

O ENSINO REMOTO E UMA ESTUDANTE COM AUTISMO: uma experiência na educação inclusiva

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira¹

Eixo temático: 3. Alfabetização, diversidades e inclusão.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo relatar a experiência vivida por uma professora de classe especial na educação infantil ao longo do processo de mediação educacional em ensino remoto com uma estudante autista sem habilidades para participar de aulas *online*. A pesquisa foi ao longo do ano letivo de 2020, com delineamento qualitativo e informações coletadas por meio de vídeos, fotos e conversas telefônicas e presenciais. Os estudos de Vigotski (1993), Freire (1997), Brunoni, Mercadante, Schwartzman (2014) e Muniz (2020) compõem o arcabouço teórico. Os resultados evidenciam a importância do professor diversificar suas estratégias pedagógicas para além das telas ao procurar atender as especificidades de cada estudante aliado ao uso de material estruturado em clima de brincadeira, isso possibilita ao estudante com autismo se organizar e voltar a interagir com seus familiares.

Palavras-chaves: Autismo; Educação Infantil; Ensino remoto; Brincar; Inclusão.

Introdução

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a educação básica e ao ensino superior e objetiva complementar ou suplementar as especificidades dos estudantes. Nessa modalidade o público alvo é definido pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015 (LBI) (2021a), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2021a).

Assim, a pessoa diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra-se sob esse escopo legal garantindo a esse indivíduo acesso ao ensino que atenda às suas especificidades educacionais.

¹Mestre em educação pela Universidade de Brasília, professora da Educação Básica do Distrito Federal, atua em classe especial com crianças autistas no jardim de infância, contato: anamosferreira75@gmail.com

Um dos aspectos do trabalho pedagógico com o estudante com TEA, na verdade, de qualquer relação de ensino e aprendizagem, é criar um vínculo entre professor e aluno, ou seja, uma base de confiança que irá permitir ao educador fazer as mediações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esse processo demanda tempo e convivência. Nesse sentido Tacca (2008) defende que o aprender está entrelaçado aos processos de significação, de criação de diálogos, da interação com o outro e da relação cognição/afeto.

Todavia, o contexto criado pela pandemia do COVID-19, deixou em evidencia, principalmente no que tange a educação especial, os aspectos abordados por Freire (1997) sobre a pesquisa ser intrínseca ao trabalho docente e a importância da formação continuada para a qualificação profissional.

No Distrito Federal as aulas presenciais foram suspensas no dia 11 de março de 2020 e até então, haviam ocorridos 23 dias de aula. Durante o processo de escolha de turma, bloqueei a carência da turma de classe especial, no jardim de infância, com uma estudante Linda (nome fictício) com diagnóstico de TEA e microcefalia e o seu primeiro dia de aula foi no dia 28 de fevereiro, portanto, nosso período de convivência foi ainda menor.

Esse se constitui o nosso cenário de pesquisa: uma criança de 5 anos e sua família, uma professora em seu primeiro ano de trabalho no jardim de infância e uma pandemia que nos afastou da sala de aula e nos colocou em frente ao computador.

As considerações acima têm implicações significativas na organização do trabalho pedagógico, na maneira como o professor vai planejar sua aula, na escolha do curso para a formação continuada, nas estratégias para criar canais dialógicos. Todavia, como fazer isso em meio ao cenário criado pela pandemia do Coronavírus? Como mediar o processo de aprendizagem à distância?

Na trajetória desta pesquisa irei relatar o caminho percorrido por mim, ao longo do ensino remoto no ano letivo de 2020, em uma classe especial no Distrito Federal. A metodologia de pesquisa foi a abordagem qualitativa e a coleta de informações por meio de vídeos, fotos e conversas telefônicas e presenciais.

2 Fundamentação teórica

Conforme os estudos de Brunoni, Mercadante, Schwartzman (2014) o Transtorno de espectro Autista é um conjunto de alterações que afetam os indivíduos, principalmente, nas áreas de comunicação, socialização, além de apresentarem interesses restritos, geralmente com hiperfoco, apego a rotina, movimentos repetitivos e ecolalia.

Vale a pena destacar que cerca de 95% das pessoas com autismo apresentam pelo

menos uma comorbidade associada (SOKE *et al.*, 2018). Essa associação pode significar um tempo maior por parte do aprendiz para desenvolver essas habilidades, logo, durante o ensino remoto, a vídeo aula não é uma possibilidade viável para alguns estudantes com TEA da educação infantil e a minha aluna se enquadra nesse grupo.

No Distrito Federal, a plataforma *Google Sala de aula* foi escolhida para as atividades escolares ao longo do ensino remoto. Gomes e Oliveira (2016) apontam os pré-requisitos necessários para a postura de aprendiz da criança autista: sentar, esperar, ouvir, fazer contato visual e a atenção; as mesmas habilidades necessárias a qualquer estudante para participar de uma aula *online*.

Cabe salientar que todo aluno de classe especial tem direito ao Planejamento Pedagógico Individual Anual (PPI), documento elaborado pelo professor regente no qual será registrado todo o conteúdo a ser desenvolvido com o estudante. A organização desse documento deve observar o currículo funcional e, em segundo plano, o currículo da unidade educacional onde está inserida a classe especial e a turma na qual o estudante fará o procedimento de vivência².

Nesse sentido, o PPI de Linda foi sendo elaborado com foco na sua inclusão em uma classe regular, para conviver com seus pares, experimentar processos de interação social, de trocas que possibilitassem o seu desenvolvimento humano, nos termos de Vigotski (2000): “Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.” (p. 24, grifo do autor).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores perpassa necessariamente pelo convívio social, pelo modelamento de comportamento e pela ação de brincar. Ferreira (2013) afirma: “Assim o brincar é capaz de impactar processos de desenvolvimento e criar Zonas de Desenvolvimento Imediatos na criança.” (p. 65). Nesse contexto, o jardim de infância reúne todos os elementos necessários para o desenvolvimento pleno de uma criança, pois conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2021b) os eixos estruturantes da educação infantil são o brincar e o interagir.

O brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento, pois como aponta Leontiev (1988) o brinquedo é a principal atividade infantil

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual de desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento

² Experiência de, gradativamente, frequentar a classe comum, acompanhado por professor especializado, enquanto matriculado em classe especial. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

(p. 122).

Assim, se o brincar é responsável por gerar as mudanças mais significativas no desenvolvimento infantil, nos perguntamos e as brincadeiras? E os jogos? Seria diferente? Ferreira (2013) defende que não e afirma

Em face do exposto ao longo do texto, vamos tratar o brincar de maneira ampla, ou seja, incluindo o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Segundo Novaes (2006) o termo brincar tem origem no vocábulo brinco, palavra que vem do latim *uinc(u)um*, que na linguagem popular significa fazer laços, unir-se a pessoas e objetos. É esta ação que nos interessa a interação com o outro, a construção de vínculos, a possibilidade de estar em contato e criar novas formas de comunicação (p. 51, grifo do autor).

Tal reflexão é ratificada quando abordamos o brincar funcional, atitude que muitas vezes precisa ser aprendida pela criança autista, considerando isso qualquer ação de brincar, seja ela por meio do jogo, da brincadeira ou do brinquedo é válida. Portanto, o foco deste estudo é ação de brincar em todas as suas expressões: jogos, brincadeiras e brinquedos.

Outro aspecto importante a ser considerado é o modelamento de comportamento. Vigotski (1993) em sua obra sobre a defectologia aponta a importância de pessoas com desenvolvimento atípico conviverem com pessoas típicas, para verem o comportamento e assim seguir o modelo, espelharem a atitude do seu par, pois “o caminho da imitação é o caminho mais natural.” (p. 120).

As postulações disponibilizadas nessa seção permitem assegurar que o trabalho com crianças com TEA deve observar o estabelecimento de uma rotina de trabalho, o uso de material manipulável no sentido de tentar expandir o interesse da criança e possibilitar outras formas de comunicação para crianças não verbais e propiciar momentos de brincadeiras.

3 Metodologia

Trata-se este de um relato de experiência. As informações descritas foram coletadas por meio de conversas telefônicas e presenciais, vídeos e fotos enviados pela família da estudante.

A pesquisa aconteceu ao longo do ano letivo de 2020, tendo início no mês de junho e encerramento no mês de janeiro de 2021, o estudo envolveu uma professora com 23 anos de profissão, mestre em educação e que atua na educação especial há 20 anos. A estudante Linda de 5 anos, seu irmão de 4 anos, a avó e sua mãe.

Linda estava matriculada em uma turma de classe especial, era o seu segundo ano na turma, com o diagnóstico de TEA associado a microcefalia e é não verbal, antes da pandemia fazia acompanhamento com terapeuta ocupacional. A renda familiar é proveniente da aposentadoria do avó e dos rendimentos da banca que a família possui em uma feira de roupa vendendo açaí de sexta a domingo. Linda mora com os avós e 4 irmãos em idade escolar em um apartamento de 3 quartos próximo ao jardim de infância. A mãe dela vive em outra residência com outro filho. No fim de semana, a mãe das crianças vai até o apartamento para fazer as atividades propostas com eles. A família tem acesso a internet pelos aparelhos celulares dos avós, os quais eram utilizados para todas atividades escolares das crianças da casa.

Nesse contexto, foram enviadas atividades com bolas de piscina colorida para fazer a teia de aranha; jogar basquete; jogar sinuca na caixa de papelão; encaixar as bolas de acordo com as cores; pegar as bolinhas com concha e com os pés em um bacia com água. Assim como atividades de pareamento com animais em placas plastificadas e jogo da memória com animais e com os integrantes da família, jogo lince e atividade com pinça e pompom, pregador e pompom; colar e cortar o cabelo do boneco e tapete de psicomotricidade como algumas das atividades propostas. Todo o material foi confeccionado e/ou comprado por mim e entregue a família.

Esse foi o cenário de pesquisa delineado e agora apresento as repercussões da mesma.

4 Resultados e Discussão

Inicialmente, houve uma conversa com a mãe da estudante por meio de uma ligação telefônica após várias tentativas, pois o celular dela foi roubado e era a única forma de comunicação com a família conhecida. Foi depois de uma semana de tentativas, que consegui falar com a mãe da Línda e assim obter o contato dos avós, o qual passou a ser o meio de envio e recebimento de vídeos e fotos. Durante essa conversa, que durou cerca de 1 hora, conversei com a mãe e a avó. Elas informaram sobre a impossibilidade de acessar a plataforma, sobre a organização familiar e sobre como Linda estava lidando com a suspensão das aulas.

Cabe salientar que essa conversa retrata a realidade de muitas famílias durante esse cenário pandêmico: falta de recursos financeiros, várias crianças utilizando um único dispositivo eletrônico para as aulas *online* e a dificuldade dos pais em mediar o processo educativo.

O Prof. Dr. Cristiano Muniz³ afirmou em uma palestra sobre o caráter técnico do trabalho docente e como não é função dos pais e/ou responsáveis fazer essa mediação no período de ensino remoto. Além disso, apontou como o aspecto mais importante nesse período a manutenção do vínculo da criança com a escola e as atividades, da educação infantil, deveriam estar centradas no brincar.

Apoiada nessas considerações reestruturei o PPI da estudante, que durante o ensino remoto e passou a ser Plano Interventivo Individual Bimestral (PIBI). Por isso, o objetivo geral passou a ser a manutenção do vínculo da estudante com a escola por meio de atividades que envolvam o clima de brincadeira na perspectiva defendida por Brougère (1998) o clima de jogo em sala de aula. Outro aspecto importante foi a inclusão do irmão menor nas atividades de Linda, pois, conforme relato da mãe, ele não demonstrava interesse pelas aulas *online* oferecidas pela creche em que estava matriculado, com isso ele passou a ser o OUTRO no desenvolvimento da irmã no sentido proposto por Vigotski (1993).

O resultado de inserir o irmão nas atividades de Linda foi extremamente positivo. Por meio dos vídeos recebidos foi possível identificar o entusiasmo de ambos ao realizarem as tarefas. Ele incentivava a irmã, orientava-a sobre como fazer determinado movimento, de qual bolinha ela deveria colocar na caixa e de como encaixar as peças do jogo. Enfim, o irmão foi um espelho para irmã ao proporcionar um modelo de comportamento a ser observado e seguido e, ao ajudar no aprendizado da irmã, ele também aprendia e o brincar proporcionou isso a eles.

Embora a família não tenha o conhecimento técnico sobre o trabalho docente, cabia a ela mediar as atividades enviadas, pensando nisso foi elaborado um tutorial semanal sobre as atividades planejadas e entregue impresso a família. O documento foi redigido em linguagem simples, com dicas e fotos e quando o exercício era mais complexo era acrescentando um vídeo instrucional encaminhado à família por meio do aplicativo *WhatsApp*, uma ferramenta de extrema importância que se constituiu o meio oficial de interação com a família.

O fator tempo precisou ser equacionado em razão das atividades serem feitas em bloco no fim de semana, portanto, o planejamento passou a contemplar 3 atividades por semana ao invés de uma atividade diária e orientação para família respeitar os limites da crianças, não sobrecarregando-as. Em função disso, foi necessário que algumas atividades fossem diluídas ao longo de duas e até três semanas.

Outrossim, ao considerar a idade dos avós, assumi o compromisso de entregar as

³ Informação verbal coletada durante palestra proferida no curso: I Semana Pedagógica com duração de 60h, pelo aplicativo Instagram no perfil da Rede Pedagógica em maio de 2020.

atividades na casa de Linda, com a observação de todos os protocolos de segurança recomendados pela Organização Mundial de Saúde. Isso me possibilitou ter breves conversas com a avó da estudante e observar o processo de evolução da mesma.

Aliás, é importante salientar que entre a suspensão das aulas e o início do ensino remoto foram 3 meses, e no início do processo da pandemia, Linda se recusava a sair do quarto, gritava com quem tentasse conversar com ela e essa situação foi presenciada por mim em uma das entregas de material, além de assistir ao mesmo desenho diversas vezes ao longo do dia. No entanto, conforme a família seguia as orientações dadas por mim, as quais foram: estabelecer uma rotina, realizar as atividades propostas com o irmão e oferecer outros vídeos de maneira sistemática, Linda começou a se reestruturar: os gritos diminuíram até cessar, ela passou a sair do quarto, brincava com os irmãos e interagia com os adultos da casa e quando da entrega de material sorria e mandava beijo para mim.

5 Considerações Finais

Certamente a pandemia deixará marcas profundas em nossa sociedade e uma delas é a utilização de ferramentas tecnológicas para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essas ferramentas nem sempre suprem as necessidades específicas de alguns dos estudantes da educação inclusiva, como foi demonstrado nesse relato.

A promoção da reorganização de Linda foi possível porque foi estabelecido uma rotina com o uso de atividades estruturadas através de comandos simples e com um adulto mediador bem orientado aliado ao material manipulável construído com bases nos interesses da estudante.

Não há como negar que o presente cenário educativo demandou um professor ainda mais investigativo que buscasse estratégias pedagógicas para além das telas, pois atuar na educação inclusiva implica, necessariamente, em promover ações que garantam a inclusão de todos no processo educacional mesmo durante o período de isolamento social.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 20 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 mai. 2021a.

- _____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021b.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNONI D., MERCADANTE M., SCHWARTZMAN J. S. **Transtornos do espectro do Autismo** in LOPES, A. C. Clínica Médica. Diagnóstico e tratamento. 6vol, 6254pp Editora Atheneu. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, DF. 2010.
- FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus. **O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem**. Dissertação mestrado - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.
- GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, Alexis. LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- SOKE, G. N.; MAENNER, M.J; CHRISTENSEN, D.; KURISUS-SPENCER, M.; SCHIEVE, L.A.. **Prevalence of Co-occurring Medical and Behavioral Conditions/Symptoms Among 4-and 8-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorder in Selected Areas of the United States in 2010**. Journal of autism and developmental disorders (2018): 1-14.
- TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Processos de aprendizagem e perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação, ambiental, diversidade e inclusão**. Brasília: Líber Livro: Anped, p. 131-146, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Manuscrito de 1929. In **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000.
- _____. **Fundamentos de defectología**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.