretos e/ou visuais que auxiliassem Nicolas a superar suas dificuldades. Nesse sentido, é imprescindível compreender, como bem coloca Griz (2009, p. 63), que “o professor-mediador representa aquele que se situa como acolhedor das respostas da criança, uma vez que busca compreender o caminho que percorre para chegar à solução do problema, desencadeando o sentimento de competência na criança”.

Portanto, é necessário que professor, tanto em situações de sucesso, como de fracasso, possua flexibilidade para lidar com ambas as situações. Sobre isso, Diana considerou que:

[...] eu acho que a flexibilidade profissional, você planeja uma coisa, mas nem sempre nosso cliente digamos, está para aquela coisa hoje. Então, geralmente tem que ter aquela carta na manga para ele não ir para o outro lado, mudar o que você planejou, ter essa flexibilidade. Não adianta bater nessa tecla, porque um certo dia irá, então eu guardo [a atividade], e vou trabalhar outras coisas, em um momento que ele esteja mais receptivo, eu vou trabalhar com essa possibilidade [...] eu acho que eu já estou madura para saber. Poxa... planejei então eu vou por outro caminho. Vou ilustrar por outro caminho, então vamos aproveitar o que eu posso aproveitar, tentar um outro caminho, sair já dessa corrente que tem que ser assim, assim, assim, assim. Vamos fazer assim. Vamos fazer assim, assim, assim, assim, flexibilidade, respeitando o limite do outro. [...]eu saio dessa atividade sabendo que tem momentos que a gente tem que flexibilizar (AUTOCONFRONTAÇÃO 1).

O recorte anterior revela-nos a visão de Diana sobre a flexibilização da atividade docente mediante os imprevistos que acontecem durante o processo. No entanto, na atividade mencionada, a professora não conseguiu trabalhar de forma eficaz com a flexibilidade, para assim, auxiliar o estudante a desenvolver-se na atividade. Os professores necessitam ser flexíveis, visto que lidam com pessoas que são imprevisíveis, que possuem estilos próprios, características pessoais particularizadas e sentimentos que mudam de forma cotidianamente. O indivíduo é um ser sócio histórico, que atua em seu tempo e na sociedade que lhe cerca, ressalta Vigotski (1930/2009).

O fragmento anterior possibilita, ainda, refletir sobre o conceito de “cliente”, utilizado pela professora ao falar do estudante Nicolas. Isso nos remete diretamente ao fato de a docente também atuar como psicopedagoga no seu cotidiano, em um consultório privado. No caso, trata-se de uma profissional que, no turno da manhã, trabalhava como professora do AEE e, no turno da tarde, desempenhava a função de psicopedagoga. Dessa forma, temos um estudante percebido como cliente por Diana e, conseqüentemente, o trabalho executado por ela seguindo vias psicopedagógicas, ainda que o serviço que deveria ser ofertado fosse o definido pelo artigo 3º, do decreto nº 7611/2011, a saber:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Tais são os serviços que deveriam ser desenvolvidos pela professora Diana na SRM. Contudo, a sua atuação enquanto psicopedagoga (no contexto escolar) deixava lacunas no desempenho da função no universo escolar de Nicolas, fazendo com que o estudante ficasse à margem dos potenciais benefícios ofertados por meio do que é preconizado para o AEE.

Ainda sobre a atividade docente de Diana, observamos que em diversos momentos, as ações executadas na SRM eram direcionadas ao cumprimento de atividades que gerassem satisfação ao estudante, deixando a professora, conseqüentemente, refém do querer da criança. Essa forma de agir era recorrente, como podemos notar em seu depoimento, ao afirmar que fazia as atividades que o estudante queria, desejava e tinha prazer. Vejamos:

É muito claro, você percebe claríssimo quando ele está satisfeito naquela atividade, porque ele transmite essa alegria, então você percebe, eu acho que qualquer processo de aprendizagem, seja ele pedagógico ou não, ele precisa desse desejo, desse prazer de estar ali. Se não tiver esse prazer até vai porque você está forçando a barra que nem uma criança que odeia estudar e a mãe tome-lhe estudo de goela abaixo pra ele. Ele aprendeu entre aspas. Ele cumpriu o que a mãe estava mandando, o que a mãe estava comendo. Não houve prazer. Não houve aprendizagem e é interessante que quando ele consegue uma etapa, isso já nos olhos, nos gestos, você já mostra poxa ele aprendeu. Está feliz porque aprendeu, porque a sensação de ter conseguido, aprendido é muito boa (AUTOCONFRONTAÇÃO 2).

Sem dúvidas, esse sentimento de prazer durante o aprendizado é algo positivo ao aluno (SMEHA; FERREIRA, 2008). Entretanto, este não pode limitar a ação do profissional docente, como acontecia com o estudante Joaquim, que somente permanecia na SRM quando as atividades eram realizadas no computador. Sobre isso, Diana menciona:

Eu estou tendo mais dificuldade de tirar [o Joaquim] do computador que ele já associa rapidamente e quer ir só para o computador. Então, ele se nega a fazer qualquer outra atividade (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Diana sempre mencionava a dificuldade que tinha para interromper o uso do computador pelo estudante, contudo, em todas as atividades do AEE observadas durante a pesquisa, o recurso computador foi utilizado com Joaquim. Nestas, foi utilizado o *software Coelho Sabido* em duas versões diferentes: *Estrela Cintilante* (Jardim) e *maternal* (DIÁRIO DE CAMPO). Sobre a utilização dos *softwares* com o estudante, a professora afirmou que:

[...] levaria um tempo que ele conseguisse perceber que a sala de recursos [multifuncional] não é computador até para entrar nas outras coisas. [...] Eu gosto dessas atividades [com o *software*] porque eles [Joaquim e Nicolas] ficam muito felizes. Então, dá prazer na gente em ver eles fazendo aquilo, diferente de quando você pega uma atividade de mesa e ele não quer e você vai por aqui. É aquela briga de foice com eles para tentar com que eles façam a atividade de mesa (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Ainda sobre essas dificuldades com Joaquim, Diana relatou que:

Eu não gosto de usar o computador com ele [Joaquim] porque ele já teve um problema sério em relação a só querer ficar em computador. Então, eu usei mais a critério de experiência, tanto é que eu queria lidar com essa questão tira o computador, porque eu preciso trabalhar ele em mesa e não no computador, porque realmente ele já tem essa confusão dentro da escola que ele está sempre trabalhando dentro do laboratório de informática (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Nesse fragmento, notamos que Diana refletiu na autoconfrontação, posicionando-se sobre o motivo de não gostar de utilizar o computador com o estudante. Apesar disso, não modificava a sua ação, pois continuava a usar o computador como único recurso com Joaquim. Cabe lembrar que observamos o atendimento apenas uma vez por semana, durante seis meses, contudo, neste dia perguntávamos o que havia sido feito no dia anterior (segunda-feira), e a professora relatava sobre o uso do computador (DIÁRIO DE CAMPO). Sobre a atividade, a professora relata:

Eu gosto dessas atividades [uso do *software* no computador] porque eles ficam muito felizes, então dá prazer na gente em ver eles fazendo aquilo. Diferente de quando você pega uma atividade de mesa e ele não quer e você vai por aqui e aquela briga de foice com eles para tentar com que eles façam e não eles vão (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

A adequação do atendimento/atividade buscando atender ao gosto e proporcionar satisfação ao estudante ocorreu também com Nicolas. Havia submissão aos desejos do estudante em relação às atividades pedagógicas, o que pode dificultar o desenvolvimento planejado por intermédio do plano do AEE, embora haja também o planejamento quanto ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Nesses momentos, há de se ponderar os ganhos para o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Diana declarou em diversos momentos que Nicolas tinha dificuldades na autonomia, como podemos observar a seguir:

Eu já esperava aquilo, porque tudo que a gente faz com o Nicolas, que deixa ele soltou, ele não gosta. Então, a gente introduz várias coisas que bota para ele escolher. Para trabalhar esse querer dele. [...] então ele não tem espontaneidade, não tem autonomia de ir por si só. [...] Isso dentro da atividade, nós já estamos tentando. Porque ele não tem esse poder de escolha, se eu botar duas atividades aqui e disser escolha: ou esse, ou esse? Ele fica olhando para mim, como quem diz: diga o que é que vou fazer. Você vê em alguns momentos, ele faz isso. Ele precisava ouvir de mim, se aquilo podia. Como se tivesse medo, não de errar, mas de ter a escolha do outro (AUTOCONFRONTAÇÃO 2).

Corroborando com essa perspectiva, Orrú afirma que:

O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro-confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto do seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de

mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento (2012, p .101).

Assim, compete à professora analisar a ação do estudante e decidir sobre a sua própria ação durante a execução das atividades propostas. Na última fala de Diana, percebemos que a docente pretendia estimular a autonomia do Nicolas. Porém, em inúmeras atividades (DIÁRIO DE CAMPO), não trabalhou este aspecto. Quando indagada, respondeu a partir do que supunha que ele queria. Com isso, indagamos: que tipo de atividade e planejamento a professora realizava visando à aprendizagem do estudante? No plano do AEE do estudante Nicolas estava posto: “Estimular o processo de autonomia e socialização do aluno” (Plano do AEE-estudante Nicolas).

O processo de autonomia aparecia como primeiro objetivo do plano do AEE, entretanto, durante as atividades que trabalhariam estas questões, Diana permitiu que o estudante optasse pela não realização, quando caberia a ela tomar decisões sobre o processo de aprendizagem de Nicolas. Percebemos, então, que a docente permitiu que o estudante optasse por não realizar as atividades que estimulavam sua autonomia, habilidade esta citada por Diana como primordial para o desenvolvimento do estudante.

Por vezes, os educadores buscam na atividade docente um processo harmonioso, em que há a solicitação da atividade e sua realização imediata por parte do estudante. Entretanto, Orrú (2012) ressalta que nem sempre o ato de ensinar será em concordância de sentidos, haja vista que a aquisição do conhecimento pode ocorrer também por meio de conflitos e oposições.

Ao longo da pesquisa, observamos que, durante a ocorrência de conflitos, Diana recorria à outra atividade, não utilizando a mediação ou outra alternativa para resolver os aspectos negativos ocorridos na ação do estudante. Quando a abordamos sobre a situação na autoconfrontação, a professora conseguiu refletir sobre sua atividade e declarou que poderia ter modificado a atividade escolhida e executado junto aos estudantes.

Estudos de Murta (2008) e Santos (2011) apontam que, no momento em que o professor se depara com sua imagem, reflete sobre o que fez e sobre o que poderia ter sido feito diferente. Diana passou por situação semelhante, pois, suas reflexões ocorreram tanto nas situações em que o estudante desenvolveu bem a atividade, quanto nas ações em que ele não conseguiu se desenvolver conforme o esperado. Em uma das situações em que o estudante não conseguiu realizar a atividade da forma esperada, Diana refletiu sobre o que poderia ter sido feito e/ou modificado:

Não, não atingi o objetivo, mas às vezes é assim. Você programa tudinho, dá tudo errado. Não errado, termina tendo outro objetivo. Você sai por outro lado. Você trabalha outras coisas, mas não trabalha necessariamente aquilo que você queria. Foi um bom trabalho, mas mantive os objetivos que queria (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Segundo Smeha e Ferreira (2008), muitos professores têm um constructo do que será melhor aprendido pela criança, contudo não há como prever o que o estudante é capaz de aprender, nem tampouco, o tempo necessário para isso. Por vezes, neste processo, as expectativas dos professores podem ser frustradas.

Em diversos momentos das sessões de autoconfrontação, Diana falou sobre o estudante, a forma como o mesmo realizou a atividade e como este se sentia. Esses aspectos apareceram de forma significativa na autoconfrontação 1, retornando, após dois meses, com diferentes falas, na autoconfrontação 2. A professora ainda buscava desvelar o motivo do insucesso da atividade, afirmando, inclusive, “que não surtiu o efeito de como mandava o figurino”. De fato, a docente parecia se sentir impotente diante das dificuldades do estudante e de suas próprias limitações.

Gomes e Mendes (2010) fazem menção aos obstáculos existentes no ato de ensinar estudantes com TEA, dando ênfase ao tipo de metodologia utilizado, visto que o método escolhido pode ser um dos motivos do fracasso da aprendizagem.

Na autoconfrontação 2, a professora explicitou sobre uso de recursos, demonstrando que depositava a expectativa de sucesso da atividade no recurso a ser utilizado, o que de fato não deveria ocorrer. Tal posicionamento pode ser visualizado na fala a seguir:

Na realidade, aquele material, no planejamento nosso [Diana e a professora do AEE do turno vespertino] de janeiro, a gente iria abordar a questão do esquema corporal, da percepção, lateralidade, etc, mas a gente não iria abordar com aquilo, no planejamento de janeiro. A gente iria abordar com cartolina, com papel sulfite maior. Ia desenhar. Era outra abordagem, quando chegou o material a gente ficou encantada. Pronto para gente trabalhar e de uma maneira muito mais lúdica. Eu não sei se o fato da gente estar preso ao que a gente planejou não deu muito efeito, [...] eu não percebi realmente o que deu errado ali (AUTOCONFRONTAÇÃO 2).

No relato de Diana, percebemos que houve modificação no planejamento de seu atendimento a fim de adequá-lo ao material recebido, passando, assim, a ideia de que os recursos norteiam as atividades executadas na SRM.

O serviço do AEE objetiva identificar as necessidades do estudante e estimular suas potencialidades. Compete, assim, a cada professor do AEE, receber o recurso e decidir quanto à forma de utilizá-lo, mas não por isso, permitir que o recurso pedagógico defina o tipo de atendimento na SRM. O estudante que frequenta esse serviço precisa

desenvolver várias aprendizagens para acessar e/ou continuar usufruindo dos conhecimentos advindos da educação formal (GOMES, 2011).

A busca pelo motivo do fracasso da atividade e por uma nova forma de agir foi recorrente em ambas as sessões de autoconfrontação, como também, a percepção da professora de que poderia ter realizado a atividade de forma diferente:

Eu deixaria ficar tentando até desistir, porque eu acho que era a maneira de ele se provar que ali não podia, porque era ele que estava dizendo, como ele achava que podia. Então, eu ficava teimando, não como quem estava teimando assim, mas eu quero esse, eu quero esse. E é uma característica do autismo. Vou fazer exatamente aquilo. Aí eu deixaria ele tentar mais, não quebraria a tentativa dele (AUTOCONFRONTAÇÃO 2).

Eu tinha o sentimento de modificar ela toda. Não atingiu o objetivo. Não ia atingir o objetivo já no meio do caminho. [...] A partir do momento que os bonecos, que não houve um vínculo dele com os bonecos, ele não teve o interesse que eu achei que ele poderia ter. Eu guardaria e entraria noutra atividade [...] talvez eu mudasse completamente o conteúdo (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Durante as sessões de autoconfrontação, observamos também que a professora se atentava muito às ações realizadas pelos estudantes e os sentimentos destes no decorrer da atividade. Entretanto, não mencionava a atividade realizada para com eles, nem refletia sobre sua atuação como mediadora durante o processo de aprendizagem; inclusive, não relatou ou se posicionou quanto à qualidade de suas intervenções, evitando falar de si. Diana descrevia a atividade que executava e mencionava como poderia realizar a mediação entre estudante e conteúdo, falando excessivamente sobre o estudante, e se justificou dizendo:

Porque o meu objetivo nesse momento é o Nicolas, não eu. Eu acho que no momento do processo do Nicolas, a gente se mistura. Porque a gente fica na ansiedade dele, em toda a emoção que ele tem, e traz para gente. Então, é muito legal quando a gente vê o Nicolas, que ele está progredindo (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

Explicitamente, a professora conseguia analisar e se posicionar sobre a escola, sobre os estudantes, assim como sobre o processo inclusivo. Todavia, quando o foco era si mesma, esquivava-se, utilizando outros conteúdos para não mencionar sobre sua atividade docente. Refletindo sobre tais aspectos, averiguamos que a ação da professora seguia o caminho dos mecanismos de defesa. Situação semelhante aconteceu no estudo de Santos (2011), em que, por vezes, o professor, ao ser confrontado, buscava alternativas para afirmar ou não sua ação.

Buscamos conhecer a opinião da professora sobre as sessões de autoconfrontação, visto que elas “são marcadas por muitas reflexões, análise, sugestões, dúvidas, questionamentos” (SOARES; BARBOSA, 2010, p. 47). Diana declarou que:

É muito interessante a gente ver a gente. Eu acho que tem muitas coisas que você vê, que questiona, que eu falo aqui e depois eu fico pensando: ‘poxa realmente eu devia ter feito assim, assado’. Tem muitas coisas que a gente bate (AUTOCONFRONTAÇÃO 2).

Eu acho que dentro dessas filmagens que você me mostrou... É respeitar um pouco o limite. [...] Aceitar as contradições, que a gente nunca dá jeito em tudo, uns casos que a gente não realiza e a gente se frustra, porque é gente, não é mesmo? E nem sempre você se estressa, não é mesmo? Mas, eu me sinto feliz (AUTOCONFRONTAÇÃO1).

O recurso da autoconfrontação auxiliou a professora a refletir sobre suas práticas por meio da autoanálise realizada com o uso das imagens da sua ação docente, embora demonstrasse alguma resistência. Indubitavelmente, no decorrer das autoconfrontações foi possível visualizar que a profissional teve a possibilidade de repensar sua prática e se modificar mediante as sessões, transformando, assim, sua atividade docente. Entre as autoconfrontações houve modificações em sua prática, potencializando, assim, melhorias no atendimento aos estudantes com TEA.

Considerações finais

A escola é um *lócus* privilegiado para a construção de novos conhecimentos e para a promoção de novas vivências. Ao se falar de inclusão escolar, partiu-se do pressuposto de que a escola deve possuir ações que contribuam para a efetiva participação de todos os estudantes, assim como, desenvolver estratégias que permitam a construção do conhecimento. Tais ações devem ser pensadas para atender a pluralidade de todos os estudantes que frequentam a escola, entre eles, os estudantes com TEA, foco deste estudo.

Tratando especificamente desse estudo, podemos concluir que o AEE para os estudantes com TEA era realizado aquém do prescrito nos dispositivos legais brasileiros que regem este programa, enfatizando-se questões psicopedagógicas e limitando-se às ações efetivas na SRM. A professora Diana demonstrou reconhecer a importância do planejamento e da individualidade deste, preconizada no AEE, no entanto, ao decorrer da pesquisa, notou-se que sua fala caminhou em direção oposta à prática, dificultando a efetivação do AEE.

Em relação aos objetivos, estes eram prescritos de forma generalizada para todos os estudantes com TEA e, em sua maioria, não foi realizado. A docente privilegiava a utilização do *software*, sem priorizar muitos dos aspectos planejados para o AEE dos estudantes. Os objetivos relacionados à comunicação, compreensão e autonomia praticamente não foram desenvolvidos ao longo das sessões, de modo que o prescrito no plano do AEE não se materializou nas sessões observadas, exceto a utilização do *software*, que estava prescrito apenas para o estudante Nicolas, sendo excessivamente utilizado para este, bem como para Joaquim.

É imprescindível refletir que o AEE construído pela professora Diana necessitava materializar-se nas rotinas dos estudantes, possibilitando a estes, condições de acesso, participação e aprendizagem em outros ambientes escolares. O AEE deve, portanto, estimular o estudante a desenvolver suas potencialidades individuais, permitindo-o derrubar barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem.

A proposta do AEE é ampla e imprescindível para a formação do sujeito que o frequenta, contudo, se sua ação for negligenciada, pode ocasionar em mais um fator contribuinte ao fracasso escolar. Ressaltamos que o estudante com TEA necessita, desde sua mais tenra idade, aprender formas de tornar acessível o conhecimento exposto pelos docentes na sala de aula comum.

Desse modo, é necessário um trabalho com este estudante para auxiliá-lo a desenvolver seu próprio estilo de aprendizagem. Se o professor do AEE trabalhar com o estudante, fornecendo auxílios que permitam que ele conheça a si e a suas possibilidades de aprendizagem, no futuro, poderá construir (conjuntamente) uma trajetória de escolarização bem-sucedida.

Nesta pesquisa, consideramos que a atividade preconizada para o AEE era realizada em alguns aspectos pela professora Diana, na medida em que compreendia os objetivos de sua função como professora do AEE e buscava, de diversas maneiras, auxiliar na escolarização dos estudantes. Verificamos a necessidade de transformações na atividade docente de Diana com os estudantes com TEA, visto que em diversos momentos, a mesma privilegiava o querer do estudante em detrimento dos objetivos do AEE e, por vezes, não conseguia cumprir os objetivos propostos para sua atividade.

Em relação às sessões de autoconfrontação, estas mostraram que é possível haver uma reflexão sobre a atividade docente por parte da professora da pesquisa. A abordagem junto à Diana possibilitou que a mesma percebesse, em diversos momentos, outras formas de facilitar o acesso ao conteúdo para o estudante, assim como possíveis

necessidades de tomada de decisões. Assim, a professora passou a visualizar aspectos antes não pensados.

Por meio da autoconfrontação, Diana revelou a necessidade de modificações em sua prática, analisou a importância de usar a flexibilidade nos momentos de insucesso das atividades e compreendeu que, em determinados momentos, é necessário permitir que o estudante comande a atividade. Esses aspectos levam a ponderar sobre as questões positivas existentes na autoconfrontação para a formação dos profissionais, principalmente, quando estes executam a mesma atividade por longos anos sem terem acesso à reflexão sobre sua ação. Deste modo, as sessões de autoconfrontação podem possibilitar a reflexão e vislumbrar possível modificação da atividade docente, visto que a docente teve um novo conhecimento sobre si e sobre sua atividade.

Vale ressaltar que se faz necessário a realização de outras pesquisas, a fim de se ampliar o conhecimento acerca da atividade docente dos professores do AEE, uma vez que esta função é relativamente recente. Nesse sentido, há que se pensar em uma formação condizente com as necessidades desses profissionais, de modo a contemplar conhecimentos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional.

Referências

APA. (American Psychiatric Association). *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.7, n.19, p.88-108, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: edições70, 2009.

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BAPTISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especial, sala de recursos multifuncionais e plano individualizado: desdobramentos de uma fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: Seropédia - UFRRJ, 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.

_____. *Nota técnica Nº 04*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

BRIDI, F. R.S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*. V. 25. N. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009.

CAVALCANTE, M, A, S.; PIZZI; L. C. V.; FUMES, N. L. F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos, 2010.

CHIOTE, F. A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSCIA, M. R. *As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I*. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Distúrbios de Aprendizagem. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010.

COSTA-ROSA, A. *Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva*. São Paulo: Unesp, 2013.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2012.

- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GOMES, C. G. S. *Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo*. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, p. 375-396, 2010.
- GRIZ, M. G. S. *Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1943/1997.
- LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Paulo: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014.
- LAZZERI, C. *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino*. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.
- MARTINS, C. P. *Face a face com o Autismo – será a Inclusão um mito ou uma realidade?* 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.
- MURTA, A. M. G. *Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade*. Tese de doutorado. 233f. São Paulo, 2008.
- NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2012.
- ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, S. D. G. *Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior*. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. 133f. Maceió, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do Espectro do autismo -TEA*. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. *Intl. J. of Knowl. Eng.*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*. v. 21, n. 31, p. 37-48, Santa Maria, 2008.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R.; FREITAS, A. O. A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*.

VASQUES, C. K. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In: GAUDERER, C. *Autismo e outros atrasos no desenvolvimento*. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1979/1997.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*; trad. Ana Thorell. – 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 10 /08/2017