



## PRÁTICAS INCLUSIVAS JUNTO A UMA CRIANÇA COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INCLUSIVE PRACTICES WITH A CHILD WITH ASD IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Flávia Helena Pontes Carneiro<sup>1</sup>  
Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos<sup>2</sup>  
Aline Cristina de Souza<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo apresentar os desafios vivenciados por professoras e suas práticas numa perspectiva inclusiva com uma criança de 8 anos com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência para atuação o trabalho colaborativo entre docentes. As práticas foram desenvolvidas na disciplina de Ciências Humanas e da Natureza e tiveram como objetivo o desenvolvimento do currículo para todos e também práticas adaptadas a partir do diagnóstico e avaliação para o desenvolvimento da criança público alvo da Educação Especial. A equipe docente avaliou como positivas as respostas da criança ao trabalho, considerando avanços em seus processos de desenvolvimento cognitivo/comportamental e social. A disposição para o diálogo e a abertura para promoção de mudanças na prática docente a partir da colaboração foram avaliadas como profícuas pela equipe que atuou com a criança.

**Palavras-chave:** Práticas inclusivas; TEA; Adaptações curriculares; Trabalho colaborativo.

**ABSTRACT:** This text aims to present the challenges experienced by teachers and their practices from an inclusive perspective with an 8-year-old child with ASD in the early years of Elementary School, using collaborative work between teachers as a reference for action. The practices were developed in the discipline of Human and Natural Sciences and aimed to develop the curriculum for everyone and also practices adapted from the diagnosis and evaluation for the development of the child targeted by Special Education. The teaching team assessed the child's responses to work as positive, considering advances in their cognitive/behavioral and social development processes. The willingness to dialogue and the openness to promoting changes in teaching practice based on collaboration were assessed as fruitful by the team that worked with the child.

**Keywords:** Inclusive practices; ASD; Curricular adaptations; Collaborative work.

### INTRODUÇÃO

A Educação Especial, como área do conhecimento, vem constituindo seu campo de forma plural, multidisciplinar e interdisciplinar, de maneira gradativa. No entanto, pode-se dizer que, nas últimas três décadas, mudanças contundentes tiveram impacto na edificação teórica, prática e relacional. Dois eixos de maior impacto são identificados: o

<sup>1</sup>Flávia Helena Pontes Carneiro, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, helena.flavia@gmail.com

<sup>2</sup>Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, profa.mariabeatriz@gmail.com

<sup>3</sup>Aline Cristina de Souza, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, alinezenaro@gmail.com



teórico e o político. O primeiro define as práticas e o segundo define e regulariza as formas como ocorrem essas práticas. Embora esses eixos estejam relacionados, é possível notar uma leitura dos processos de forma autônoma. Desse modo, pode-se dizer que o campo da educação especial, resguardados os elementos históricos, é constituído pelos aspectos teóricos-científicos e políticos.

Movida por lutas e resistência, a Educação Especial passa a ter seus direitos garantidos a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, porém, é a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394/96 e de acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro, que a educação de pessoas com deficiência passa a ser discutida, pensada e efetivada junto ao cenário educacional.

Inúmeros documentos legais foram promulgados a partir do movimento de inclusão escolar, podemos elencar alguns como: Decreto nº 3.298 (1999), que detalha a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Plano Nacional de Educação – PNE (2001), Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais, Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), dentre outras.

Apesar desse suporte, a educação especial e inclusiva tem avançado muito lentamente no Brasil, no que concerne a aprendizagem e desenvolvimento de todos/as os alunos/as (Costa et al., 2023). Isso posto, compreende-se o movimento processual de assegurar direitos e garantir a entrada, no entanto, muitas são as variáveis que ainda comprometem a aprendizagem e, conseqüentemente, a permanência do/a estudante no ensino regular. Desse modo, compreende-se que o movimento da inclusão escolar é complexo, singular, rizomático e radical (Orrú, 2023).

Entende-se, então, que o processo inclusivo requer a colaboração entre pares, e que isso só se faz possível com um quadro mínimo de docentes especializados na área de educação especial e inclusiva, uma vez que os professores regentes não deveriam trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas com especialistas (Mendes, 2023). Tal colaboração é compreendida por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p.46) como uma “parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, execução e a avaliação”.

Diante do exposto, este texto tem por objetivo apresentar a colaboração dialógica entre docentes regentes e da área de educação especial, no processo de inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista, no contexto da educação inclusiva no CP.

#### Caracterização do Processo Inclusivo no Centro Pedagógico

O Colégio de Aplicação (CA) – Centro Pedagógico (CP), compõe a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) e está localizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atende 450 alunos de 06 a 14 anos, subdivididos em três ciclos de Formação Humana, sendo que o 1º Ciclo abrange 1º, 2º e 3º ano, o 2º Ciclo - 4º, 5º e 6º ano e, por fim, o 3º Ciclo - 7º, 8º e 9º ano.



Ao longo da sua história, o CP recebeu estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), que ingressaram na escola por meio do sorteio universal (ampla concorrência), instituído no ano de 1996. No entanto, a entrada desse público ainda era assistemática, uma vez que os estudantes PAEE adentravam por meio da ampla concorrência.

A partir de 2016<sup>4</sup>, o CP passou a reservar de 5% de suas vagas para crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação<sup>5</sup>. Desde então, a cada ano, no mínimo três crianças PAEE ingressam na instituição. Há que se ressaltar que elas também podem entrar pela ampla concorrência - o que de fato tem ocorrido - perfazendo, a cada ano, um número maior do que apenas o reservado para os estudantes PAEE.

Atualmente, o CP possui 41 estudantes matriculados que se encaixam no público-alvo delimitado pela legislação. Destes, 29 apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que configura o maior público atendido, sendo também, o enfoque deste estudo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA): atributos físicos, sensoriais e comportamentais

Como supracitado, o CP possui em seu quadro de matrículas 29 estudantes com TEA, dentre os 41 estudantes PAEE. O quantitativo expressivo se deve a entrada sistemática deste público a cada ano e a inúmeras variáveis existentes na atualidade, tais como, o crescimento exponencial de diagnósticos (corretos ou não), o aumento de veiculação de informações a respeito do transtorno, dentre outras.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), classifica o autismo como pertencente a um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento e o delimita como transtorno do espectro autista (TEA), no qual apresenta manifestações comportamentais que incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento social, comunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando relacionados, limitam ou dificultam o funcionamento cotidiano do indivíduo (APA, 2013).

O TEA possui origem multifatorial, sendo genético e ambiental as possíveis causas (Viana et al., 2020). Ele pode se apresentar associado a alguma comorbidade e o sujeito pode demandar apoio substancial em diferentes níveis (Fernandes et al., 2020).

A estudante, em foco, será caracterizada como Mel<sup>6</sup>. Ela tem oito anos, possui diagnóstico de TEA, é verbal, porém, com baixa intenção comunicativa e repertório vocabular restrito. Com poucos movimentos estereotipados, que são mais notórios quando está eufórica ou feliz – apresenta balanceio da mão, corrida rápida e sorriso espontâneo. Quando está frustrada ou precisa se autorregular a estudante chora, se deita no chão, coloca o dedo polegar na boca, além de apresentar pequenos gritos.

Mel possui baixa interação com estudantes da sua idade, brincando sozinha por

<sup>4</sup> Com movimento judicial realizado por familiares, a instituição escolar passa a ter 5% de reserva de vagas para estudantes público-alvo da Educação Especial.

<sup>5</sup> Público-alvo da Educação Especial delimitado no documento legal Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

<sup>6</sup> Mel é um nome fictício, que usaremos doravante para nos referir à criança.



muitas vezes ou em brinquedos individuais, como balanço. Apresenta como objeto de apego o Cebolinha (um boneco da Turma da Mônica), ao longo do último ano a estudante apresentou trocas recorrentes de bonecos e objetos, o que levanta-se como hipótese – a diminuição da rigidez ou a transferência de apego a outros objetos.

É independente para locomoção, higiene, vestuário e alimentação, mas precisa de comandos objetivos e diretivos para que desenvolva estas ações sozinha. Demanda acompanhamento por mediadores ao longo das atividades escolares, em especial nas atividades que envolvem conteúdo das disciplinas acadêmicas. Interações sociais e o desenvolvimento de outras habilidades da vida diária na escola, também demandam acompanhamento, como estar ao seu lado quando se alimenta. Encontra-se em fase de alfabetização junto a seus pares, com área de interesse restrita no Inglês.

Mel responde a comandos curtos, objetivos e possui adaptação curricular voltada para as suas demandas pedagógicas. A relação inter e multidisciplinar promove, então, neste cenário inclusivo, resposta efetiva dos pressupostos desenvolvimentais, sejam eles cognitivos/pedagógicos, comportamentais e sociais, como se pode observar ao longo deste texto.

## OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS JUNTO A UMA CRIANÇA COM TEA NOS ANOS INICIAIS

A chegada de Mel à escola se deu em 2022, no 1º ano do Ensino Fundamental. As expectativas eram muitas para um contato inicial. Embora a equipe de docentes já houvesse trabalhado com crianças público alvo da educação especial (PAEE), especialmente crianças com TEA, as informações recebidas apresentavam uma estudante não verbal, o que, para boa parte do corpo docente, seria a primeira experiência com tal nível comunicacional.

Os saberes construídos pela equipe docente até aquele momento no relacionamento com crianças com TEA eram uma pequena ponte de contato com a nova experiência, no sentido da abertura para o novo. Certamente, a prática dos/as professores/as, que se consolidava há mais de uma década, possibilitou a promoção de saberes construídos de forma individual e coletiva. Sabemos que cada criança é única e que o TEA apresenta suas características específicas e, neste sentido, conforme previsto por Rahme (2018):

O grupo de sujeitos que integra o espectro do autismo apresenta diferenças importantes entre si em termos de cognição, grau de interação social, condições de autocuidado, demanda de acompanhamento interdisciplinar, dentre outros pontos e que estas particularidades são significativas para se conceber um percurso educativo que seja profícuo para o sujeito (Rahme, 2018, p. 291).

A nova experiência proporcionou sentimentos e reflexões antes não experienciados, como, por exemplo: Como será a comunicação com a estudante? Será que ela irá nos entender? Como vamos atendê-la? O que é possível fazer neste processo inclusivo? Como será o processo educacional, considerando as diferentes áreas do currículo? Quais os conhecimentos prévios dela? Como ter acesso a esses saberes?



Compreende-se que a perspectiva de um trabalho colaborativo configura-se como fundamental para entender os processos de acolhimento e desenvolvimento do público-alvo da educação especial na instituição, bem como dos demais estudantes, uma vez que, em parceria, fortalece-se a construção de novas vias de acesso, de interações mais significativas em cada contexto específico. Torna-se possível oferecer e receber suporte na escola, visando a construção de práticas mais inclusivas e, conseqüentemente, de uma escola mais inclusiva. Diversos atores corroboraram para a obtenção de informações e, até mesmo, no entendimento dos conhecimentos apresentados pela estudante. Isso auxiliou o acolhimento na perspectiva da diversidade e na promoção do desenvolvimento em contexto escolar.

Vale salientar que é preciso “conceber as crianças autistas para além dos diagnósticos, uma vez que precisam ser estimuladas ao engajamento social para que possam desenvolver as capacidades no eixo da linguagem e da socialização” (Oliveira, 2022, p. 377). Este é um princípio que fundamenta também, as interações com os demais alunos; busca-se vê-los para além do discurso que chega sobre eles. No caso de Mel, era fundamental conhecê-la a partir, primeiramente, da interação no contexto escolar.

#### OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA

Nesta seção serão apresentadas algumas práticas desenvolvidas na disciplina de Ciências Humanas e da Natureza (CHN), disciplina que integra conhecimentos dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências da Natureza.

Ao realizar o planejamento de ensino e pensar no desenvolvimento das atividades em sala de aula, muitas perguntas eram feitas. Como será a participação de Mel? O que será que ela está compreendendo? Um elemento muito importante trazido pela mãe e logo evidenciado pelas docentes foi a característica de Mel de ser muito visual. Este aspecto foi de grande importância na organização do trabalho e no modo de envolver a estudante na realização das atividades. Ao trazer essa informação para a escola, a mãe contribuiu de forma colaborativa para nos despertar para essa janela de possibilidades. Desta maneira, pudemos apostar na multimodalidade presente nas interações e construir nossos textos de referência para compreender e aprender junto com ela.

No primeiro ano, foi desenvolvido um estudo dos animais em ordem alfabética chamado “Bichonário”. A dinâmica ocorria assim: a partir das características dos animais e de pistas dadas, de jogos como a forca, os estudantes descobriam os animais que seriam estudados. Após estes momentos iniciais, realizava-se uma roda de conversa sobre o que eles sabiam, perguntas eram levantadas e buscava-se explorar curiosidades, hábitos alimentares, período de atividade, local onde viviam, dentre outras características. É preciso destacar que, nestes momentos iniciais, não era possível perceber o que Mel sabia sobre tal ou qual animal, já que não respondia espontaneamente às perguntas feitas pela professora ou às pistas dadas para que descobrissem o animal. Contudo, ela aceitava participar do jogo da forca quando solicitada para dizer uma letra, sem contudo demonstrar uma compreensão da palavra que estava sendo formada - como muitos na sala



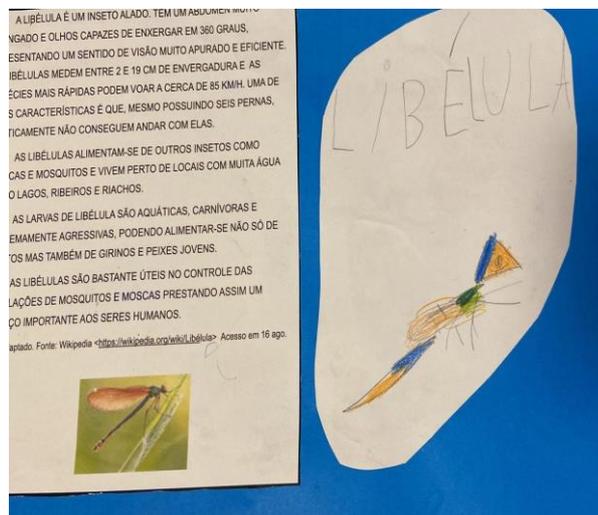
já o faziam, por apresentarem a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Reconheceu-se, naquele momento, a oportunidade de explorar o vocabulário visando expandir o repertório vocabular de Mel. Após uma reunião com a fonoaudióloga que a acompanha, obteve-se o retorno de como havia se ampliado o repertório vocabular de Mel, com vocalizações, interações verbais, e isso posto em função da sua participação em diversas situações de aprendizagem na escola. Embora a estudante não apresentasse interação verbal dialógica, foi possível perceber falas espontâneas, isto é, oralização de palavras ou partes de palavras relativas a alguma ação diária.

Uma das atividades do Bichonário consistia na realização do desenho de observação, considerando características físicas dos animais, detalhes de formato, proporção, etc. A professora realizava junto aos estudantes o processo observacional. Há que se ressaltar que muitos elementos envolvidos nesta proposta pedagógica se mostram complexos para Mel já que, para realizar o desenho, ela precisa olhar para o quadro, interpretar visualmente o desenho, transferir para o papel, realizar a coordenação motora para o registro, mantendo o foco na atividade.

De modo geral, a participação dos estudantes era engajada nesta atividade. Mel também se mostrava bastante participativa nestes momentos. A **Figura 1** mostra os detalhes do registro de Mel. Muitas vezes, precisava ser convidada a olhar para o quadro para acompanhar o desenho de observação que estava sendo feito pela professora e sustentar a atenção, ao que respondia muito bem, tanto em relação ao desenho quanto em relação à cópia da palavra escrita.

**Figura 1.** Desenho e escrita da palavra libélula de Mel



Fonte: Acervo pessoal da professora, 2022.

### ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O TRABALHO INTER E MULTIDISCIPLINAR: A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E DE ALFABETIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE CHN

Diante da complexificação do conteúdo e das habilidades envolvidas na disciplina no 2º ano, a indagação passou a ser: como Mel poderia continuar se desenvolvendo em



seu processo na turma? Como a temática explorada junto aos alunos poderia ser abordada com ela numa perspectiva significativa e que, ao mesmo tempo, pudesse contribuir com seu nível de desenvolvimento específico? É importante destacar que no 2º ano, já era possível contar com o suporte do AEE, professora efetiva recém-contratada, o que contribuiu significativamente na interlocução acerca dos desafios e avanços percebidos ao longo do processo desenvolvimental específicos desta criança. A partir do que foi vivido na disciplina CHN e desta nova interação, o foco com Mel passou a ser os registros visuais propostos em outros projetos da disciplina, visando sua ampliação vocabular, aprimoramento dos registros, dentro do conteúdo que estava sendo explorado e, também, no trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais e de alfabetização.

Do ponto de vista da socialização, Mel demonstrava alegria ao conviver com os colegas: alguns gostavam de se aproximar dela, andar abraçados, permanecer no mesmo espaço. As interações mais próximas ocorriam com alguns estudantes da sala, em particular. Na hora do recreio, por exemplo, um colega em especial gostava de correr ao lado ou atrás dela. Ela se mostrava bastante feliz com estas interações, esboçando largos sorrisos nestes momentos. Contudo, Mel não pronunciava o nome dos colegas e, desta feita, não sabíamos se ela, efetivamente, reconhecia os colegas pelo nome, pois em diversos momentos parecia não relacionar os nomes às pessoas. Isso se constituiu como um desafio previsto em seu PEI: identificar os colegas pelo nome, oralmente e por escrito.

Desde sua chegada na escola Mel demonstrava aprendizagens construídas como: organizar as letras do alfabeto, vogais, estabelecer ordem alfabética, dentre outras. Contudo, do ponto de vista da construção da base alfabética era difícil de saber em que momento deste processo ela estava, já que era difícil obter respostas espontâneas. Pelos registros escritos realizados espontaneamente, ela nos mostrava perceber os sons das letras e fazer algumas relações desses com os registros escritos.

Diante do reconhecimento dessa lacuna na habilidade social e comunicacional e na oportunidade em transformá-las em aprendizagens significativas para Mel, apostou-se na ideia de explorar um material organizado no ano anterior que visava, ao mesmo tempo, o reconhecimento visual dos colegas e a identificação dos nomes escritos. Acreditava-se que isto poderia favorecer o processo de alfabetização, na perspectiva do trabalho com palavras estáveis. É importante destacar que, ao longo do 1º ano foi realizado, em Língua Portuguesa, um trabalho com toda a turma de reconhecimento dos nomes dos colegas, com análises das palavras, das letras e sílabas iniciais, finais e etc.

O material explorado consistia em um álbum de fotos de todas as crianças da turma, organizados em ordem alfabética, cada um com uma cor de página, contendo a escrita do nome da criança embaixo da imagem, com a mesma cor da página, como se pode ver na **Figura 2**. As cores diferentes foram usadas visando favorecer o processo de reconhecimento das imagens dos colegas e também dos nomes correspondentes por este critério, por se tratar de uma criança com excelente habilidade visual. O objetivo inicial era de que Mel pudesse ampliar seu repertório vocabular, repetindo, inicialmente, o nome dos colegas a partir da imagem e, em seguida, ler/ identificar os nomes, (realizar pseudoleitura) dos nomes passando o dedo onde o nome estava escrito.



**Figura 2 .** Páginas do álbum com fotos e nomes dos/as colegas da turma



Fonte: Acervo coletivo da sala, 2022.

Este material estava sempre disponível e era usado pelas monitoras que a acompanhavam, quando Mel já tinha terminado a realização de alguma atividade em sala. Com o tempo, passamos a enviar este material para a família nos finais de semana para que ele pudesse ser explorado também em casa. O envolvimento da família repercutiu positivamente, de modo que, o trabalho colaborativo com diferentes sujeitos e espaços favoreceu a ampliação do reconhecimento por Mel das imagens de todos os estudantes e de seus nomes escritos. Destaca-se, também, que havia um rede social onde a convivência de Mel com os colegas era realizada em diversos contextos sociais fora da escola, o que também corroborou para esta identificação.

O processo de interação social, na escola e na família, foi sendo construído com alegria, carinho e respeito, pelos estudantes e seus familiares. Para consolidar a habilidade social de identificação dos colegas pelo nome, passou-se a fazer solicitações para que Mel auxiliasse os docentes com a entrega de material para os colegas, o que proporcionou complexidade maior para ela. A estudante precisava, então, realizar várias tarefas como: identificar a criança, localizar onde estava sentada, dirigir-se a ela para entregar o material e voltar para perto da professora para receber outro material.

Ressalta-se que a atividade envolvia, para Mel, certa complexidade nas ações solicitadas, uma vez que identificar a localização dos colegas exigia um olhar ampliado para todo o espaço da sala, o que nem sempre é realizado por ela. Inicialmente, era necessário que os colegas levantassem a mão para que ela conseguisse visualizá-los, favorecendo assim movimentos complexos de olhar para o espaço sala de aula de forma diferenciada, dirigir o seu olhar para onde havia movimento do colega. Compreende-se que este era um exercício de atenção sustentada, elemento importante nas interações na sala de aula e no desenvolvimento de Mel.

Com o trabalho colaborativo em outras disciplinas/professoras, monitoras e família, Mel tem avançado em sua habilidade social de reconhecer os seus colegas e, atualmente, quando solicitado que entregue a eles seus respectivos livros ou apostilas, atinge, ainda que com suporte, a demanda. Tal suporte remete-se a tarefa de procurá-los na contexto da sala e se dirigir de imediato à algum colega específico. Importante destacar que Mel já consegue realizar esta tarefa atualmente, independente do modo de organização física



das mesas da sala (em dupla, em grupo, etc.), o que representa um avanço significativo.

Em etapa posterior, após a utilização repetida deste álbum em diversos momentos, focalizamos o nome escrito, como objeto de conhecimento a ser explorado. Foram apresentados os nomes dos estudantes em fichas separadas, ao lado do álbum, na mesma cor em que aparecia nele, como se pode ver na **Figura 3**. Buscou-se, então, responder às seguintes perguntas: Mel é capaz de reconhecer os nomes escritos no álbum? Quais critérios ela usa? A cor? As letras iniciais? Uma leitura global do nome?

**Figura 3.** Nomes dos/as colegas da turma na mesma cor da página do álbum



Fonte: Acervo coletivo da sala. 2022

Após Mel demonstrar que reconhecia os nomes usando a página do álbum como suporte, passamos a apresentar o nome escrito em preto, sem o auxílio da cor, tentando responder às seguintes perguntas: Mel é capaz de pareá-los quando aparecem fora destas páginas sem o suporte da cor? Quais ela reconhece? Ela faz a diferenciação pela letra inicial ou é capaz de analisar todas as letras? Ela identifica partes da palavra? Letras iniciais, finais? Algumas sílabas?

Após a exploração regular deste material, verificamos que Mel conseguia identificar todos os nomes escritos em fichas (em preto e branco) e pareá-los a partir da igualdade e da ordem das letras e não mais pela cor. Usamos para isso, nomes que começavam com a mesma letra para que identificássemos os critérios usados por ela. Continuamos trabalhando na perspectiva de auxiliar no processo de alfabetização, visando a leitura autônoma dos nomes dos colegas para realizar a entrega dos materiais, trabalho ainda em desenvolvimento junto à aluna. Passamos, também, a explorar sílabas dos nomes dos colegas, visando favorecer o trabalho de leitura e escrita de listas de diferentes grupos semânticos (animais, alimentos, objetos, colegas), onde verificamos a consolidação de algumas destas sílabas, junto ao trabalho feito pela professora de Língua Portuguesa.



## ELUCIDAÇÕES FINAIS

A perspectiva do trabalho colaborativo e da troca de saberes, anseios e expectativas na chegada de Mel na escola proporcionou à equipe docente um suporte importante para buscar compreender os processos cognitivos, comportamentais e sociais da criança e, neste sentido, propor ações específicas para ela visando um acolhimento de sua diferença e sua possibilidade de participação em todos os momentos da aula, com atividades com, sem e com pouca adaptação curricular.

Embora seja notável o pouco avanço de práticas inclusivas numa perspectiva macro, a equipe escolar avalia como positivo o crescimento do grupo para lidar com os desafios propostos na perspectiva de uma educação inclusiva. A necessidade de articulação inter e multidisciplinar é fundamental para uma maior integração das propostas e da ampliação do olhar sobre os sujeitos PAEE.

Reconheceu-se, a oportunidade de explorar e expandir o repertório vocabular de Mel a partir da trabalho com o conteúdo da disciplina, como no caso, o conhecimento dos animais. Isto também ocorreu com o trabalho adaptado para ela, que conjugou habilidades de uso da linguagem, habilidades de leitura e de escrita, exploradas a partir da imagem e nome dos colegas.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos et al. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum do especialismo às abordagens universalistas**. – 1ª ed. – Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023.

FERNANDES, Conceição dos Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vânia Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI**: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicol. USP*, v.31, p.1-10, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves, VIRALONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar unido força entre educação comum e especial**. In: \_\_\_\_\_. – São Carlos: Edufscar, 2023.

OLIVEIRA, Ádely Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Multimodalidade nas práticas sociais de crianças autistas no processo de aquisição da linguagem. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2552, p. 374-397, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32552.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. In: \_\_\_\_\_. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RAHME, Mônica Maria Farid. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhaes (Orgs.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. -(Série Toda Criança pode aprender



/coordenação Adriana Araújo Pereira Borges; Regina Helena de Freitas Campos).

VIANA, Ana Clara Vieira et al. Autismo: uma revisão integrativa. *Saúde Dinâmica – Revista Científica Eletrônica*, n.3, p.2-18, 2020.