

KARLA DE JESUS SOUZA

**O DESENHO LINGUAGEM NAS ATIVIDADES DA ROTINA ESCOLAR DE
CRIANÇAS COM TEA EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS FEIRENSES – 2020 E
2021**

KARLA DE JESUS SOUZA

**O DESENHO LINGUAGEM NAS ATIVIDADES DA ROTINA ESCOLAR DE
CRIANÇAS COM TEA EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS FEIRENSES – 2020 E
2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo.

Feira de Santana
2023

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Souza, Karla de Jesus

S715e O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirenses – 2020 e 2021 / Karla de Jesus Souza. - 2023.

94 f.: il.

Orientadora: Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.

Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2023.

1. Desenho. 2. Atividades escolares. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Inclusão. 5. Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

I. Paulo, Gláucia Maria Costa Trinchão, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirenses - 2020 e 2021.

CDU: 74:616.896

KARLA DE JESUS SOUZA

**O DESENHO LINGUAGEM NAS ATIVIDADES DA ROTINA ESCOLAR DE
CRIANÇAS COM TEA EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS FEIRENSES – 2020 E
2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo.

Aprovada em 5 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Membro Interno: Prof.^a Dr.^a Lívia Dias de Azevedo
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Membro externo: Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

A minha família e às crianças com TEA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o único que é digno de receber toda adoração. A Ele seja dada toda a glória e louvor porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas!

À Prof.^a Gláucia Trinchão, pelas orientações, amizade, por acreditar em mim sempre, por todo apoio, compreensão, sensibilidade, encorajamento diante de todas as dificuldades e dores enfrentadas nesse percurso, e por não deixar que eu desistisse.

Ao meu esposo, Evilácio Júnior, pelo apoio, paciência, motivação e compreensão em todas as horas, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. Amo você!

A minha mãe e família, e a todos que contribuíram no meu processo de construção do saber.

Às amigas e companheiras de trabalho, Neuza Neves, Patricia Lopes e Margareth Almeida, por estarem ao meu lado, principalmente no início, quando enfrentei vários obstáculos. À Pró Manoella, por permitir que eu realizasse esse sonho, liberando-me e permitindo que eu me ausentasse do trabalho sempre que precisei, sem questionar. Sou muito grata!

A todos os(as) professores(as) do mestrado, especialmente à Prof.^a Carla Borges, por toda ajuda nas horas de dúvida e pela pessoa maravilhosa, profissional e humana. E às professoras Lilian Quelle e Lívia Dias, pelo carinho e pela contribuição nas horas de angústia.

E a todos os(as) colegas do Mestrado, pelo companheirismo durante esta jornada.

A vocês, meu muito obrigada!

Alívio

*O meu combustível pra continuar
Jesus é a calma, o aconchego dos meus dias
O meu alicerce pra não desistir
Não tá sendo fácil aqui, mas eu tenho que seguir
Tá tão complicado, Pai
Eu confesso, eu tô cansado e não quero mais
Tô exausto e com medo
Tem dias que o peito aperta
Tem dias que o fardo pesa
Nem que fosse arrastando, eu não volto pra trás
Fica aqui comigo e não sai mais
És o meu alívio
Tudo o que eu preciso bem aqui comigo pra eu continuar
Que me impulsiona todos os dias pra eu não parar
Tu és o motivo, Jesus, que eu tenho pra avançar, ah, ah, ah
És o meu alívio
A força e o ânimo que eu necessito pra prosseguir
Se eu não desisti, o motivo, é porque sempre estive aqui
Nos piores momentos dizendo que nunca desiste de mim, ah, ah, ah
És o meu alívio
A força e o ânimo que eu necessito pra prosseguir
Se eu não desisti, o motivo, é porque sempre estive aqui
Nos piores momentos dizendo que nunca desiste de mim
Pra onde eu irei, se o que eu preciso só encontro em ti?
(Aguiar, 2022).*

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar como o desenho e o desenhar fizeram parte da vida escolar dos alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) durante o ensino presencial e não presencial em escolas municipais de Feira de Santana-BA, no período de 2020 a 2021, em meio à pandemia da covid-19. Para isso, analisaram-se os desenhos nas atividades propostas em três escolas municipais feirenses que trabalham com a inclusão escolar das crianças com TEA. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa não participativa, devido à impossibilidade de ir presencialmente a campo devido à pandemia. As participantes da pesquisa foram duas professoras e uma psicopedagoga de três escolas públicas de Feira de Santana, que apresentavam, na sua sala, crianças autistas matriculadas no segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para a coleta de dados, recorreu-se ao questionário *online* elaborado a partir do *Google Forms* e à coleta de atividades planejadas pelas professoras para as crianças com TEA que envolviam o desenho como meio de obtenção de respostas. Os resultados mostraram que o desenho esteve presente na rotina escolar, e que as atividades realizadas eram as mesmas para todos os alunos. Entretanto, algumas necessitavam de adaptações para serem mais inclusivas e voltadas à realidade de cada criança, sendo elaboradas em suportes diferentes. O estudo evidenciou que as atividades de desenho como linguagem permitem a criança se expressar livremente, e o desenhar cria condições que despertam habilidades cognitivas, sociais e motoras, principalmente para as crianças com TEA, aguçando o imaginário, possibilitando a comunicação e a interação, elementos essenciais à vida em sociedade.

Palavras-chave: desenho; atividades escolares; transtorno do espectro autista; inclusão.

ABSTRACT

This work aimed to identify and analyze how drawing and drawing were part of the school life of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) during face-to-face and non-face-to-face teaching in municipal schools in Feira de Santana-BA, in the period of 2020 to 2021, amid the covid-19 pandemic. For this, the drawings in the activities proposed in three municipal schools feirenses that work with the school inclusion of children with ASD were analyzed. Methodologically, a qualitative approach was chosen, developing in the form of non-participatory research, due to the impossibility of going to the field in person due to the pandemic. The research participants were two teachers and a psycho pedagogue from three public schools in Feira de Santana, which had autistic children enrolled in the segment of Early Childhood Education and Elementary School early years in their classrooms. Online questionnaire prepared from Google Forms and the collection of activities planned by the teachers for children with ASD that involved drawing as a means of obtaining answers. The results showed that drawing was present in the school routine, and that the activities carried out were the same for all students. However, some needed adaptations to be more inclusive and focused on the reality of each child, being elaborated in different supports. The study showed that drawing activities as a language allow the children to express themselves freely, and drawing creates conditions that awaken cognitive, social and motor skills, especially for children with ASD, sharpening the imagination, enabling communication and interaction, elements essential to life in society.

Keywords: drawing; school activities; autistic spectrum disorder; inclusion.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Relação das escolas/professores e quantidade de alunos.....	49
Quadro 2 – Relação das Escolas Municipais e alunos matriculados em Feira de Santana	52
Figura 1 – Releitura de “A CUCA” de Tarsila do Amaral.....	56
Figura 2 – Imagem da obra original mostrada pela professora aos alunos.....	56
Figura 3 – Releitura da obra de “Abaporu” de Tarsila do Amaral	58
Figura 4 – Ilustração do seu medo.....	59
Figura 5 – Faça um desenho que representa a sua família	60
Figura 6 – Faça um desenho livre, o que desejar.....	62
Figura 7 – Circule os peixinhos dentro e fora do aquário	63
Figura 8 – Desenhe uma pessoa importante para você.....	65
Figura 9 – Desenhe as moradias que você conhece.....	66
Figura 10 – Desenhe sobre a história contada	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychological Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O AUTISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO	17
2.1 CONHECENDO O AUTISMO: SUA ORIGEM, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS .	17
2.2 BASES LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	21
2.3 A POLÍTICA NACIONAL DA PESSOA COM TEA.....	25
2.4 O SER PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS.....	27
2.4.1 O AEE e a realidade nas escolas	31
2.4.1.1 A realidade do AEE em Feira de Santana.....	33
2.4.2 Ações educativas na pandemia.....	35
3 O DESENHO COMO LINGUAGEM PARA A CRIANÇA	40
3.1 O DESENHO PARA A CRIANÇA	40
3.2 O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA	42
3.3 O DESENHO LINGUAGEM E A CRIANÇA COM TEA	44
3.4 O CAMINHO DA PESQUISA	47
3.4.1 Procedimentos metodológicos	47
3.4.2 Impacto da pandemia na matrícula de crianças da Educação Especial.....	51
3.4.4 Foco de análise da pesquisa: o desenho na rotina escolar.....	53
4 O DESENHO NAS ATIVIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS (2020 -2021)	55
4.1 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA C. H. N. S.	55
4.2 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA P. A. A.	60
4.3 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA A. DA S. A.	61
4.3.1 Aluno L.	62
4.3.2 Aluno P.	64
4.4. ANALISANDO TEORICAMENTE O DESENHO	68
5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	84

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	85
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	88
APÊNDICE D – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS	90
APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	93

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir de minhas experiências e vivências como educadora, e aborda o desenho como instrumento para a prática pedagógica. O interesse pela temática do desenho infantil surgiu de uma lacuna verificada na própria formação acadêmica. Ainda na graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, notei a falta de um componente curricular específico sobre Artes para a Educação Infantil, que estivesse ligado primordialmente ao Desenho no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Na época, existiam poucos estudos sobre o ensino de Artes, especificamente sobre o desenho infantil, o que levou a perceber as dificuldades no ensino desse conhecimento em sala de aula por outros professores. Esse componente deveria ser obrigatório no currículo de qualquer curso de graduação em Pedagogia, pois saber como se utiliza o desenho em sala de aula é importante para o desenvolvimento das crianças, e esse ensino não pode continuar sendo transmitido de forma insuficiente e superficial nos espaços escolares.

Naquele contexto, visando identificar como o desenho era utilizado pelas professoras na rotina escolar como instrumento didático para o desenvolvimento criativo da criança, foi realizada uma pesquisa monográfica – intitulada “O desenho da Criança na rotina escolar” –, onde se efetuou uma observação não participativa, com entrevista, coleta e uso de imagens como documentos, tendo como participantes crianças de faixa etária de 4 e 5 anos. O estudo concluiu que o desenho estava presente nas atividades e na rotina da aula: as professoras ofereciam às crianças cópias de desenhos para que fossem coloridos e folhas de papel ofício, tendo a função do desenho como passatempo, constatado no período da observação. Havia também o dia específico para a realização das atividades com desenhos, e as atividades denominadas de ‘desenho livre’ tinham uma função diferente da finalidade do desenho livre ou espontâneo, pois eram atividades direcionadas, diminuindo o tempo que as crianças tinham para se dedicarem ao prazer de desenhar, inibindo o desenvolvimento do seu potencial artístico.

Para conhecer melhor sobre o desenho, fui bolsista do grupo de pesquisa “Estudos Interdisciplinares em Desenho”, o que ampliou meu olhar teórico e me fez adquirir mais conhecimento sobre o assunto. Após o término da graduação, fiz especialização em Psicopedagogia e, para conclusão, foi solicitado um relatório de observação e intervenção com alguma pessoa com necessidade educacional especializada. Então, optei pelo autismo,

por identificar a inserção de crianças autistas no ambiente escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Durante a prática na sala de aula como professora, foi possível sentir o quanto é desafiador ensinar a pessoa com Transtorno do Espectro do Autista (TEA), visto ter pouco conhecimento teórico e pequena experiência sobre as diversas necessidades educacionais apresentadas pelos alunos na sala de aula.

O título do relatório elaborado para a conclusão da especialização foi “Propostas de atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina em uma criança com o Transtorno do Espectro do Autista (TEA)”, realizado a partir da observação de uma criança com TEA em uma escola da rede particular de ensino, local onde eu atuava como Coordenadora Pedagógica. No decorrer da observação, notei as dificuldades apresentadas pela criança quanto à coordenação motora fina, isto é, a dificuldade de grafar a escrita de palavras utilizando o lápis e, principalmente, ao desenhar, sendo uma criança de quatro anos. Ademais, percebi a dificuldade que a professora apresentava ao tentar ajudar essa criança em sua necessidade psicomotora.

A educação no Brasil apresenta lacunas quanto à qualidade do ensino em seus aspectos educacionais; da mesma forma, a educação inclusiva, na sua prática, não atende a necessidade dos alunos na escola regular, desde sua estrutura física até as suas metodologias na sala de aula e na formação dos profissionais para proporcionar essa socialização.

Não obstante, essa realidade, se tornou ainda mais séria e complexa quando o cenário brasileiro sofreu alterações sem precedentes nos meses iniciais do ano de 2020, frente ao surgimento da pandemia da covid-19 causada pelo novo coronavírus, e, tendo em vista a recomendação de isolamento social na tentativa de reduzir a propagação do vírus, o cotidiano das famílias, do trabalho e dos relacionamentos sociais sofreu mudanças significativas. As escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas, necessitando de ajustes nas atividades pedagógicas, e o Ministério da Educação (MEC) anunciou a substituição das aulas presenciais nas instituições de ensino do país para a forma remota por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elucidou a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades.

Conseqüentemente, os professores foram orientados a adaptar seus planos de aula, de modo que os alunos pudessem ter um ensino de forma remota, por meio de ferramentas tecnológicas e mídias digitais para auxiliar na mediação entre professores e alunos, com o intuito de garantir a manutenção do vínculo com escola e não atrasar o processo de

aprendizagem dos educandos. Mas, ajustar-se a essas novidades foi desafiador para todos os estudantes, principalmente para os alunos que apresentam algum transtorno ou necessidades especiais, pois precisavam de atividades com um planejamento pedagógico adequado, que considerasse suas dificuldades e habilidades. Esse foi um desafio maior ainda para a educação inclusiva, pois esse acesso à tecnologia, como orientado, infelizmente não esteve presente nos lares da maioria dos alunos de muitas escolas públicas, já que grande parte da sociedade brasileira é constituída de crianças oriundas de famílias de baixa renda, sem internet ou aparelho adequado para acompanhar as aulas remotas.

Assim, algo inquietou esta pesquisadora a relacionar os conhecimentos adquiridos sobre a importância do desenho para a criança de modo mais aprofundado, especificamente para a criança autista, agora ao nível de mestrado e em contexto pandêmico. Assim, nasceram os seguintes questionamentos: Se o desenho é uma forma de linguagem e precursor da escrita, e se ele se constitui a partir das relações sociais, será que as crianças autistas desenhavam? O desenho não poderia ser utilizado como uma ferramenta para auxiliar essas crianças em suas dificuldades motora, imaginativa, criativa e comunicativa? Será que os professores proporcionam atividades com desenho para essas crianças? Partindo dessas inquietações, surgiu o problema da presente pesquisa: **de que forma o desenho foi inserido nas atividades, especificamente para as crianças autistas, em meio à pandemia?**

Diante do que esta realidade provocou na vida acadêmica de professores e alunos, e, a fim de responder o problema de pesquisa, traçou-se o seguinte *objetivo geral*: Analisar como o desenho e o desenhar fizeram parte da vida escolar dos alunos com TEA durante o ensino presencial e não presencial em escolas municipais feirenses, entre 2020 e 2021, em meio à pandemia. Como *objetivos específicos*, traçou-se: a) Discutir o conceito de inclusão e suas legislações, bem como suas implicações; b) Apresentar e analisar a proposta educacional do município de Feira de Santana para a criança com TEA nas escolas em tempos de pandemia; c) Identificar de que forma o desenho foi inserido pelas professoras nas atividades para crianças autistas no período da pandemia.

A partir daí, iniciou-se uma pesquisa pela *internet* à procura de artigos, teses, dentre outros, que tratassem sobre as crianças autistas e o desenho. Foram identificados poucos trabalhos que envolvessem a temática do desenho na rotina escolar das crianças com TEA, sendo a maioria era relacionada ao psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros, mas sempre estando em análise o desenho produzido pelas crianças. Diante dessas informações, considero a relevância e importância dessa pesquisa como meio de contribuição para análise de melhorias na qualidade do ensino da Educação Básica e para inclusão,

entendendo que a escola é o principal lugar de interação social, onde o indivíduo é preparado para viver em sociedade.

Para um melhor entendimento do leitor, os resultados foram assim organizados: após esta Introdução, o Capítulo 1 – “*O Autismo e o direito à educação*” – aborda o autismo de forma histórica, bem como as bases legais que regulamentam a educação especial no Brasil, e as políticas que respaldam e garantem os direitos das crianças com TEA. Além disso, trata-se sobre como ocorre à inclusão no espaço escolar e se contextualiza como pandemia atingiu as escolas e as ações do município para prevenir e combater a disseminação do vírus.

No Capítulo 2 – “*O Desenho como linguagem para a criança*” –, contextualiza-se a importância do desenho para a criança, e a contribuição do ensino do desenho como linguagem para o aprendizado da criança com TEA no ambiente escolar. Detalha-se ainda a metodologia adotada, o roteiro e o questionário aplicado na pesquisa, além do desenho na rotina escolar.

O Capítulo 3 – “*O Desenho nas atividades em tempos pandêmicos (2020-2021)*” –, traz o desenho nas atividades elaboradas pelas professoras participantes da pesquisa e a análise teórica do desenho. Por fim, são apresentadas as “*Conclusões e reflexões*” em relação aos dados obtidos, visando sua contribuição para a melhoria do ensino e uma efetiva inclusão.

2 O AUTISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito humano básico e, independentemente de características individuais, deve estar disponível a todos. Há leis, documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência e inclusão, que garantem o acesso e o direito do sujeito autista à educação.

A inclusão é um paradigma que ocupa os mais variados espaços físicos e simbólicos; “[...] é uma prática social que se aplica ao trabalho, à arquitetura, ao lazer, à educação, à cultura, mas, principalmente, à atitude e ao perceber das coisas, de si e do outrem” (Camargo, 2017, p. 1), e também visa proporcionar um ambiente justo e inclusivo.

2.1 CONHECENDO O AUTISMO: SUA ORIGEM, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

A História do autismo apresenta grandes evoluções desde seu conceito até as diversas formas como se manifesta em diferentes indivíduos (Goldenberg, 2005). Assim, a pesquisa sobre essas mudanças iniciou-se em 1908, com psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que usou pela primeira vez o termo “autismo”; em 1911 a expressão começou a ser utilizada para designar a perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 8). Na busca de compreender a etiologia do autismo, Whitman (2015, p. 22) relata que, a partir dos estudos do Dr. Leo Kanner (1943), evidenciou-se o termo “autismo infantil precoce” mediante os sintomas presentes na primeira infância:

As principais características do autismo inclinam incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas- intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão à rotina e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente.

O termo “autismo” apareceu, pela primeira vez, descrito sob o nome de Transtorno Autista em manuais médicos, sendo posteriormente caracterizado por Leo Kanner, em 1943, como uma “[...] incapacidade destas crianças em estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (Kanner, 1943, p. 156). Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger escreveu sobre quatro crianças que, apesar de terem as habilidades intelectuais preservadas, apresentavam uma notável pobreza na comunicação não

verbal, em demonstrar empatia, assim como uma tendência a intelectualizar as emoções. O autor descreveu essa condição no artigo “A psicopatia autista na infância”, o qual descreve os padrões de comportamento e habilidades de crianças com autismo que apresentavam deficiências sociais graves, falta de empatia, faziam pouco contato com outras crianças, tinham interesse especial em determinados assuntos e possuíam movimentos descoordenados. O pesquisador também observou que o transtorno ocorria especificamente em meninos (Vila; Diogo, Sequeira, 2009, p. 10).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), em primeira edição de 1952, é uma referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento. Segundo o *American Psychological Association* (APA), esse manual fornece as nomenclaturas e os critérios-padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos, sendo os diversos sintomas de autismo classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, entendido como uma condição específica e separada. “A esquizofrenia é parte de uma categoria mais ampla de psicose e compartilha alguns aspectos com o transtorno Autista e também com os outros Transtornos Invasivos do desenvolvimento” (Whitman, 2015, p. 33).

Durante os anos 1950 e 1960, houve muita confusão sobre a natureza do autismo. Mas, Kanner defendeu o termo “mãe-geladeira”, tendo como inspiração um artigo em que dedicou maior ênfase às relações familiares de seus pacientes, pois acreditava que o transtorno era causado por pais emocionalmente distantes. No entanto, nos anos 60, cresceram as “[...] evidências [de] que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância, [sendo] encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais” (Klin, 2006, p. 4).

Em 1965, em meio ao contexto de descoberta sobre o autismo surge Temple Grandin, diagnosticada com Síndrome de Asperger, que cria a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo. Sendo uma fonte de inspiração para inúmeras famílias e profissionais ao redor do mundo, ela “[...] se tornou uma proeminente autora e palestrante sobre o tema autismo, porque ela é uma prova viva de que as características de autismo podem ser modificadas e controladas” (Temple [...], 2013).

Um momento importante para a história do autismo se deu com os estudos de Michael Rutter (1978), um psicólogo de origem britânica que constatou, em quatro critérios, as bases do autismo, deixando de ser considerado psicose infantil e passando a ser uma síndrome comportamental derivada de um quadro orgânico, caracterizado por um déficit cognitivo específico que afeta a linguagem e os processos centrais de codificação, trazendo como definição:

O atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; 4) início antes dos 30 meses de idade (Klin, 2006, p. 4).

A definição inovadora de Michael Rutter e a crescente produção de pesquisas proporcionaram, pela primeira vez, o autismo como uma condição específica, colocando-o em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que se referem às muitas áreas do cérebro afetadas pelo autismo.

As observações sobre Asperger, por serem publicadas em alemão, ainda não eram conhecidas até que, em 1981, a psiquiatra Lorna Wing, mãe de uma criança autista, publicou uma série de estudos com crianças que apresentaram sintomas parecidos, e os chamou de “Asperger”, em referência a Hans Asperger, que se tornara amplamente conhecido na comunidade científica (Autismo Speaker, 2010, p. 2). Vários estudiosos, no entanto, tentaram validar o transtorno de Asperger como distinto do autismo por não apresentar retardo mental, mas tal síndrome apenas foi reconhecida oficialmente na publicação da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). A partir de 1995 começou-se a publicar muitos estudos sobre o autismo.

Para chamar a atenção da população sobre a importância de conhecer e tratar o transtorno, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Em 2018, esse dia passou a fazer parte do calendário brasileiro. E, para garantir os direitos da pessoa com TEA, um marco legal foi sancionado no Brasil, a Lei n.º 2.764/2012, denominada Berenice Piana (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), bem como o direito à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Apesar do estabelecimento dos critérios para definição do Autismo Infantil, uma das mudanças que vale ressaltar é que o autismo atualmente no Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) é definido como sendo um único transtorno, recebendo a nomenclatura de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ao invés de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (Brasil, 2010, p. 14).

Nesse sentido, esses transtornos não terão mais diagnósticos próprios no espectro do autismo. Com exceção da síndrome de Rett, os demais foram todos incluídos no diagnóstico do TEA. A categoria do Transtorno Autista foi sendo ampliada ao longo do tempo nos manuais diagnósticos, e a quarta edição do manual (DSM-IV) trouxe o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), no qual o autismo aparece incluído entre outras subcategorias.

O TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento pela APA (2014), sendo um processo que passou e passa por constante investigação. O “TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (Schmidt, 2013, p. 13).

A palavra “autismo”, no que diz respeito a sua definição, vem do grego “*autos*”, que significa “próprio”. “Autismo significa, literalmente, viver em função de si mesmo” (Gómez; Terán, 2014, p. 447), sendo usado pela primeira vez em 1943 pelo já citado Dr. Kanner. Ainda não há uma causa totalmente conhecida, porém há evidências de que haja predisposição genética. Conforme Cunha (2014, p. 23), pode-se compreender que “[...] o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”; contudo, não surgem de forma igualitária para todos os sujeitos. É preciso reconhecer que, por mais parecidos que sejam, cada situação é singular, nenhum autista é igual ao outro.

O comportamento de cada criança com TEA é diferente, bem como os sintomas variam. O diagnóstico é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), em uma listagem numérica com o CID (F84) – Transtorno do Espectro Autista –, e recebe o nome de espectro porque está presente em intensidades diversas, levando a um maior ou menor comprometimento, dependendo da criança (APA, 2014, p. 891). Manifesta-se geralmente a partir dos três anos, período em que os neurônios responsáveis pela comunicação e pelas relações sociais não estabelecem as conexões típicas. A criança recebe o diagnóstico feito a partir das observações nas áreas do desenvolvimento de “[...] habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, presença de comportamentos e interesses restritos” (Kubaski, 2014, p. 15), além de dificuldades que compreendem mudanças específicas, como: evitar o contato visual, estresse na mudança de rotina, empecilhos em interpretar sinais (expressões faciais e verbais), ecolalia (repetições de palavras ou frases), comportamento motores repetitivos, como pular, balançar, fazer movimentos com os dedos ou mãos, bater palmas, dentre outros (APA, 2014, p. 50).

Pode-se afirmar que, a partir desse diagnóstico, surge a importância da inclusão dessas crianças para melhorar o processo de seu desenvolvimento na compreensão de si como ser social, buscando perspectivas de evolução.

2.2 BASES LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo dos anos, a proposta da inclusão educacional vem passando por um processo de transformação histórica e política. É usualmente entendida como a participação de qualquer indivíduo no contexto escolar e social, sem haver nenhum tipo de discriminação. As necessidades especiais têm sido alvo de grandes reflexões, e por muito tempo a educação especial no Brasil foi desenvolvida apenas como uma assistência prestada aos alunos com deficiência, sem nenhuma finalidade educativa ou pedagógica. O Ministério da Educação menciona que na “[...] década de 50 começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais [...], foi um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média” (Brasil, 2006, p. 6).

O conceito de inclusão ainda não era conhecido nas décadas de 1960 e 1970, segundo Sasaki (2002, p. 2). Mas, ao final da década 70, iniciou-se o movimento pela integração social que planejava inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais e educacionais, e elas começaram a frequentar as classes comuns, de forma assistencialista.

O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência (Brasil, 2006, p. 5).

No início, o atendimento à diversidade era oferecido somente por instituições privadas ou filantrópicas; assim, as turmas de alunos especiais tinham como objetivo apenas separá-los dos demais. Naquele período, houve a tentativa de isentar a família e a sociedade do peso de conviver e educar pessoas com deficiência; a solução encontrada foi segregá-las. Eram isoladas em instituições sem intenções ou preocupações educativas, as quais lhes serviam de abrigo. Então, nas décadas de 1980 e 1990, “[...] teve início a proposta de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2006, p. 7).

A trajetória das concepções da educação especial passou por várias fases e nomenclaturas nas vertentes da segregação, da integração e da inclusão, conforme Sasaki

(2002). Com a necessidade de inserir o indivíduo com deficiência no meio social, “[...] no início da década de 1990, o Movimento da Inclusão ganhou um impulso sem precedentes no Brasil. O termo inclusão passa, assim, a fazer parte do discurso educacional brasileiro” (Alaminos, 2018, p. 15). Porém, foi apenas no final do século XX que a inclusão passou a ser recomendada, e o direito à participação de todos os indivíduos na sociedade seria assegurado.

Os avanços da história da Educação Inclusiva possibilitaram novos paradigmas educacionais. Em 1975, surgiu nos Estados Unidos a Educação Inclusiva, pela Lei pública n.º 94.142 (*apud* Damasceno, 2013, p. 10), que abriu possibilidades para que as pessoas com deficiência pudessem entrar nas escolas comuns. Essa proposta foi implantada em um contexto de pós-guerra, em busca de minimizar as situações resultantes da guerra, prometendo assegurar igualdade a todos os cidadãos com o direito de estudar em escolas regulares. Mesmo com essa inserção, no Brasil existiam limitações, pois os alunos apenas eram integrados quando adaptados àquele contexto do sistema educacional (Mrech, 1998).

Diante disso, começou a surgir o conceito de “necessidades educacionais especiais” através do Relatório Warnock, de 1978, apresentado pelo parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales (Brasil, 2006, p. 6). O documento foi organizado pelo Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, para todos os que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (Meireles-Coelho; Izquierdo; Santos, 2007). Daí, iniciou-se uma nova visão de educação para pessoas com deficiência, resultando em movimentos em diversos países para a implementação da educação inclusiva.

No Brasil, esse engajamento educacional especializado possui reflexos internacionais por meio dos movimentos que oportunizaram a participação na vida em sociedade para pessoas com deficiência. Nos dias 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha, na cidade de Barcelona, em colaboração com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como um marco inovador, surgiu a Declaração de Salamanca, cujo documento é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração representou uma nova perspectiva para as ações voltadas para a Educação Especial, ao reafirmar uma estrutura de “educação para todos”, sobretudo as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por apresentarem necessidades educativas diferenciadas da maior parte dos demais alunos. Configurou, assim, uma mudança de concepção em muitos países em relação à Educação Especial, inclusive no Brasil, onde foram elaborados vários documentos legais e infraconstitucionais que embasaram a educação.

Em defesa desses direitos, começaram a se fortalecer diversos fundamentos políticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, n.º 4.024, no seu art. 88, fundamenta o entendimento educacional às pessoas com deficiência mencionando como uma “educação de excepcionais”. Porém, esse texto foi modificado por estar em desacordo com os direitos.

Como um dever do Estado e da família, preferencialmente, a Constituição de 1988 em seus artigos 205 e 206, afirma, respectivamente: “[...] a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Mediante a obrigação desse acesso e gratuidade nas escolas públicas e inserção das privadas, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) para, juntamente com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos e do Ministério Público da Justiça, fiscalizar, garantir e apurar irregularidade em seus artigos 1º, 7º e 8º.

Para a garantia da educação especializada para as crianças, é preciso destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, a Lei n.º 8.069, como uma política pública de prevenção para as famílias, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como uma forma de ofertar atendimento que possibilite e permita que as famílias tenham a escolha de decidir sobre quais direitos priorizarem ao educando, seja numa classe comum ou na classe especial, temos a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994), uma maneira de que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem de cada sujeito.

[...] as escolas inclusivas consistem em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. E que os sistemas escolares insiram todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um (Brasil, 2003, pp. 17-18).

Assim, para consolidar e ocorrer uma educação neste âmbito inclusivo e de qualidade, a LDBEN n.º 9.394/96, em seu art. 59, determina que “[...] devem ser atendidos os educandos com necessidades especiais, como destaque as principais diretrizes para o atendimento desses alunos”. Goffredo (1999) ressalta que as linhas mestras estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes na LDBEN, ao tratar da formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Especial é uma modalidade transversal e regulamentada pela Lei n.º 7.853/89, isto é, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, direcionada a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular e assegurando a integração da pessoa com deficiência. E, para que todos os seres humanos tenham os mesmos direitos, principalmente se sofrem qualquer tipo de discriminação com base na sua deficiência, o Decreto n.º 3.956/2001, que ainda utilizava a palavra “portador” em seu texto, passou por mudança, sendo alterado em 03/11/2010 pela Portaria n.º 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, no art. 2º, do inciso I:

I - Onde se lê ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’, leia-se ‘Pessoas com Deficiência’, trazendo um entendimento de que a deficiência não se porta, não é um objeto, a pessoa tem uma deficiência, faz parte dela, recomenda-se a utilização da sigla PcD, significando ‘pessoa com deficiência’.

Como um conjunto de medidas a serem adotadas, com ações para estabelecer objetivos e metas, e para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento a crianças e jovens com deficiências, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, no item 8.1 da Educação Especial, menciona a “[...] garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência uma medida importante” (Brasil, 2001, p. 53).

Como um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, foi elaborado o PNE (2014-2024), constituído por 20 (vinte) metas e aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com “[...] a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação e romper barreiras de acesso e permanência, desigualdade e garantir a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (Brasil, 2014, p. 11). A 4ª meta mostra os desafios e objetivos da inclusão, com etapas importantes de mudanças, desde as modificações na estrutura física das escolas até as paradigmáticas do ensino.

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente” na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 68).

A construção de uma escola com condições necessárias para respeitar as diferenças e os processos de aprendizagem de cada indivíduo é objetivo de avanço ainda a ser cumprido em sua totalidade devido a dificuldades no sistema educacional e das escolas. Nos últimos anos, houve avanços e conquistas quanto ao acesso à educação e ao direito à aprendizagem, sendo uma realidade que deve ser celebrada, mas ainda com déficit em suas práticas educacionais de inclusão no ambiente escolar, pois muitas escolas possuem salas multifuncionais, mas sem profissionais qualificados para o atendimento, e outras não possuem salas especializadas.

2.3 A POLÍTICA NACIONAL DA PESSOA COM TEA

Todos os cidadãos possuem direitos e garantias que necessitam ser regulamentados por políticas públicas, que possibilitem e tornem efetivo o exercício desses direitos. Mas existem indivíduos que precisam de condições especiais, dentre eles as pessoas com TEA, que, ao longo dos anos, estão bastantes presentes no ambiente escolar e, portanto, também são assegurados com direitos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é a lei que garante os direitos da pessoa com TEA. Essa lei inspirou-se numa mulher chamada Berenice Piana que, em meados da década de 1990, observou que seu filho caçula, Dayan, aos dois anos, apresentava algumas dificuldades, como: fala não evoluída, isolamento da família, não socialização com outras crianças, brincava de forma inadequada com os objetos, só comia determinado tipo de alimento. Diante disso e por meio de uma investigação, aos seis anos Dayan foi diagnosticado como autista, palavra antes não reconhecida nem por Berenice nem pelos profissionais da área de saúde (Fernandes, 2020). Após o diagnóstico e com o tratamento adequado do filho, Berenice passou a lutar pelos direitos das pessoas com autismo. Foram dois anos e meio de trâmites, entre apresentação do texto, aprovação pelo Congresso e a sanção presidencial pela então Presidenta Dilma Rousseff.

Em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei Berenice Piana (n.º 12.764/12), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, para todos os efeitos legais, é uma pessoa protegida pelo Estado. Em seu art. 3º, os direitos das pessoas diagnosticadas com TEA estão enumerados:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, p. 2).

Esta lei determina as condições e direitos para a pessoa autista, e engloba todos os aspectos para sua formação integral, na saúde, no acesso à educação e na proteção social. A Lei Berenice Piana passou por alteração, e a Lei n.º 13.977/2020 instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), que recebeu o nome do filho do apresentador de televisão Marcos Mion, que tem TEA – Romeu Mion. Foi sancionada e publicada na edição do dia 9 de janeiro de 2020 do Diário Oficial da União, visando garantir a atenção integral, prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social, no seu art. 3º. A emissão da carteira é gratuita e os responsáveis devem apenas seguir as orientações para sua obtenção:

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

I– Nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;

II – Fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;

III – nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;

IV – Identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável (Brasil, 2012, p. 2).

Como se pode ver, são amplas as leis que efetivam a prioridade e a regulamentação da pessoa com TEA, no tocante à aceitação nas escolas brasileiras.

2.4 O SER PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Muitas são as discussões sobre a profissão de professor, que esbarram no tradicional conceito de que é preciso ter uma vocação. Mas, ser professor sempre foi uma tarefa difícil, repleta de funções, além de educar e instruir comportamentos e atitudes. É um ofício composto de responsabilidade política e social, pois propicia a formação de cidadãos.

Nas últimas duas décadas, muitas transformações ocorreram na educação brasileira sobre a concepção de ser professor. Educar tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade para o docente, pois é uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções (Morin, 2001), muitas vezes perpassando sua postura de educador.

Ser profissional da educação hoje é, acima de tudo, saber continuamente renovar sua profissão, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47), sendo um eterno aprendiz, capaz de refletir sobre sua prática diária; é evidenciar a necessidade do aluno, ultrapassar sua concepção de ensinar e criar métodos diferenciados em sala de aula, para agir em situações novas e problemáticas.

É cada vez mais urgente dar continuidade ao aperfeiçoamento profissional dos professores para que se adéquem às novas exigências educacionais, com habilidades e competências necessárias à realidade brasileira; porém, isso implica mudança e compromisso político e social. Segundo Dermeval Saviani (1995, p. 45), “[...] ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”, e o educador tem um papel fundamental na construção da escola para todos.

Lecionar exige do professor maior atenção em relação à sua prática, principalmente quando é necessário promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão, não estamos falando somente das pessoas com alguma deficiência, e sim da escola também. Mas, “[...] fazer essas adaptações têm sido um desafio para os professores, na medida em que essa situação é relativamente nova para a maioria deles” (Nascimento; Correia; Portela, 2014, p. 57), onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade. Nesse sentido, a formação continuada é importantíssima para o desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, com cursos de formação que invistam no saber da experiência e em práticas que ajudem os futuros

professores a desenvolverem concepções, condições físicas e profissionais sobre a educação inclusiva (Souza, 2022, p. 5).

O papel do professor é de suma importância por ser ele a autoridade competente que direciona o processo pedagógico para trabalhar com a diferença, e esse é um dos desafios para a inclusão das pessoas com necessidades especiais educacionais.

O papel da inclusão é formar uma sociedade que seja igualitária, que proporcione acessibilidade, que respeite as diferenças das pessoas com deficiência de qualquer natureza, cor da pele, orientação sexual, gênero ou poder aquisitivo, garantindo os direitos a todos os cidadãos. Falando especificamente sobre os alunos com TEA, é possível observar sua frequência no ambiente escolar e a participação em aulas regulares, realidade antes não existente, por serem excluídos devido à concepção histórica e à maneira com eram tratados. Essa mudança foi acontecendo à medida que movimentos pela inclusão foram sendo constituídos. A inclusão é entendida, segundo Sasaki (1997, p. 3), como um:

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Faz-se necessário entender a importância da parceria entre a sociedade e as pessoas excluídas para possibilitar uma sociedade inclusiva. Essa é uma questão bastante discutida; e, observando a realidade, ainda existem lacunas principalmente nas práticas pedagógicas, mesmo com todo o amparo de políticas públicas. Isso fica ainda mais evidente quando se trata das pessoas com TEA.

A luta pelos direitos da pessoa autista vem sendo discutida desde a década de 1940 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas no Brasil essa pauta só se deu a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, tendo como marco a Declaração de Salamanca, de 1994. Os documentos anteriores falam apenas da igualdade de direitos de acesso, mas foi a Declaração que abordou em detalhes as necessidades educacionais especiais.

O debate em torno da Educação Especial iniciou durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo constituído de vinte metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade das crianças e jovens com deficiências serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. No PNE, entretanto, essas pessoas são chamadas de alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NEE), e seriam aqueles com deficiência visual e auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. O PNE foi assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado no ECA.

A inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular traz benefício a todos, pois desenvolve a habilidades motoras finas e grossas, a solidariedade, o respeito às diferenças e a cooperação uns com os outros, o cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva, proporcionando o prazer de aprender, respeitando sempre suas limitações. Através dessa inserção na educação, esta criança pode aprender tanto os conteúdos escolares quanto a socializar com os outros. Acerca do conceito de inclusão, Mittler (2003, p. 16) afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças em suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Para haver inclusão, é preciso que os espaços educativos valorizem as práticas que priorizam a diversidade. Contudo, isso só será realmente possível se houver uma formação para os professores. Segundo Cunha (2014, p. 100), “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”, de forma que estimule o ser humano e constitua uma sociedade que, na sua convivência, respeite as diversidades.

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (Cunha, 2014, p. 101).

A escola como espaço de acolhimento precisa adequar-se para evitar toda e qualquer forma de exclusão. Portanto, é imprescindível que a escola “[...] se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico” (Mantovan, 1997, p. 120).

O autismo, assim como todas as outras necessidades educacionais especializadas, requer do professor uma preparação adequada para sua inclusão no ambiente escolar. Sua condução começa desde o planejamento, com atividades adaptadas para a realidade do aluno e

aulas dinâmicas que fazem toda a diferença quando se trata da aprendizagem e desenvolvimento da criança autista.

Da mesma forma, é importante haver um ensino que trabalhe num compartilhamento de conhecimentos e busque romper com a fragmentação dos saberes. Um dos vieses para ocorrer essa transformação é o diálogo interdisciplinar na sala de aula. Silva (2019, p. 4) diz que: “A interdisciplinaridade transforma a relação professor/ aluno de vertical para horizontal, o diálogo está sempre presente e a busca de compreensão do cotidiano do aluno aproxima ainda mais essas duas classes educacionais, educadores e educandos”. Por isso, precisa perpassar as fronteiras das disciplinas, mas numa relação de diálogo que promova a qualidade do ensino, com estratégias que fortaleçam as relações e o desenvolvimento da criança, possibilitando um ambiente sem preconceitos ou medos, de uma forma coletiva.

O diálogo precisa ser claro e os conteúdos voltados para as necessidades de cada realidade, pois uma das características da interdisciplinaridade é essa intensidade da troca de conhecimentos, exigindo que “[...] o sujeito esteja disposto a refazer seus esquemas mentais, a desaprender, tendo determinada desconfiança em relação à racionalidade bem estabelecida” (Silva; Cusati; Guerra, 2018, p. 1996). Assim, na busca pela interdisciplinaridade, o diálogo é o mobilizador de uma postura intelectual hiperdialética entre os especialistas e os mediadores para definir e distinguir, com clareza, os assuntos e conceitos debatidos (Japiassu, 1976).

Na escola, isso estimulará os professores a estabelecerem um diálogo entre si para investir em estudos que contribuam para o acolhimento e a inserção das crianças autistas no ambiente escolar, implicando em mudanças curriculares nas atividades e conteúdos, “[...] tendo como propósito superar a dicotomia entre: teoria e prática” (Francischett, 2005. p. 9). A interdisciplinaridade, como proposta dialética, conduz a um rompimento do pensamento alienado nas próprias visões, para acontecer uma interação para o bem comum dentro do espaço educacional e uma melhoria na prática em sala de aula.

Dessa forma, a educação especial visa contemplar a todos sem qualquer restrição e preconceito, respeitando a cada um, inclusive a criança com TEA, uma vez que seu “[...] nível de desenvolvimento da aprendizagem geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno” (Santos, 2008, p. 30).

Essa dificuldade apresentada pela criança autista, no que concerne ao ingresso e adaptação à rotina escolar, necessita desse pensar na modificação do currículo para oferecer um conjunto de estratégias que mediem uma aprendizagem singular consonante as habilidades e o potencial da criança autista. Os “[...] aprendizados cotidianos estruturam uma rede neurobiológica, fazendo com que, ao longo do desenvolvimento, as aquisições cognitivo-

emocionais tenham um correspondente neurobiológico” (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 12) que irão ampliar e mediar experiências de socialização, sendo uma fonte para o desenvolvimento e estímulo em áreas que necessitam de aprimoramento.

O “[...] professor torna-se mediador de ‘mundos’, pois, provavelmente, será um vínculo muito forte entre o estudante com autismo e o que o cerca” (Dias; Braga; Buytendorp, 2017, p. 128). Posto isto, o acompanhamento e intenção pedagógica na sala de aula tornam sua prática mais reflexiva, quando ocorrem em um ambiente apropriado e com condições adequadas à inclusão.

O processo de inclusão é um caminho longo e complexo, necessitando de atenção e determinação para ocorrer de forma efetiva. Entende-se, no entanto, que as mudanças e transformações devem passar pela formação de professores e atingir por completo todo o sistema educacional. Sabe-se ainda que não se pode apenas inserir as crianças com Necessidades Educacionais Especiais nas redes regulares de ensino, mas deve-se envolvê-las totalmente no contexto escolar de maneira que se tornem capazes de se desenvolver e, posteriormente, atuar de forma crítica e necessária no cotidiano social.

2.4.1 O AEE e a realidade nas escolas

Uma parte da Educação Especial cujo objetivo é atender ao longo da vida escolar alunos que possuem necessidades educacionais especiais é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É um forte instrumento da educação especial inclusiva, pois elimina as barreiras existentes na escolarização de alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação. É um direito de todos que estudam no Brasil, da educação infantil ao ensino de nível superior, público e privado.

Apesar de todo empenho e progresso que houve no campo da educação inclusiva, o acesso às salas de AEE ainda não é uma realidade presente em todas as escolas. O Conselho Nacional de Educação instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (Brasil, 2009), que estabelece a matrícula dupla dos alunos com NEE, ou seja, na classe regular e no AEE, definindo no art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a

secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Tal resolução torna um direito a participação desses alunos em uma sala comum nas escolas, mas com atendimentos especializados em turnos opostos para garantir a inclusão. É importante ressaltar que o AEE é garantido por lei, mas não é obrigatório, podendo a família optar por não receber o atendimento e permanecer apenas na turma regular de ensino. A legislação que regulamenta o AEE no Brasil é o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, em que são definidos no seu art. 3º:

- 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.

Preferencialmente, “Os atendimentos devem acontecer em uma Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola por um professor especializado em AEE, caso a escola não tenha sala ou professor pode ser realizado em outra escola ou em Centros Educacionais Especializados” (Cunha; Mourad, 2021, p. 48). Deste modo, é preciso garantir a permanência do aluno na escola regular com um ambiente físico que ofereça estrutura adequada, além de estratégias específicas e diferenciadas para a aprendizagem, afinal todos têm o direito de ir para escola e ter uma educação de qualidade.

A sala de AEE é importante, pois não só educa e socializa o aluno com os outros alunos da escola, mas também o prepara para a vida em sociedade, para conviver com todos de maneira igualitária. É o espaço onde serão realizadas atividades para o desenvolvimento em sala de aula, para acompanhar o assunto explicado, adequando os conteúdos escolares mediante uma ação individual, disponibilizada para todos, ou seja, “[...] por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (Alves *et al.*, 2006, p. 13).

No entanto, grande parte das escolas ainda não dispõe de atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Isso foi identificado, nesta pesquisa, por meio do questionário aplicado como instrumento de coleta de dados, direcionado à importância dessa sala para as crianças e para saber havia SRM nas escolas pesquisadas.

2.4.1.1 A realidade do AEE em Feira de Santana

Segundo informações disponibilizadas no site de notícias da Secretaria de Educação Inclusiva de Feira de Santana, no ano de 2020 a Rede Municipal de ensino possuía 44¹ (quarenta e quatro) SRM, distribuídas pelos principais bairros da cidade. Mas, não exemplifica quais as escolas, e nem a quantidade de alunos em seu atendimento individualizado. Analisando a quantidade de escolas e alunos matriculados nas escolas feirenses (no Capítulo 3, Quadro 2), conclui-se que quantidade de SRM é desproporcional à necessidade que existe de escolas no município.

Apesar disto, Feira de Santana possui alguns Centros de Apoio Pedagógico com oferta de atendimentos especializado. Um deles é Interpessoal de Apoio Educacional Marliete Santana Bastos (InterEduc)², fundado em 2015, que presta serviços como apoio pedagógico, psicopedagógico, oficinas de arte e música, e atendimento para alunos com deficiências auditiva e/ou visual; é um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, tendo uma equipe de professores com especialização em Psicopedagogia. Localizado no antigo Feira Tênis Clube, o novo InterEduc ampliou sua capacidade para atender a 600 (seiscentos) estudantes³.

A cidade conta também com o Centro de Referência Municipal para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, Dr. Ildes Ferreira de Oliveira (CER-TEA), atende crianças a partir de 3 anos até pré-adolescentes de 12 anos incompletos. Neste Centro, elas recebem atendimentos de forma interdisciplinar e humanizado, nas áreas da Saúde e de Assistência Social, além de atendimentos clínicos, sendo de responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), enquanto que os serviços socioassistenciais são de competência da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEDESO).

Já a Instituição Família Azul presta atendimentos clínicos a crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo a única da cidade que assiste crianças autistas menores de

¹ Conforme *site* da Secretaria de Educação Inclusiva de Feira de Santana. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Estudantes%20com%20defici%EAncia%20ser%E3o%20encaminhados%20para%20Atendimento%20Educativo%20Especializado&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=24204>. Acesso em: 30 jul. 2020.

² Informações sobre esta instituição disponíveis em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Novo%20InterEduc%20funcionar%E1%20no%20anti%20FTC%20e%20ter%E1%20capacidade%20de%20atendimento%20triplicada&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=24560>. Acesso em: 26 jul. 2020.

³ Para mais informações, acesse a Secretaria Municipal de Feira de Santana em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Novo%20InterEduc%20funcionar%E1%20no%20anti%20FTC%20e%20ter%E1%20capacidade%20de%20atendimento%20triplicada&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=24560>. Acesso em: 26 jul. 2020.

três anos, atende na sua totalidade 110 crianças, onde todas recebem assistência multidisciplinar por equipes compostas por 35 especialistas fonoaudiólogos, nutricionistas, terapeuta ocupacional, e uma equipe de fisioterapia especializada em autismo, psicomotricidade, psiquiatra e neurologista.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma entidade filantrópica que há 36 anos tem a missão de promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços em saúde, educacional e de apoio às pessoas com deficiência intelectual, autismo, e suas famílias. O Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro do Autismo (NEPEA), na APAE, é uma rede de cuidado à Pessoa com Deficiência do Ministério da Saúde e da Secretaria Municipal da Saúde de Feira de Santana. São desenvolvidas diversas atividades por uma equipe multidisciplinar composta por médico psiquiatra; fonoaudiólogos; terapeutas ocupacionais; psicólogo; pedagogo; psicopedagogo dentre outros. Entretanto, a instituição dispõe de poucas vagas para o atendimento a todas as famílias que a procuram, causando assim prejuízos ao desenvolvimento da aprendizagem e social das crianças autistas.

No que diz respeito às escolas que concordaram em participar da pesquisa, foi indagado se existia Atendimento Educacional Especializado (AEE) com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que atendesse as crianças autistas ou com dificuldades educacionais, principalmente em meio à pandemia. As participantes que responderam ao questionário – duas professoras e uma psicopedagoga⁴ – informaram o seguinte:

A professora V., da escola **C. H. N. S.**⁵, disse: “Não temos esse equipamento na escola, e nem psicopedagoga”. A psicopedagoga K., da escola **A. da S. A.**, disse que ‘sim’: “Seja para o estudante que apresenta alguma deficiência ou não”, considerando “fundamental uma parceria família e escola para o sucesso pedagógico e a aprendizagem significativa do estudante e uma professora especializada para o atendimento”. Assim como a professora T., da escola **P. A. A. L.**, que respondeu: “Sim, a professora da sala de recursos auxilia nas elaborações das atividades. O atendimento dos alunos autistas funcionava uma vez por semana de forma individual”. Mesmo a gestão procurando a Secretaria de Educação e comunicando a necessidade de uma sala de recursos na unidade ou de profissional especializado, não havia nenhuma resposta plausível de retorno para a escola **C. H. N. S.**

A maioria das crianças das escolas participantes da desta pesquisa é de bairros carentes, e a dificuldade para obterem atendimentos especializados é muito grande,

⁴ Os nomes das participantes foram preservados e serão indicados pela inicial maiúscula deste ponto em diante.

⁵ Os nomes das escolas serão apresentados, nesta pesquisa, apenas com siglas, a fim de preservar as suas identidades.

principalmente se custeados com próprios recursos em clínicas particulares. Neste caso, se conseguissem arcar financeiramente com os tratamentos e acompanhamentos, seria com muito sacrifício.

Partindo desse pressuposto, a Sala de Atendimento Especializado funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular para o desenvolvimento das competências, proporcionando uma educação digna para os alunos com alguma deficiência.

As condições seguidas de cada escola e contexto vivenciado pelos educadores os desafiam a se organizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo de educação escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente (Bedaque, 2014, p. 66).

Este suporte aos alunos com deficiência por meio da sala de AEE favorece o acesso ao conhecimento e avanços na sua vida estudantil, promovendo a inclusão do aluno no âmbito educacional.

2.4.2 Ações educativas na pandemia

O governo do estado da Bahia, em 27 de março de 2020 (Decreto nº 19.586), no uso das atribuições conferidas pelo inciso V do art. 105 da Constituição Estadual (1989), decretou o isolamento social e fechamento de estabelecimentos não essenciais, para evitar o agravamento e a disseminação da doença no estado, expandindo para todas as cidades⁶.

Todas as cidades do interior da Bahia oficializaram seus decretos municipais. Para evitar o agravamento da doença e a disseminação do vírus, com o Decreto nº 11.484, de 13 de março de 2020, Feira de Santana, a segunda maior do estado⁷, estabeleceu uma medida de urgência e determinou o isolamento social para evitar o contato físico e a contaminação por meio da circulação de pessoas em espaços públicos; o uso de máscaras; uma quarentena para possíveis infectados pelo vírus; restrições de acessos a atendimentos laboratoriais e procedimentos não essenciais; fechamento do comércio; suspensão das aulas presenciais e fechamento das escolas públicas e privadas.

⁶ Seguindo a Recomendação nº 036, de 11 de março de 2020, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁷ A população de Feira de Santana é estimada em 616 279 (seiscentos e dezesseis mil, setenta e nove) habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Essa ação emergencial implicou consequências para o sistema educacional e para os estudantes das escolas públicas municipais e estaduais. A educação pública de Feira de Santana é constituída por 205 (duzentas e cinco) escolas municipais e 48 (quarenta e oito) estaduais, 164 (cento e sessenta e quatro) privadas e 1 (um) instituto federal (Qedu, 2022)⁸. Com a suspensão das aulas e o novo cenário que se constituiu por causa da covid-19, as escolas se depararam com uma nova realidade de ensino em 2020, necessitando adaptar-se a um novo planejamento educacional que contemplasse a falta das aulas presenciais devido ao fechamento das escolas.

As escolas municipais, diante dos desafios, precisavam suprir de alguma forma essa lacuna na aprendizagem dos estudantes; mas, infelizmente, o ano se passou e nenhuma estratégia foi elaborada por parte dos governantes. Assim, a maioria dos estudantes ficou em casa, sem nenhum estímulo pedagógico, implicando um ano letivo perdido no processo de ensino e aprendizagem. Apenas as escolas particulares conseguiram, por meio do ensino remoto, proporcionar um ensino para os seus estudantes.

A pandemia mudou amplamente o cenário educacional brasileiro no ano de 2020, e a necessidade de mudanças adentrou para o ensino nas escolas públicas no ano de 2021. As medidas de segurança contra a disseminação da covid-19, orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), permaneceram, dando lugar a uma convivência de cuidados individuais e de proteção coletiva, como manter a distância entre uma pessoa e outra, evitar contato físico, usar o álcool em gel e a máscara como formas de proteção.

Posto isso, preocupado em reverter os prejuízos educacionais, um novo calendário escolar para continuidade do ano letivo de 2020 foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de cada cidade, e os governantes municipais se reorganizaram para o acompanhamento do seu cumprimento. A responsabilidade era da Secretaria Municipal de Educação, da Gestão Escolar e do Conselho Escolar. Em 25 de março de 2021, a Resolução n.º 02/2021 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Feira de Santana⁹ informou que a carga horária para o cumprimento do ano letivo de 2020 seria de 800 horas, distribuídas e computadas a partir da realização de atividades não presenciais através de diversas ferramentas, sejam elas *on-line* ou *off-line*. Ficou definido que se realizaria dois anos letivos em apenas um (2020/2021). As atividades escolares e períodos de matrículas cumpriram um total de 130 (cento e trinta) dias letivos, com término no ano letivo de 2022.

⁸ Ano de referência: 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2910800-feira-de-santana/censo-escolar>. Acesso em 15 dez. 2022.

⁹ Diário Oficial Eletrônico do Município, ano VII, edição 1668, artigo 4º, p. 4.

As aulas na rede municipal de educação foram retomadas no dia 29 de março de 2021 de forma não presencial, funcionando da seguinte maneira: os pais ou responsáveis pelo estudante deveriam se dirigir até a escola para receber semanalmente as atividades impressas, através de um fluxo de entrega e retorno. Essas atividades eram elaboradas pelas professoras, com roteiro e orientações para cada dia da semana; então, as crianças responderiam e depois devolveriam à unidade de ensino. Como meio de comunicação entre a escola e os pais, utilizava-se o *WhatsApp*. Para que os estudantes tivessem mais acesso às aulas, apenas no final do ano de 2021 foram transmitidas videoaulas através do canal da SEDUC no *YouTube* e pela rede da TV Bahia, frequências 10.2 e 10.3, sintonizadas apenas para essa finalidade.

Além das transmissões realizadas pelos canais e o retorno das aulas na forma presencial, a Prefeitura de Feira de Santana, através das secretarias de Educação, Desenvolvimento Social e Saúde, iniciou a campanha “Busca Ativa”, projeto “Fora da escola não pode - mesmo funcionando em outros formatos!”¹⁰, com o objetivo de identificar e entender as razões do afastamento dos discentes durante a retomada pedagógica.

Para isso, a Secretaria de Educação realizou um mapeamento através do fluxo de entrega e retorno das atividades, sendo possível mostrar a porcentagem da participação efetiva dos estudantes nas atividades pedagógicas. Esses dados foram registrados pela equipe de Coordenação Pedagógica, que traçava o desempenho de cada escola, apresentando assim resultados favoráveis sobre a devolução das atividades; mas, em algumas escolas, o desempenho foi considerado muito baixo, sendo necessário realizar uma identificação e busca desses alunos para reintegrá-los.

Essa iniciativa buscou garantir que cada criança e adolescente estivesse na escola e aprendendo, uma estratégia implementada em todo país. Desenvolvido por meio de diversas ações com o intuito de reaproximar os estudantes da sua escola, o município de Feira realizou o Dia D, procurando conscientizar a família da importância da permanência dos filhos na escola.

Sabemos que a exclusão e o abandono escolar são uma realidade existente na educação por motivos diversos; a pandemia se tornou apenas mais um elemento que favoreceu o abandono escolar, enfraquecendo suas conexões com a educação. Se fosse pensada anteriormente, toda essa dificuldade enfrentada pelas escolas poderia ter sido menos relevante

¹⁰ “A iniciativa, adotada pela gestão municipal, é do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Undime. O objetivo é reintegrar o estudante que, por qualquer motivo, abandonou a escola ou não mantém nenhum tipo de contato com a instituição” (TRINDADE, 2021).

no contexto pandêmico, em que o distanciamento e a necessidade de utilização de meios e estratégias educacionais acentuariam as desigualdades.

À medida que os governos avançaram com a implantação de programas de vacinação para a população, considerando a redução da taxa de ocupação de leitos de UTI e o número de casos ativos, segundo o monitoramento dos indicadores através dos boletins epidemiológicos, a partir de 6 de agosto de 2021, no Decreto n.º 20.623, o governo do estado institui aos municípios baianos:

Art. 4º - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, poderão ocorrer de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI COVID se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).

Parágrafo único - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no caput deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos (BAHIA, 2021).

Diante desse Decreto, algumas escolas se organizaram, segundo suas realidades, para o retorno das aulas semipresenciais. Muitos professores não queriam, por se sentirem inseguros ainda por causa da doença; e algumas escolas estavam passando por serviço de manutenção, funcionando, na primeira semana, de forma não presencial, com atividades remotas. A maioria das escolas feirenses iniciou suas aulas a partir do dia 23 de agosto de 2021, em forma de rodízio, com metade dos estudantes em sala.

Em Feira de Santana, no dia 28 de outubro de 2021, foi publicado o Decreto n.º 12.398, que, em seu art. 2º, estabeleceu:

Fica autorizado, a partir do dia 16 de novembro de 2021, o retorno das atividades letivas nas unidades de ensino públicas municipais de forma 100% (cem por cento) presencial, em conformidade com as Diretrizes Gerais dos Protocolos Sanitários publicados.

Mesmo com a liberação das aulas presenciais, algumas instituições municipais buscaram se organizar para retornar às aulas de forma segura. Algumas escolas retornaram tendo aula apenas três dias na semana, de segunda a quarta-feira, pois não havia professores para a substituição do dia de reserva externa ou interna (Atividade Complementar)¹¹, e, dessa forma, os alunos não ficariam sem aula. Outras escolas, por terem algumas questões

¹¹ A Atividade Complementar (AC) constitui-se um dia destinado a atividades pedagógicas dos professores em que eles podem se ausentar da escola ou da sala de aula para realizar planejamentos e se organizarem, de forma individual ou coletiva.

estruturais como a manutenção, reformas dos prédios e inadequação para receberem os alunos, não retornaram. É válido ressaltar que as aulas presenciais são muito importantes para as crianças, para uma aprendizagem significativa, pois perpassa pela interação entre as pessoas e a construção de novos conhecimentos.

3 O DESENHO COMO LINGUAGEM PARA A CRIANÇA

O desenho pode ser pensado como uma linguagem universal pertencente à cultura e à história da sociedade, em que toda e qualquer realização humana apresenta-se num sistema de produção de sentidos, tornando significativo tudo o que está ao seu redor, principalmente ao interpretar as coisas e o ambiente que o envolve. Nessa perspectiva, compreender e entender as contribuições que o desenho enquanto linguagem proporciona para o desenvolvimento da criança é importante, sendo este um sistema simbólico de representação para uma aprendizagem significativa, principalmente para a criança com TEA.

3.1 O DESENHO PARA A CRIANÇA

Podemos definir o desenho como “[...] um processo pelo qual uma superfície é marcada, aplicando-se sobre ela projeções representativas para a construção de um objeto” (Gomes, 1996, p. 37), sendo esta uma ação da maneira que a criança deixa seus registros e se comunica.

No decorrer no século XX, os estudos sobre o desenho são considerados em várias áreas do conhecimento, e as concepções relativas à infância recebem mudanças consideráveis (Kramer, 2007), uma vez que o desenho possui uma grande relação com a formação do ser humano, principalmente quanto ao desenvolvimento da sua criatividade.

No que diz respeito à construção de conhecimento, destaca-se Piaget (1977), mostrando as representações do desenho da criança que perpassam pelos rabiscos iniciais da garatuja até construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Essa passagem acontece a partir das interações da criança com o ato de desenhar e das descobertas de leis próprias da *psique* infantil. Alicerçado sobre a ideia do realismo instituído por Piaget (1977), e considerando a importância desses aspectos para o indivíduo, um dos seus seguidores, Luquet (1979), afirmou que o mundo exterior da criança é constituído por fases, as quais são denominadas de intelectual e visual. Esses estudos levaram a admitir esse universo infantil para a identificação da especificidade da criança.

“Toda criança precisa de alguma forma deixar sua marca” (Moreira, 1987, p. 15). Através do desenho, pode dizer coisas, expressar seu pensamento, e, ao observá-lo, obter resultados que irão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem na sala de aula. Quando desenha, a criança cria pontes entre o mundo real e o imaginário, e isso possui um papel importante nos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e da aprendizagem, pois propicia diversas

possibilidades de exploração: “[...] o desenho manifesta o desejo de representação, também, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial” (Derdyk, 1989, p. 5). Nessa percepção, é possível compreender sua grande relevância, e por isso não pode ser visto apenas como rabisco.

O ato de rabiscar, mesmo corriqueiro, permite desenvolver aquisições: “[...] efetuado de início pelo simples prazer do gesto, o rabisco é antes de tudo motor. Só depois que a criança notando que seu gesto produziu um traço tornará a fazê-lo, desta vez pelo prazer do efeito” (Mèredieu, 1991, p. 25). Dessa forma, possibilitar que as crianças desenhem suas representações e formas não é uma perda de tempo, e sim um aperfeiçoamento de seus traços. “Na aquisição das habilidades em Desenho, a criança é naturalmente grande imitadora, e por isso tenta desenhar sem se preocupar com a arte em si, mas ‘para tornar seu olho justo e sua mão flexível’” (Trinchão, 2009, pp. 87-88).

O desenho para a criança é um meio de representação, permitindo o mais simples expressar de sua imaginação. É onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo que a rodeia, sendo uma linguagem de comunicação construída ao longo dos anos, presente na nossa história desde os tempos antigos.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (Derdyk, 1989, p. 10).

A presença do desenho se perpetuou historicamente, tornando-se pertencente a nossa cultura em diferentes momentos. Essa compreensão delinea o entendimento sobre o que realmente é o desenho em sua amplitude, pois “[...] é ciência, é técnica, é forma, é composição, é arte, é método, é registro, é documento e, acima de tudo, é linguagem e conhecimento” (Trinchão; Oliveira, 2010, p. 125). Trata-se de uma das mais importantes formas de expressão, evidenciando um pensamento pertinente sobre como o desenho é um meio comunicativo acessível a todos, pois “[...] não há pessoas incapazes de aprender a desenhar, da mesma maneira que não há pessoas incapazes de aprender a escrever” (Rodrigues, 2003, p. 10). Assim, o modo como desenhamos ou representamos é uma mobilização do nosso cérebro, numa capacidade de identificar os estímulos a qual chamamos de aprendizagem.

3.2 O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA

Urge a necessidade de uma mudança do campo educacional, no ensino e aprendizagem, aqui em especial o desenho; e é de suma importância para que a prática do desenhar na escola não se torne um ato sem significado, usado sem uma finalidade, mas que leve o sujeito a percorrer novos caminhos e a se apropriar do mundo. E nesta relação com seu mundo interior e exterior, envolva-se afetivamente, operando mentalmente e expressando seus pensamentos, exigindo um raciocínio que una o aprendizado atual com o conhecimento já adquirido.

A escola é o ambiente que deve incessantemente despertar, por meio de atos pedagógicos, a oportunidade para o estímulo e a inserção de atividades artísticas, principalmente o Desenho, porquanto sua prática desenvolve habilidades cognitivas, e o desenhar possibilita a criança expressar a realidade ao seu redor. O ensino do desenho estimula e permite que os alunos se apropriem e ampliem experiências, o que, sem dúvida, é extremamente importante, além de respaldado por leis e documentos do sistema educacional.

Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que coloca todas as crianças e jovens como protagonistas da escola, onde podem expressar seus sentimentos e criatividade por meio do processo artístico. Apresenta, em suas dimensões, cinco unidades temáticas e centradas nas seguintes linguagens: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Além dessas, há também a unidade temática Artes Integradas, que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2017, p. 197), propondo que sejam trabalhadas em suas particularidades ou na relação com as outras.

Nesse contexto, o desenho oferece vivências que contribuem como estímulos e inclusão do indivíduo, porque possui um olhar na diversidade quando permite que a criança se expresse, possibilitando assim uma reconstrução, criando uma comunicação.

Na Educação Básica, deve-se assegurar aos alunos a possibilidade de se expressarem criativamente, articulando manifestações artísticas de tempos e espaços diversos durante a Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais, em uma forma de linguagem e de expressões mostrando seus sentimentos, e desenvolvendo habilidades que proporcionem experiências contínuas. Conforme Pillar (2012, p. 44), “[...] o sujeito aprende pelas experiências, ou seja, pela sua exposição a certas situações, e a função da inteligência é registrar elementos dispersos que vão se associando para formar conhecimentos. Há, então, um predomínio do meio sobre o sujeito, sobre a inteligência”, assim as experiências vividas

pelas crianças são importantíssimas para adquirir conhecimentos. O desenho está presente nas várias fases da vida do ser humano, no entanto é preciso que haja estímulo para despertar nos alunos o desejo de expressar-se através dele.

Na educação, o ensino do desenho pode proporcionar benefícios para o desenvolvimento da criança, sendo capaz de promover a concentração, foco, senso crítico, improvisação, integração social, comunicação e imaginação, interação, comunicação verbal e não verbal. Principalmente na perspectiva de criança com TEA, esses déficits estão muito presentes em suas vidas, por ser uma dificuldade que necessita ser amenizada mediante estímulos. Para isso, é importante associá-la ao fazer pedagógico, dado que, no universo autista, contribuirá para melhorar o convívio social, familiar os aspectos da interação social, da comunicação, da capacidade sensório-motora e no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão escolar e social.

Muitas vezes, o desenho se apresenta na escola como uma “[...] estratégia educacional, visando apenas ao adestramento motor, [que] exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade de si mesmo” (Derdyk, 1989, p. 108), inibindo a real função do desenho, sendo a de desenvolver a criatividade das crianças. Saber como utilizar esse ensino para as crianças é de suma relevância, podendo tornar-se um dos fatores para o alcance de resultados positivos no ato de ensinar e aprender. Nas escolas, precisa ser um grande aliado como instrumento mediador do conhecimento com resultados significativos, possibilitando aulas mais dinâmicas, prazerosas e com funções e benefícios importantíssimos para a interação do professor com os alunos e vice-versa.

O desenho é construído pela criança conforme suas possibilidades de pensar seu objeto e conhecimento, sendo possível em cada patamar de seu desenvolvimento, já que é “[...] uma forma de raciocinar sobre o papel” (Derdyk, 1989, p. 43), ou seja, ao desenhar, lhe é exigido um raciocínio que une o aprendizado atual ao conhecimento já adquirido. Relacionando esse entendimento às necessidades das crianças com TEA, pode-se perceber o quanto o ensino do desenho é importante para promover habilidades essenciais e inclusão dentro da práxis escolar.

A criança com TEA possui déficit, como mencionado, na interação social, na comunicação e na capacidade sensorial motora, necessidades estas que dificultam sua vida em sociedade. A neurociência menciona que a exposição a estímulos provoca respostas no cérebro humano por meio da sinapse, a qual acontece quando há a transmissão de determinada informação. Em outras palavras, “[...] o cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz

de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança” (Pinheiro, 2007, p. 44). Isto quer dizer que o ser humano está em constante mudança e adaptação, e que facilmente esses comportamentos podem ser alterados a cada nova experiência, propiciando a criança o despertar de habilidades que necessita.

Entretanto, observa-se que na realidade das escolas o desenho muitas vezes é vivenciado por atividades restritas, como copiadas e de colorir. Portanto, é necessário que a escola desenvolva, por meio do desenho, a imaginação, percepção, cognição, sensibilidade, enfim, formas que facilitem a interação e a inclusão das crianças, autistas ou não, no ambiente escolar, e colaborem para a vida toda, constituindo um adulto livre na sua expressividade.

3.3 O DESENHO LINGUAGEM E A CRIANÇA COM TEA

Antes de ler e escrever, a criança se comunica com o mundo mediante outras linguagens, como o choro, a fala, a brincadeira, os movimentos do corpo e o desenho, (Moreira, 1987). Conforme Cadôr (2007, p. 7),

O desenho e a escrita têm uma origem comum, ambos surgiram da necessidade de registrar a linguagem por meio de signos, e assim transmitir uma mensagem. Nos primórdios da Civilização, os logogramas eram desenhos esquemáticos utilizados para representar as palavras.

A representação de algo é realizada por meio de um tipo de linguagem, seja a “[...] linguagem visual, como uma imagem que representa algo, uma pessoa, um objeto, uma paisagem, ou ainda, um elemento abstrato, um sentimento, um conceito, algo não visível” (Peixoto, 2013, p. 57), e o desenho é um meio para isso.

A linguagem constitui-se uma comunicação entendida como um instrumento que possibilita conhecimento por ocupar, assim, uma posição única na aprendizagem humana (Dondis, 1973), tendo como definição ou conceito “[...] falar sobre um objeto e uma ação tão familiar e tão comum a todas as pessoas, que parece dispensar qualquer definição ou esclarecimento” (Rodrigues, 2003, p. 9). Assim, o desenho pode ser pensado como uma linguagem pertencente a uma cultura e a história da sociedade, em toda e qualquer realização humana, e que se apresenta num sistema de representação como uma produção de sentido, comunicação, sensações e pensamentos.

Ademais, tal linguagem é proporcionada por várias categorias de expressão, que vão desde o desenho a lápis no papel branco até as técnicas mais avançadas, também por meio de

estratégias com abordagens em métodos que utilizam as imagens como instruções visuais e, assim, aumentam seu poder de comunicação. Por exemplo, objetos sinalizadores, fotografias, ícones, pictogramas, escrita e sinalizadores do ambiente servem para desencadear a oralidade e identificação, visto que muitas crianças não conseguem expor pensamentos e demonstrar emoções de modo oral, como as crianças autistas. Costa (1996, p. 6) reforça que, “[...] ao desenhar, a criança elabora seu pensamento, expressa sua visão do mundo e descobre o novo, através do já conhecido e de suas criações. A alegria ou a tristeza são mostradas graficamente, quando oralmente é mais difícil”, ou seja, uma maneira de representar o inconsciente a partir do que está sentindo, pois é por meio dele que a criança transmite pensamentos e emoções, facilitando seu ensino e aprendizagem.

Uma ação talvez nunca pronunciada, e sim muitas vezes sentida, vivida e experimentada, percebe-se o quanto o desenho criado pela criança promove inúmeras aprendizagens. “Compreende-se que o desenho expressa não apenas fantasia, mas também aquilo que a criança se apropria e o que ela significa da realidade [...]” (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008, p. 15), assim o desenho facilita a expressão dos seus sentimentos, passando a ser seu meio de comunicação e representação, possibilitando a sua interpretação, o que, por sua vez, ajuda na compreensão de como as crianças se sentem a respeito da família, da escola e dos demais fatores que envolvem o seu cotidiano e convívio.

O desenho tem a capacidade de proporcionar às crianças manifestações artísticas e, por se tratar de um tipo de linguagem, se constitui como um instrumento do conhecimento relevante, principalmente para o desenvolvimento de habilidades. Logo, poderá ajudar as crianças com TEA, tendo em vista que, na visão de Borges e Clauss (2013, p. 2), “[...] o desenho, o sentimento e o pensamento caminham juntos”, o que permite estimular a capacidade simbólica e criativa. Este despertar pode ser desencadeado por meio de momentos pedagógicos lúdicos, usando o desenho como forma de comunicação e interação.

Uma das dificuldades apresentadas pelas crianças autistas é o déficit na imaginação. O DSM-IV indica que os elementos imaginativos estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado em crianças com TEA (APA, 1995). A atividade imaginária é resultante de experiências vivenciadas e representadas, que necessitam da comunicação e interação. E essa relação não ocorre de maneira independente, pois a criança autista não consegue se relacionar sozinha com o outro, mas precisa ser direcionada para uma inclusão e socialização, visto que demonstra, na maioria das vezes, preferências por objetos e não por pessoas.

O desenho se constitui uma atividade do imaginário e, por ser uma linguagem expressiva, permite que a criança expresse suas alegrias e medos, emoções e frustrações.

Assim, a capacidade imaginativa torna-se imprescindível na vida dos seres humanos, principalmente para a criança autista, pois “[...] a imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua pobre experiência pessoal” (Mukina, 1995, p. 294), ou seja, um recurso que propicia a compreensão dos desejos, comunicação, expressão e criatividade. Para as crianças com TEA, é preciso que se proporcionem mais espaços de interações sociais para estimular constantemente a retomada da realidade pela criança, aguçando mais ações imaginativas.

Mas, para ampliar essa necessidade, a criança precisa estar em constante relação com outros indivíduos e vivenciar uma diversidade de estímulos.

Na criança não só lhe são inatas as funções fisiológicas, mas as outras funções como pensamento, consciência, linguagem etc., são resultados da sua própria atividade concretizada no trabalho por meio da mediação dos instrumentos, das ferramentas e da ação objetiva e concreta do adulto (González; Mello, 2014, p. 27).

A forma de contribuir para o crescente desenvolvimento dos pensamentos, comunicação e expressão, é apresentada por meio desta relação mediada pelo desenho, onde a criança registra no papel, ou em outros lugares, o que tem dificuldade e expõe, pela linguagem oral ou escrita. Logo, o desenho é um momento único e abre um leque de possibilidades de criar, inventar, vivenciar, manusear e explorar, dessa forma “[...] o sujeito aprende pela experiência, ou seja, pela sua exposição a certas situações, e a função da inteligência é registrar elementos dispersos que vão se associando para formar conhecimento.” (Pillar, 2012, p.44). Isto proporciona habilidade e uma série de estímulos que desenvolve capacidades sensoriais, motoras, perceptivas, por isso o desenho não pode ser compreendido como simples ato mecânico; cada gesto e movimento têm funções simbólicas capazes de contribuir para o desenvolvimento humano, por ser uma ferramenta pedagógica que possibilita aos docentes compreender melhor os contextos da criança por meio da linguagem.

O desenho representa muito mais que um exercício agradável, no período infantil. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela (Lowenfeld, 1977, p. 159). Por conseguinte, o crescimento da criança se dará de modo mais efetivo quando o espaço no qual está inserida traz elementos que têm significados em seu convívio, que favorecem e ampliam os aspectos sociais, históricos, culturais, cognitivos, motores e permitem as descobertas e os desenvolvimentos da autonomia, a partir do momento que podem expressar seus pensamentos e desejos por meio dos desenhos.

3.4 O CAMINHO DA PESQUISA

O objetivo desta subseção é analisar os caminhos escolhidos para a pesquisa, discorrendo sobre seus aspectos metodológicos e, posteriormente, apresentar a proposta de análise dos resultados obtidos. As informações coletadas servirão como um panorama da realidade das três escolas municipais feirenses de 2020 a 2021 e de como o desenho é inserido nas atividades das crianças, especificamente as com TEA.

3.4.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa é do tipo exploratório, de cunho qualitativo, por ser considerado o mais adequada ao propósito de investigação, pois não generaliza os resultados obtidos, mas, segundo Creswell (2010, p. 43), é “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, tendo como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação, sendo possível perceber o motivo que leva o indivíduo a fazer alguma ação, a pensar de determinada maneira, a acreditar em algo.

Tendo como método de pesquisa o estudo de campo, foi preciso fazer adaptações, pois, devido ao contexto da pandemia da covid-19, ficou inviável realizar a observação presencial nas escolas. Sendo assim, a coleta de dados foi realizada de forma *on-line* (o envio do questionário) e a entrega dos documentos foi presencial. Conforme Gil (2002, p. 134), “Um estudo de campo pode ser reconhecido como válido quando se mostrar capaz de levantar novas questões ou hipóteses a serem consideradas em estudos futuros [...]”.

As participantes da pesquisa foram duas professoras e uma psicopedagoga de três escolas públicas de Feira de Santana que apresentaram, em sua sala de aula, crianças autistas matriculadas do segmento Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Mas, devido ao período de isolamento social e para evitar a disseminação e contágio pela covid-19, não houve a observação em campo; a coleta das informações foi realizada de forma *on-line* e as respostas ao questionário foram enviadas pelo aplicativo de *WhatsApp* e por *e-mail*, por livre escolha das participantes. Entretanto, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a Carta de Anuência e a coleta das atividades se deram de forma presencial e/ou *on-line*.

A seleção inicial das escolas se deu a partir do documento fornecido pela Secretaria de Educação de Feira de Santana (Apêndice C), que contém a relação de todas as 207 (duzentos

e sete) escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além da quantidade total de criança com TEA matriculadas nessas escolas. Dentre elas, foram selecionadas a princípio 6 (seis), a saber: C. E. B. UEFS; C. M. E. I. H. N. S.; E. M. A. S. A.; E. M. P. A. A. L.; E. M. T. C. e PRÉ-E. M. Dr. N. B. V. As escolas com a nomenclatura de Centro Municipal e Pré-Escolas se referem a instituições de Educação Infantil da faixa etária de (0 a 5 anos), são creches e pré-escolas; já as escolas municipais são as que englobam o Ensino Fundamental Anos Iniciais do (1º ao 5º ano).

Pensando nessa organização e com o intuito de identificar onde teriam crianças com TEA matriculadas, a princípio foram escolhidas 6 (seis) escolas de forma aleatória, de bairros diferentes e de famílias de baixa renda, mas que contemplassem essas nomenclaturas: a de Centro Municipal e Pré-escola da (faixa etária de 0 a 5 anos); Escolas Municipais do Ensino Fundamental (anos iniciais, do 1º ao 5º ano). Entretanto, dentre estas apenas 3 (três) escolas foram escolhidas como participantes: C. M. E. I. H. N. S., E. M. P. A. A. L. e E. M. A. da S. A.

Para que a pesquisa se realizasse nestas escolas, e por envolver seres humanos, era necessária a autorização do Comitê de Ética, na Plataforma Brasil. O processo se iniciou em agosto de 2021, período em que as escolas também estavam retornando às suas atividades, após os decretos do governo. O Projeto de Pesquisa foi submetido ao processo de análise na plataforma, mas a autorização e sua aprovação só ocorreram em 21 de fevereiro de 2022. No entanto, em virtude de todo esse trâmite para aprovação, o período para a realização da pesquisa e coleta das informações de 2020 e 2021 ficou muito curto, uma vez que um novo calendário escolar foi instituído e condicionou dois anos letivos em apenas um (os estudos do ano letivo de 2021 valeria por 2020 e 2021), e o ano de 2021 encerraria em 28 fevereiro de 2022. Então, as atividades coletadas foram referentes a apenas a esses dias letivos.

Por causa dessas intercorrências e mudanças no calendário, as prováveis participantes, das 6 (seis) escolas pré-selecionadas (que já haviam respondido aos questionários e confirmado participação), no momento da coleta das atividades com desenho realizadas pelos alunos, informaram que muitos deles haviam se ausentado, dificultando, assim, a realização e coleta das atividades que fariam parte da pesquisa. Por fim, foram coletadas atividades apenas das 3 (três) escolas citadas, cedidas por duas professoras e de uma psicopedagoga. Vale destacar que psicopedagoga foi selecionada por a escola não ter um professor de apoio para realizar as atividades com alunos com TEA. Assim, os estudantes que participaram do estudo representaram as escolas selecionadas, e as demais não fizeram parte da pesquisa.

O primeiro critério para inclusão das escolas e a escolha de participantes da pesquisa foi possuir alunos com TEA fazendo parte do quadro discente; o segundo foi por ter professores que estivessem trabalhando com crianças com TEA no período de 2020 e 2021; e o terceiro foi ter profissionais dispostos a colaborar com a pesquisa respondendo aos questionários e disponibilizando material didático utilizado com os alunos. Como mencionado, dentre as educadoras das escolas selecionadas, participaram 2 (duas) professoras e 1 (uma) psicopedagoga. Em média, antes da pandemia, a escola atendia uma ou duas crianças com TEA por sala, e na SRM atendiam no máximo oito crianças por dia. Constam, no Quadro 1, os participantes da pesquisa e as escolas identificadas pela abreviação dos seus nomes por uma questão ética.

Quadro 1 – Relação das escolas/professores e quantidade de alunos

Nome das Escolas	C. H. N. S.	Esc. M. A. da S. A.	Esc. A. A. L
Etapas escolares	Ed. Infantil	Ens. Fund. I	Ens. Fund. I
Quantidade de alunos matriculados	244	395	520
Quantidade de alunos autistas na escola na sala ou SRM	4	8 por dia no máximo	4
Quantidade da pesquisa	1	2	1
Nome dos alunos da pesquisa	Aluno J./5 anos	Aluno P./11 anos Aluno L./6 anos	Aluno V./7 anos
Educadoras da pesquisa	1	1 (psicopedagoga)	1

Fonte: Elaboração própria (2022)

O envio do questionário às professoras e à psicopedagoga participantes, após a definição das escolas a serem pesquisadas, somente aconteceu depois da aprovação e autorização pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética, datado de 21 de fevereiro de 2022 (Apêndice D).

Para um entendimento melhor sobre as perguntas da pesquisa, nas escolas C. H. N. S. e A. DA. S. A., a conversa com as duas docentes foi presencialmente, mantendo o distanciamento e os cuidados necessários. Assim, foi possível convidá-las a participar da pesquisa e entregar o TCLE para ser assinado, bem como explicar o objetivo do estudo e sua importância. Quanto ao questionário, este foi enviado via aplicativo de *WhatsApp*, estabelecendo a continuidade do diálogo, mantendo as restrições de acesso à instituição

devido à pandemia. Já na escola P. A. A. L., a comunicação com a psicopedagoga e o envio do questionário e do TCLE só foi possível via *WhatsApp*.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário para as professoras e a psicopedagoga, via *Google Forms*, composto de 13 (treze) questões abertas, sendo 3 (três) relacionadas à formação inicial e 10 (dez) com informações mais específicas. Por se apresentar como o melhor método para alcançar o objetivo desta pesquisa, escolheu-se o questionário que, segundo Gil (2002, p. 115), se trata de “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” e, por isso, “apresentará sempre algumas limitações”. No entanto, apesar das limitações, o autor afirma que o questionário é uma técnica útil e rápida na obtenção de dados e informações.

O questionário foi respondido e enviado por *WhatsApp* ou por *e-mail*, já as atividades que envolvem o desenho foram entregues pessoalmente ou por *WhatsApp* pelas participantes, levando em conta todos os cuidados necessários de proteção em virtude da pandemia covid-19. As atividades de desenho serviram como documento analítico e comparativo às informações cedidas pelas professoras via questionário. Assim, por meio de observações e análises, foi possível entender o pensar pedagógico, se inclusivo ou exclusivo, na rotina escolar daquelas participantes da pesquisa no período estudado.

Abaixo seguem algumas informações básicas das instituições de ensino nas quais atuam as participantes desta pesquisa:

ESCOLA M. C. H. N. S. – Trabalha com o segmento da Educação Infantil, apresenta uma estrutura para creche integral, ou seja, funciona nos dois turnos: matutino e vespertino. Mas, no período da pandemia, não funcionou como integral;

ESCOLA M. A. da S. A. – Atende ao segmento do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino;

ESCOLA M. A. A. A. L. – Oferece o Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), no turno noturno.

Em consequência à pandemia, o ano de 2020 foi atípico com a suspensão das aulas e o fechamento das escolas, e a realidade da educação necessitou de ajustamento às aulas não presenciais. Em algumas escolas municipais de Feira de Santana esse tipo de aula não ocorreu, pois muitas tiveram dificuldades ao novo formato de ensino, disponibilizado pelo município, por não ter equipamentos adequados e/ou acesso à internet para transmissão das chamadas ‘aulas remotas’. Já no ano 2021, as escolas só iniciaram as atividades após a

constituição do novo calendário escolar, e encerraram o seu ano letivo em fevereiro de 2022, sendo realizados dois anos letivos em um (2020-2021).

O ano letivo de 2021 seguiu-se de forma presencial e não presencial, conforme as orientações dos governos estaduais e municipais que, a princípio, todos os alunos da escola, incluindo as crianças com TEA participavam desta mesma organização: os pais ou responsáveis recolhiam as atividades na escola, os alunos respondiam e depois eram devolvidas à escola. No final do ano, houve rodízio semanal onde, em apenas alguns dias, alunos divididos por grupos iam à escola; e só depois voltou a ser 100% presencial. A Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC) organizou o rodízio por meio de crachás de identificação: numa semana os alunos com crachás azuis iam para a escola, e na outra semana o grupo de cor amarela; todas as informações eram enviadas para os pais via *WhatsApp*. Essa troca aconteceu sucessivamente, e os que ficavam em casa continuavam recolhendo os materiais e acompanhando as aulas pela TV Bahia em um canal aberto apenas com essa finalidade de transmissão.

3.4.2 Impacto da pandemia na matrícula de crianças da Educação Especial

Em 2020, segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), que realiza a pesquisa anualmente sobre a situação da educação básica em todo Brasil, havia 1,4 milhões de alunos matriculados considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE) (INEP, 2021, p. 13). A quantidade dos alunos que apresentavam diagnóstico de autismo, matriculados nas escolas, era de 246 769 (duzentos e quarenta e seis mil, setecentos e sessenta e nove) (Borges, 2021, p. 18). Observa-se que o percentual de alunos matriculados e incluídos em classes comuns aumentou, em 2017, de 90,8%, em 2021 para 93,5% (INEP, 2021, p. 13), e essa presença na sala de aula é notória.

Diante dessa realidade, o Quadro 2 apresenta as informações sobre a quantidade de alunos autistas matriculados em escolas municipais de Feira de Santana no período da pandemia. Vale destacar que estes dados foram solicitados e recebidos por *e-mail* diretamente da assessoria da SEDUC, com o intuito de conhecer-se melhor a situação educacional das escolas do município.

Quadro 2 – Relação das Escolas Municipais e alunos matriculados em Feira de Santana

Quantitativo de Escolas da Rede	207
Quantitativo de alunos autistas matriculados em Feira de Santana	513

Fonte: Assessoria Especial da SEDUC via *e-mail* (2021)

É possível notar o aumento das matrículas de crianças com necessidades educacionais especializadas no espaço escolar, observando as informações do INEP de forma anual e as da SEDUC das escolas feirenses.

Devido à pandemia, muitas crianças autistas do município não frequentaram a escola, a maioria não acompanhou as aulas por não conseguirem adaptar-se ao ensino remoto ou à aula semipresencial, e, mesmo com o retorno, evitaram sair de casa por cuidados com a saúde ou restrições médicas. A maioria das salas de aula na cidade apresenta uma ou duas crianças autistas matriculadas, e a SRM, que funciona com atendimentos uma vez por semana de, no máximo, oito crianças por dia, sofreu grande evasão, pois poucas crianças compareciam ao atendimento por causa do receio de contaminação pela doença.

Roteiro do questionário

Através da análise do questionário realizado com as duas professoras e a psicopedagoga, pretendeu-se identificar como foco de análise: como o desenho era utilizado na rotina escolar das professoras e quais eram as atividades que envolviam o desenho.

É importante ressaltar que, segundo Marina Bandeira (2003, p. 2),

O questionário pode ser administrado em interação pessoal – em forma de entrevista individual ou por telefone; e pode ser auto-aplicável – após envio por correio ou em grupos. Nas definições de survey – o questionário – está implícita sua aplicabilidade às mais diversas áreas das ciências sociais.

O questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, sendo possível buscar a resposta a diversos aspectos da realidade (Parasuraman, 1991 *apud* Chagas, 2000, p. 1). Ao utilizar o questionário como um instrumento de pesquisa do estudo de campo, mesmo não sendo totalmente participativo pelas restrições de acesso às instituições, pôde-se obter um contato rápido com as docentes, o suficiente para a explanação sobre a pesquisa e atingir o objetivo proposto. As perguntas (disponíveis no Apêndice C) foram elaboradas para a obtenção de informações necessárias à coleta de dados de maneira a revelar, da melhor forma possível, a realidade dos

fatos ocorridos dentro do objetivo proposto na pesquisa, sendo as atividades que envolvem o desenho para as crianças autistas o foco *principal*.

3.4.4 Foco de análise da pesquisa: o desenho na rotina escolar

O desenho é um meio de comunicação, sendo uma forma de expressão utilizada para distintos fins pedagógicos. Partindo desse conceito e conforme já mencionado, pretendeu-se identificar na análise dos dados os pontos: 1) como o desenho era utilizado pelas professoras em sua rotina escolar; e 2) quais eram as atividades que envolviam o desenho.

Analisando o ponto 1 – como o desenho era utilizado pelas professoras em sua rotina escolar –, é possível identificar que as participantes reconhecem a importância desse recurso. A professora L. diz que o desenho é “É uma forma de muitos se expressarem, quando existe a dificuldade de expressão oral ou escrita”, sendo utilizado como uma possibilidade de auxílio às crianças autistas para desenvolver habilidades que tenham dificuldades. Já a professora T. relata: “O desenho faz parte da minha prática. Essa dimensão que o desenho pode proporcionar às crianças, seja direcionado ou livre, é uma forma de instrumento e sondagem do emocional das crianças, como meu plano de aula para os alunos autistas”.

Nas respostas dadas, é possível inferir que o desenho é um instrumento importante e diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, tenha ela deficiência ou não. É através dele, que o “[...] aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 2007, p. 103). Assim, está fortemente ligado aos estímulos e à aquisição de novas aprendizagens.

A psicopedagoga K. respondeu que o desenho foi um instrumento muito utilizado na SRM e sempre estava em seu planejamento nos momentos dos encontros com os alunos. Para ela, o desenho é “[...] usado para a manifestação livre da criatividade, bem como um instrumento pedagógico importante, quando bem utilizado”, isto é, para vários fins pedagógicos. O estímulo ao uso do desenho e da arte na escola para as crianças com TEA é importantíssimo, pois possibilita até mesmo demonstrar sentimentos, quando bem empregados. O desenho torna tudo “[...] uma experiência fascinante [e faz] surgir alguma coisa visível que não existia antes” (Arnheim, 2012, p. 162).

No ponto 2 – sobre as atividades que envolviam o desenho –, utilizaram-se atividades adaptadas às necessidades das crianças com TEA. Conforme a Professora L., as atividades

exploravam “a coordenação motora, autonomia e interação com o próximo”. No caso da criança autista – que vive em seu próprio mundo –, conseguir interagir e se mostrar pelo desenhar é como materializar esse mundo e seus sentimentos, além de proporcionar o despertar de habilidades importantes para o acompanhamento da rotina das atividades na sala.

Em 2021, muitas crianças autistas, mesmo matriculadas, não frequentavam a escola com regularidade, dificultando o conhecimento a fundo de suas limitações e necessidades, por parte dos educadores; mas realizavam atividades em casa com desenho, acompanhadas pelos pais. A psicopedagoga K. atende na SRM alunos matriculados, com ou sem deficiência, sendo esse “[...] um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente” (Alves *et al.*, 2006, p. 15). A psicopedagoga K. relata que, por causa “do pouco tempo que alguns alunos frequentavam as aulas”, ainda está “no processo de conhecimento do aluno”. Segundo a participante, conhecer as dificuldades dos alunos não é fácil, mas o desenho é importantíssimo, sendo utilizado por ela para os alunos expressarem a criatividade; é um instrumento pedagógico valioso, o que remete à questão do ponto 1.

A professora T., ao responder à pergunta do ponto 2, disse que a criança com TEA que ela ensina “não necessita de adaptações”, pois consegue resolver as atividades solicitadas sem a necessidade de mudança do material. Porém, não informou que atividades seriam essas. Isso sugere que a linguagem gráfica é facilmente aceita pelo aluno e facilita o processo de inclusão escolar, ainda que a atividade tenha sido mencionada e solicitada para todos os alunos.

O papel da escola é se moldar às necessidades dos alunos com deficiência, não o contrário. Neste sentido, Magalhães (2003, p. 41) infere: “[...] o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas intenções que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita”. Assim, a prática da inclusão acontece quando o professor busca garantir a todos o direito à educação.

As professoras não exemplificaram os tipos de atividades realizadas referentes ao material, mas ao objetivo de serem utilizadas, talvez por dificuldade na interpretação da pergunta. Entretanto, no material entregue por elas para análise, identificou-se que as atividades foram impressas em folhas de ofício ou realizadas em cadernos de desenhos ou pinturas em telas. Não se mencionou atividades no livro didático, mas as atividades foram elaboradas com o intuito de fazer a releitura de histórias infantis, solicitação de questões para responder com desenho e pintura de tela, quando se trabalhava em projetos pedagógicos com a arte, sempre priorizando a exploração das funções do desenho.

4 O DESENHO NAS ATIVIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS (2020 -2021)

Este capítulo por finalidade identificar como as atividades elaboradas pelas professoras e a psicopedagoga utilizaram a arte e o desenho como linguagem, a partir da análise das atividades ou imagens de alunos com TEA enviadas pelas participantes, e considerando as respostas dadas ao questionário.

Vale lembrar que as atividades apresentadas nesta seção estão com as datas em que foram coletadas (referentes ao ano de 2022), pois houve a mudança do calendário e o ano letivo de 2021 iniciou em 25 de março de 2021, encerrando-se em fevereiro de 2022. Ademais, a ida a campo, para buscar as atividades, teve que esperar a autorização e a aprovação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética, liberado em 21 de fevereiro de 2022.

Algumas atividades foram enviadas via *WhatsApp* e outras foram entregues presencialmente nas escolas selecionadas. As atividades analisadas foram elaboradas pelas professoras e pela psicopedagoga, sujeitos participantes desta pesquisa, para serem realizadas em casa devido à pandemia ou na escola depois do retorno presencial. Foram realizadas em suportes como: caderno de desenho, folhas impressas com atividades que solicitavam o desenhar e a tela para pintura.

4.1 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA C. H. N. S.

As atividades foram realizadas na escola C. H. N. S. pelo aluno J.¹², autista, com a idade de 5 (cinco) anos, matriculado na educação infantil. A Figura 1 mostra uma atividade elaborada pela professora L., referente ao projeto da escola no ensino de Arte, que busca despertar o gosto pela leitura por meio da contação de histórias, e pela leitura de imagens através das obras de arte num processo da releitura e estímulo à criatividade e à imaginação.

A Figura 1 se refere à seguinte atividade: “Faça uma releitura a partir da história da obra de arte “A CUCA”, de Tarsila do Amaral, contada em sala, completando o espaço com a personagem CUCA”. As informações sobre o que estava sendo solicitado na atividade foram respondidas por áudio via aplicativo *WhatsApp*, assim como as atividades que foram enviadas pela professora L.

¹² Assim como o nome das duas professoras e da psicopedagoga, os alunos também serão nomeados pela inicial maiúscula, para manter sua identificação no anonimato.

Figura 1 – Releitura de “A CUCA” de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo pessoal da Professora L. (2022)

Figura 2 – Imagem da obra original mostrada pela professora aos alunos



Fonte: Imagem concedida pela Professora L. (2022)

Esta proposta foi ofertada a todas as crianças a partir de um Projeto de Artes desenvolvido na escola, incluindo-se as autistas. A professora L. realizou a leitura da história

sobre a obra de arte de Tarsila do Amaral, chamada “A CUCA”. Ela mostrou a cena que apresenta a Cuca como personagem, depois colou uma folha impressa no caderno de desenho com a paisagem contida na obra para que as crianças fizessem uma releitura, completando o espaço com a Cuca. Essa atividade foi respondida na escola.

Em análise à proposta da atividade, é possível observar que seu objetivo não foi alcançado pela criança com TEA, no que se refere a desenhar a personagem. A resposta do aluno foi pintar a paisagem a ele entregue. É possível perceber também que o material foi entregue colado no caderno de desenho. Nesta atividade seria necessária uma adaptação para essa criança; o professor precisaria ter uma atenção diferenciada, estimulando-a a chegar ao objetivo proposto na atividade, dando o espaço para que ela criasse livremente, a partir da história contada, com foco na personagem. Ao apresentar a paisagem já desenhada para a criança, a sua compreensão se voltou para o desenho pronto e em reproduzir o colorido da imagem apresentada (Figura 2) pela professora.

Da forma como a atividade foi ofertada à criança, ela não conseguiu se expressar e atender o objetivo da atividade, realizando apenas o que chamou sua atenção na história, às cores, e no que estava ali já representado no papel. Ficou notório a necessidade de adaptação da atividade e um olhar inclusivo quanto às habilidades do aluno para o cumprimento do proposto a releitura da história. Para isso, a educação inclusiva precisa “[...] reconhecer e respeitar todas as diferenças existentes, reconhecer as limitações e conhecer as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos” (Souza Freire, 2012, p. 4). Ou seja, ainda que este seja um exemplo de caminho preciso em sua intencionalidade, uma educação inclusiva, de fato, somente será alcançada se as ações forem aplicadas conforme a realidade do educando.

Na Figura 3 (abaixo), que é a continuação do Projeto de Artes, a atividade foi elaborada pela professora L., agora sobre a leitura da obra “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, em que os alunos deveriam realizar a releitura da obra, dessa vez na tela de pintura. A professora falou sobre a autora para a turma e mostrou a obra para que as crianças pudessem observar e realizar a releitura.

Figura 3 – Releitura da obra de “Abaporu” de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo pessoal da Professora L. (2022)

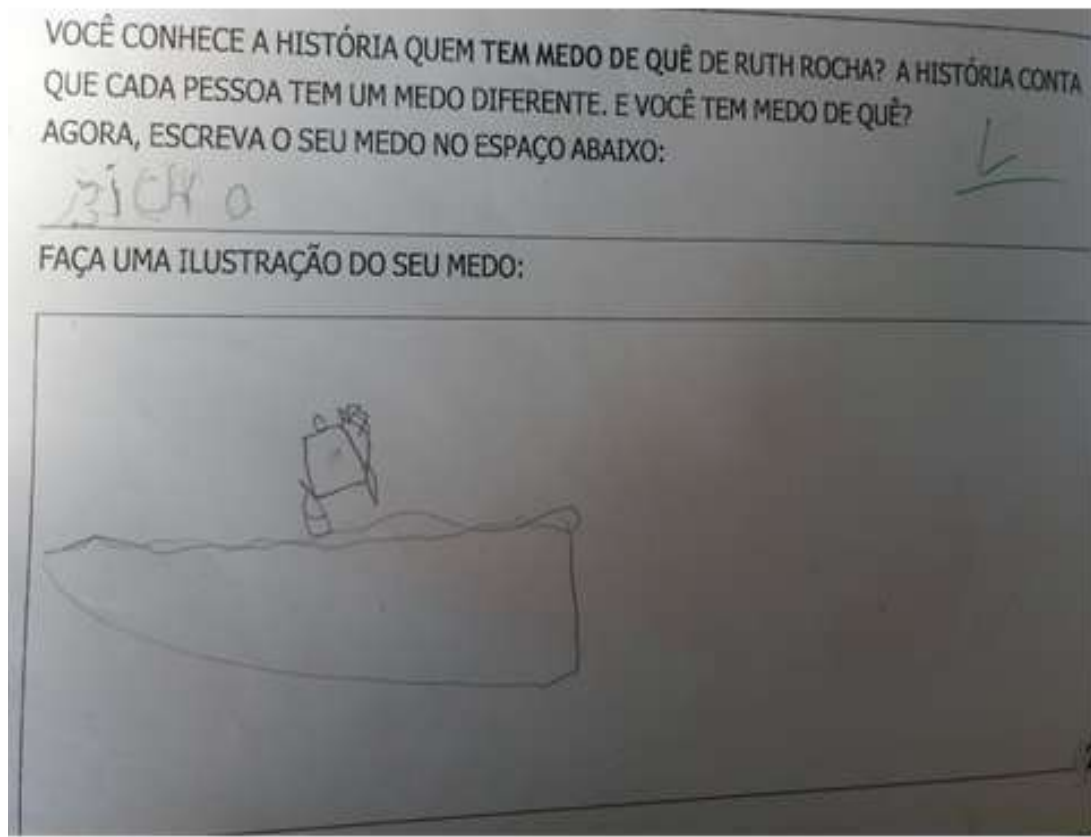
Diferente das outras atividades coletadas, a participante L. enviou uma foto do seu aluno realizando a atividade, pois deveria ser realizada em uma tela. Pela Figura 3, é possível observar que a criança, após a conclusão da professora, desenhou a obra a lápis na tela, e depois realizou a pintura utilizando as tintas disponibilizadas. Fernandes (2010) diz que a arte é uma aliada para despertar habilidades e possibilidades educativas nas crianças. Além disso,

A Arte oferece vivências sensoriais em atividades artísticas que podem contribuir com a inclusão do indivíduo com TEA em seu meio, dando oportunidades para que o seu cérebro seja estimulado e esse indivíduo possa por alguns instantes ser levado a perceber do modo dele o mundo que nos cerca (Fernandes, 2010, p. 46).

Desta forma, a representação utilizada com arte permite explorar vários estímulos e sensações únicas, sendo um benefício muito importante para que a criança possa se expressar, se comunicar e demonstrar sentimento e percepção.

Em outro dia de aula, a professora L. realizou outra atividade na escola com esse aluno. Contou à turma a história “Quem tem medo de quê?”, de Ruth Rocha. A seguir, em uma atividade em folha impressa, solicitou que as crianças escrevessem do que tinham medo e depois ilustrassem no espaço indicado, com o intuito de mostrar que todas as pessoas têm um medo diferente, e assim trabalhar as emoções por meio do desenho. A Figura 4, a seguir, apresenta a atividade proposta pela professora.

Figura 4 – Ilustração do seu medo



Fonte: Arquivo pessoal da Professora L. (2022)

Apesar do espaço limitado por linhas impressas, nesta atividade, ao aluno foi dada liberdade de criar e se expressar, sem a intervenção do professor, e mostrar que ele tem medo de bicho em duas linguagens: a escrita e desenhada. Segundo Derdyk (1989, p. 18), “[...] o ato de desenhar impulsiona outras manifestações que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário”, assim como seus medos e alegrias. O desenho permite essas demonstrações.

Na atividade proposta, a criança conseguiu, de alguma forma, expressar o seu medo à sua maneira, deixando por escrito o nome “bicho”, dando espaço para várias interpretações, como acontece em uma obra de arte, sendo uma interpretação hipotética de acordo com o entendimento e imaginação de quem a observa. Com um olhar atento e sem querer buscar verdades em seu desenho, a Figura 4 aponta para interpretações diversas do que pode causar medo àquela criança, como identificar uma baleia, uma tartaruga, um cachorro ou um navio. Não tem que ser um animal propriamente dito. Inclusive, parece, a olhares externos ao mundo delas, uma figura humana, ou seja, pode ser como ela pensa ser o “bicho-papão”, por exemplo. Também parece ter uma superfície sobre a qual ele está. Pode ser a cama, já que normalmente o bicho imaginário “se esconde” debaixo dela, esperando a criança dormir para

poder sair de lá e vir atormentá-la durante a noite. A criança especificou por escrito: o bicho, e a desenhou; este é o bicho dela, ou pelo menos o que ela consegue representar dele.

4.2 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA P. A. A.

A Figura 5 é a representação da família, feita pelo aluno V., uma criança autista com a idade de 7 (sete) anos, estudante do Ensino Fundamental I da Escola P. A. A.. Trata-se de uma atividade em uma folha de papel com o enunciado impresso, solicitada pela professora T., e foi realizada em casa. A professora colou um enunciado numa folha de ofício e a mãe do aluno foi buscar, pois não estava indo para a escola por causa da covid-19.

Nesta atividade, a Professora T. teve como objetivo, segundo a sua explicação via *WhatsApp* sobre a proposta da atividade, que os alunos pudessem representar suas emoções ou se comunicassem, já que eles estavam passando muito tempo com a família, devido à pandemia.

Figura 5 – Faça um desenho que representa a sua família



Fonte: Arquivo pessoal da Professora T. (2021)

A atividade da criança representa sua visão do mundo, como ela percebe a própria família, à sua maneira, mostrando cada pessoa de uma forma diferente e sua proximidade através da utilização do espaço na folha. Seu desenho em formato de miniaturas demonstra

suas limitações e a fase de desenvolvimento cronológico e criativo, assim como as cores utilizadas para identificar a cor da pele ou algo que identifica o ser querido.

Essa atividade foi realizada em casa e apenas devolvida, de acordo com os decretos de funcionamento da escola. Por isso, não foi possível extrair do aluno informações que identificassem quem eram as pessoas que ele ilustrou; e a professora não teve contato algum com a criança no momento da realização do exercício. Então, a análise se baseou apenas nas informações contidas no desenho.

O desenho possibilita a comunicação por meio da representação: “Desenhar é comunicar-se, é fazer-se entendido e compreendido, mesmo que em silêncio, sem sonoridade da fala” (Lima, 2020, p. 69). Essa intenção de representar o real permite que a criança crie formas para o seu imaginário (Luquet, 2013), como é possível notar no desenho do aluno V., tornando-se, assim, um instrumento essencial à comunicação. Devido à falta desse aluno na escola, não se conseguiu mais atividades na coleta de dados.

4.3 O DESENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA A. DA S. A.

Para os alunos da escola A. da S. A., as atividades foram realizadas na SRM pela psicopedagoga K., pois, mesmo com a pandemia, a escola continuou proporcionando encontros, alguns de forma remota, outros presenciais. Na busca de entender um pouco da realidade pandêmica que todos os alunos estavam vivendo, o questionário trouxe uma pergunta: “Como têm sido as orientações e suporte para os pais, neste período de pandemia, no auxílio às crianças autistas para o melhor desempenho e desenvolvimento escolar?”. Na resposta, a psicopedagoga K. relata que era feito “Através de grupo de *WhatsApp*, ligações telefônicas para tratar as especificidades de cada estudante, por gravação de vídeos e registros fotográficos das atividades”.

É notável a importância da SRM para o desenvolvimento da criança em qualquer especificidade. Nesse sentido, Mèredieu (2006, p. 6) considera “[...] o desenho como fundamental no processo educativo, como uma forma de desenvolvimento de aprendizagem”. Este recurso nas escolas é uma garantia do direito de todas as crianças com qualquer tipo de necessidade educacional, pois auxilia na inclusão de crianças com alguma dificuldade no sistema escolar, fornecendo-lhes um aprendizado adequado, com profissionais capacitados. Isso é de suma importância, especialmente para as demandas do público-alvo pesquisado neste estudo.

A seguir, serão apresentadas as atividades elaboradas e aplicadas pela psicopedagoga K. a dois alunos autistas que frequentam a SRM das respectivas escolas, bem como a análise de como o desenho foi utilizado e de como os estudantes responderam aos estímulos trazidos.

4.3.1 Aluno L.

O aluno L. é uma criança de 6 (seis) anos, do Ensino Fundamental I, da instituição escola A. da S. A. As suas atividades foram elaboradas pela psicopedagoga da sala de SRM, pois, devido à pandemia e às restrições médicas, não estava frequentando a sala de aula. Ele realizou a Atividade 1 em casa, seguindo o processo de entrega e devolutiva das atividades, como mencionado.

A psicopedagoga K. solicitou que o aluno L. fizesse um desenho livre no caderno de desenho, o que desejasse desenhar. Após a execução, os pais tiraram uma foto (Figura 6) e enviaram para o *WhatsApp* da participante.

Figura 6 – Faça um desenho livre, o que desejar



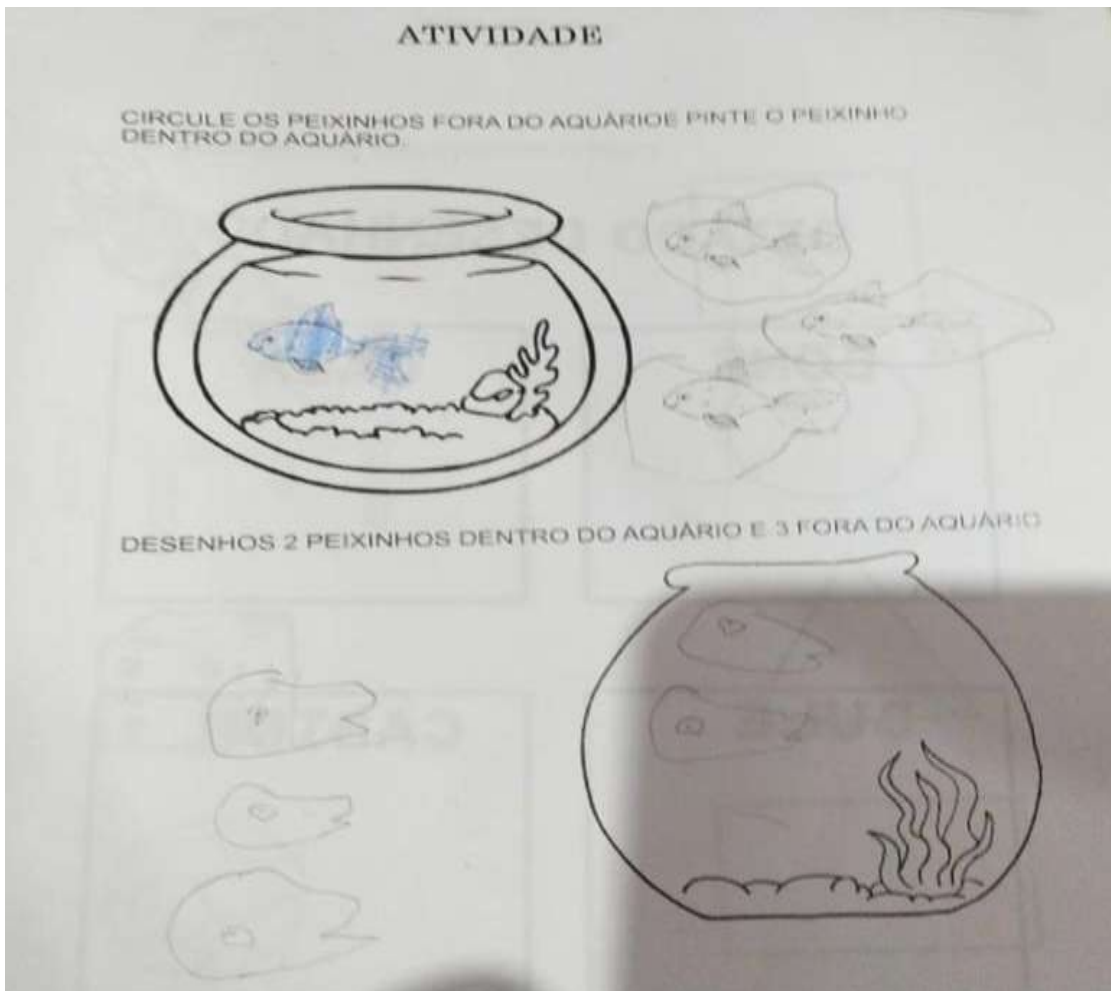
Fonte: Arquivo pessoal da psicopedagoga K. (2022)

Ferreira (1998, p. 104) afirma que “[...] a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação

de seu pensamento”. O desenho livre apresenta essa função, pois, ao desenhar, a criança se comunica com o mundo, desenvolve-se e expressa suas emoções. Nesse caso, o aluno representou uma pessoa do seu cotidiano familiar, o seu irmão, por ser próximo dele. É possível observar, mesmo por meio dos traços, o estágio Pré-esquemático em que expressa suas relações “[...] entre desenhos, pensamentos e realidade” (Souza, 2010 *apud* Bombonato; Farago, 2016, p. 22), não perdendo seus sentidos, apenas tornando-as reconhecíveis e com significados.

Em outra atividade, realizada pelo aluno L. em casa, o intuito era trabalhar conhecimentos matemáticos e a noção de “dentro e fora” com quantidade, seguindo o enunciado das questões: primeiro, deveria circular a quantidade de peixes de fora; depois pintar o de dentro. Em uma segunda questão, iria desenhar a quantidade estipulada dentro e fora do aquário. Após o aluno L. responder, o responsável tirou uma foto da atividade e enviou para a psicopedagoga K.

Figura 7 – Circule os peixinhos dentro e fora do aquário



Fonte: Arquivo pessoal da psicopedagoga K. (2022)

Nesta atividade é possível observar que o desenho é utilizado pela psicopedagoga para auxiliar na aquisição de outro conhecimento importante para a criança, a Matemática, pois, no momento em que se registra a resposta com o desenho, também se proporciona estímulos ilustrativos, perceptivos e de coordenação. Mesmo que, possivelmente, os responsáveis tenham interferido na resposta da atividade, por esta ter sido realizada em casa, o registro é válido e pôde ter auxiliado o autista a adquirir algum conhecimento.

Ferreira (2001, pp. 11-12) diz que “Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia e para formar hábitos de limpeza, ordem e atenção”. Assim, observamos que o desenho, nesta atividade, foi um aliado para a apreensão de um conhecimento, mas um pouco fora de realidade imaginativa, principalmente para as crianças com ou sem deficiência, quando analisamos o enunciado de colocar os peixes fora do aquário. Por ser essa uma suposição não recomendada, os peixes não conseguiriam sobreviver, de forma que essa atividade foi elaborada com um contexto não significativo para as crianças, longe da realidade e deveria ser explorada de outra maneira.

4.3.2 Aluno P.

A Atividade 1 (Figura 8) é do aluno P., uma criança autista, com 11 (onze) anos de idade, da escola A. da S. A., que realizou sua atividade na escola, aonde ia uma vez por semana, mas que participava da SRM com a psicopedagoga K., pois a sala de aula que frequentava não tinha uma professora de apoio como é um direito garantido por lei. É bom lembrar que a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no inciso IV do art. 2º, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde reza: “[...] terá direito a acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 2012).

As atividades que a psicopedagoga K. elaborou na sala foram de desenho espontâneo, sendo essa uma estratégia excelente para o despertar de habilidades e competências, tais como: concentração, imaginação, socialização, comunicação, criatividade e expressão de sentimentos. Iavelberg (2008, p. 78) diz que: “Os desenhos que os alunos realizam na escola a partir da escolha de temas, técnicas e materiais através de suas ideias e motivação pessoal são importantes para demonstrar o mundo a sua volta”. Assim, o desenho foi utilizado na prática pedagógica com fins de mediar o conhecimento.

A atividade foi realizada num caderno de desenho, na qual a psicopedagoga solicitou que a criança desenhasse alguém que fosse importante para ela, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 – Desenhe uma pessoa importante para você



Fonte: Arquivo pessoal da psicopedagoga K.(2022)

O desenho realizado pela criança, nesta atividade, foi relatado pela psicopedagoga K. mediante a intervenção no momento da realização. Ele mencionou que representava a sua irmã, expressando assim cada detalhe nas suas características: a cor da pele, a coroa de flores, o urso (um objeto que a irmã gosta muito), a roupa. Toda essa representação mostra o desenho utilizado como uma linguagem que pode facilitar o processo de desenvolvimento das crianças autistas, fazendo com que elas possam ter mais possibilidades para conseguir lidar melhor com o espaço em que vivem, com os outros e consigo mesmas dentro de suas limitações.

Já na Atividade 2 do aluno P., a psicopedagoga K. buscou trabalhar tipos de moradias. Ela conversou com a criança, mostrando imagens de moradias, e perguntou a ele a que mais se parecia com a dele. Logo depois, pediu que ele desenhasse os tipos de moradias que conhecia. Assim, o aluno desenhou as que conhecia e faziam parte da sua realidade, como retrata a Figura 9, abaixo.

Figura 9 – Desenhe as moradias que você conhece



Fonte: Arquivo pessoal da psicopedagoga K. (2022)

A psicopedagoga K., para facilitar a compreensão da atividade realizada pelo aluno, escreveu os nomes dos tipos de moradias e os outros objetos próximos aos desenhos que o aluno P. fez. É possível observar que ele desenhou o que era mais próximo da sua realidade como a escola, prédios, assim como coisas que mais gostava o bolo, relógio e fada, mesmo sem ser solicitado. Segundo Derdyk (1994, p. 12), a escola funciona “[...] como um canal que operacionaliza, dentro da sociedade, a passagem de conteúdos que representam e participam de uma visão cultural, regional e universal do patrimônio humano de conhecimento”. Dessa maneira, o desenho torna-se necessário, não sendo apenas um complemento de disciplinas específicas, mas contribuindo para a formação do indivíduo.

Na Atividade 3, foi trabalhada a história da “Branca de Neve” e solicitado ao aluno P. que desenhasse algo de que gostou da história. Tratando-se de um desenho de interpretação, a criança foi convidada a registrar sua impressão. Consonante Barbosa (1998, p. 35), a criança

Em todas as situações, o tratamento que o desenho recebeu nas atividades em sala de aula é explorado pela criança e suas imaginações. Sans (2007, p. 57) explica que “[...] a criação infantil é impulsionada pelo desejo de representação dos objetos e temas em seu desenho, que nos revelam claramente as experiências vividas pela criança, resultando em uma solução amplamente original”. Assim, essas atividades possibilitam momentos que ampliam a criatividade, a sensibilidade e a autonomia da expressão da criança.

4.4. ANALISANDO TEORICAMENTE O DESENHO

Com base nas análises dos dados, foi possível compreender as práticas das duas professoras e da psicopedagoga sobre as atividades com desenhos, tanto as respondidas em casa (e entregue nas escolas), quanto às de forma presencial e não presencial, bem como na SRM. Nota-se que as educadoras utilizam o desenho como aliado em suas atuações, assim como se percebe também a importância desse recurso metodológico para facilitar a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento para elas. Devido ao contexto pandêmico no período da pesquisa, a coleta dos dados ficou condicionada aos decretos, principalmente a sua análise, para saber em qual espaço foi realizada. Por isso, em alguns desenhos não foi possível detalhar e compreender melhor a sua expressão ou comunicação.

Por meio dos desenhos, as crianças conseguiram demonstrar o contexto no qual estavam inseridas, podendo fornecer informações a respeito de situações do cotidiano, aspectos de sua vida e da própria personalidade, o que muitas vezes não aparece em outros tipos de atividade. Dessa maneira, corrobora-se com Rabello (2014, p. 24) quando afirma: “[...] sem ser consciente, a criança traz para o desenho sua vida e sua história, os momentos pelos quais está passando, ou o que imagina, ou gostaria de passar e traz ainda momentos que já aconteceram e que marcaram sua vida”.

Sendo assim, diante das observações das atividades coletadas e dos questionários respondidos pelas professoras e pela psicopedagoga, percebeu-se que algumas atividades solicitadas buscam sondar situações vivenciadas pelos alunos cuja representação se efetivou por meio de desenhos, além de ser usadas também para auxiliar na absorção de outros conhecimentos importantes para sua formação e inclusão.

Nessa perspectiva, o desenho entra não só como meio de linguagem, sendo também um recurso que estimula simultaneamente diversas áreas de conhecimentos, como em situações matemáticas, expressão dos sentimentos e na comunicação. O ato de desenhar pode

estar associado às atuações diárias dentro e fora da sala de aula, por permitir uma visão transparente e concreta do que se deseja desenhar.

Observou-se que os alunos participantes se expressaram de várias maneiras. Os desenhos analisados demonstraram que todas as crianças, devido sua faixa etária e seu nível, estão em estágios evolutivos diferentes, representados em suas ilustrações, seguindo a solicitação do objetivo proposto pelas educadoras. Moreno (2008, p. 126) diz que “[...] para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, os estímulos devem dar-se no lar, no convívio social e, posteriormente, nas escolas, pois são necessárias condições adequadas para o desenvolvimento da criatividade”. A criança com TEA apresenta dificuldades que podem variar desde o desenvolvimento e correção motora a déficits de comunicação verbal ou não verbal.

Toda criança tem potencialidades para criar e se expressar por meio do desenho, pois os liga imediatamente ao que acontece em seu redor, contando sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias e suas tristezas, revelando o que de melhor ou pior lhe aconteceu. Andrade (2005, p. 28) infere que “[...] toda criança carrega dentro de si potencialidades que deverão ser desenvolvidas, competências essas que devem ser favorecidas pela ajuda do professor”. Nestes termos, entende-se que o desenho representa uma linguagem inata ao ser humano, que muitas vezes precisa apenas ser estimulada, como na criança autista, e isso é possível acontecer através da interação com o meio social, e a escola é o espaço para ocorrer essa inclusão.

As atividades com desenho que os alunos responderam possibilitou a comunicação e a expressão, os inserindo no ambiente escolar. Entretanto, era preciso que houvesse um cuidado maior quanto a sua elaboração, colocando atividades significativas e concretas, permitindo vivenciar as atividades, principalmente para a criança autista, dando condições de resposta ao solicitado. Isso implica em conhecer as dificuldades e limitações destas crianças, sendo uma das situações constatadas em algumas atividades realizadas por elas.

Entende-se que o aluno necessita de um espaço para se desenvolver e trabalhar suas habilidades. Desta maneira, a interação que a criança constrói no meio onde convive é de suma relevância, uma vez que isso favorece a construção e o desenvolvimento de aprendizagens. Quando bem desenvolvidas na escola, essas atividades contribuem não somente para a construção de competências expressivas, mas também para a própria constituição da criança, isso através do desenho que intermedeia “[...] a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (Derdyk, 1989, p. 51). Disso decorre que, a aplicação desse recurso pelos professores dá possibilidade

de alcançar outras áreas de desenvolvimento, relevantes para o processo cognitivo, pois as crianças podem aprender desenhando.

Em síntese, o desenho como meio de expressão e comunicação é um recurso essencial no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao tipo de linguagem que ele fornece, uma vez que “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (Faria, 2002, p. 71). Ele abrange diversos fatores e aspectos da formação do indivíduo, entre os quais questões emocionais, culturais, sociais, históricas, cognitivas e motoras, expressas por meio das livres criações.

5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES

O desenho como campo de conhecimento e linguagem se constitui desde os tempos antigos, e se caracteriza como uma necessidade histórica e cultural, sendo visto como fundamental à vida humana, com várias possibilidades de trilhar caminhos e finalidades distintas, principalmente no contexto educacional. Foi possível identificar essa funcionalidade nas atividades realizadas pelos alunos pesquisados neste estudo.

Ao analisar a organização das atividades, que envolveram o desenho, elaboradas pelas educadoras para as crianças, e em especial as crianças com TEA, visando investigar como ocorreu a inclusão por meio das atividades, compreenderam-se as práticas das professoras na rotina escolar. Percebeu-se a sua responsabilidade de oportunizar e promover o desenvolvimento da criança, utilizando o desenho como um meio de comunicação, no intuito de expressar as emoções e a afetividade dos alunos, assim como um auxílio ao conhecimento para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivos. No entanto, em algumas atividades houve a necessidade de serem contextualizadas e adaptadas para a realidade e as habilidades da criança, trazendo um olhar mais sensível, mas sem intervir para facilitar seu curso, possibilitando que o aluno pudesse se expressar à sua maneira.

As duas professoras e a psicopedagoga demonstraram, em suas respostas ao questionário, que o desenho é importante como um desencadeador de habilidades e essencial ao desenvolvimento da criança, assim como foi demonstrado na sua prática escolar por meio das atividades elaboradas. Constitui-se, assim, a visão de que as crianças, ao desenharem, criam condições que aguçam o imaginário e ampliam a sensibilidade e os seus sentidos, podendo se expressar livremente.

São notórios os desafios enfrentados pelos estudantes autistas feirenses, demonstrados pelas dificuldades de um acesso adequado à educação, principalmente nos anos de 2020 e 2021 por causa da pandemia, com a necessidade de que houvesse a manutenção dos estímulos e a continuidade da aprendizagem. Por meio do questionário e da coleta das atividades, percebemos que a inclusão dessas crianças, em meio à pandemia, não foi fácil, pois trouxe consequências de evasão escolar. Devido à suspensão das aulas, as estratégias educacionais proporcionadas pelo município para a inserção dos alunos, e especificamente de crianças autistas, no ambiente escolar não foram fáceis.

O desenho como linguagem para o aluno autista pode contribuir tanto no convívio escolar quanto no familiar e social, proporcionando inclusão, igualdade e oportunidade a esses indivíduos. Ele permite a expressão de sentimentos, o que é muito importante, principalmente

para as crianças com autismo, pois ajuda a diminuir a ociosidade e a desenvolver habilidades motoras. Tais atividades são fundamentais, pois, embora esse público tenha dificuldades na interação com o outro, ao imaginarem, podem vivenciar experiências diferentes e concretas por meio de momentos lúdicos.

Observando as atividades elaboradas para as crianças, sejam as que deveriam ser respondidas em casa ou na escola, o desenho sempre esteve presente como um estímulo para expressar o seu dia a dia e emoção. É importante reiterar que o processo criativo não é igual para todas as crianças; sua forma de expressão é individual, sendo também algo específico das crianças autistas. Partindo desse pressuposto, evidenciou-se que os alunos não conseguiram acompanhar as atividades elaboradas pelas professoras no solicitado, pois as respostas não condiziam ou mudava-se o foco.

Considerando isso, é importante destacar que o desenho possui, sim, um espaço na prática escolar. Cabe ao professor um olhar atento à utilização do desenho como um facilitador, que proporciona à criança estímulos em seu cognitivo, principalmente para a criança autista, pois pode promover o desenvolvimento de habilidades ainda não adquiridas para superar dificuldades, contribuindo, assim, para que esse processo seja significativo.

O desenho e o desenhar proporcionam à criança um despertar de habilidades para o longo da vida; o favorecimento da inclusão social e da interação com o outro, além de ser utilizado em sala de aula para aprimorar habilidades.

No que condiz à utilização do desenho para as crianças com TEA, sendo esse o objetivo desta pesquisa, pode-se concluir que foi atingido, pois as respostas dos questionários e as informações coletadas constataram um pouco da proposta pedagógica realizada com o desenho. Quanto à metodologia escolhida, mesmo diante das condições impostas pela pandemia, possibilitou analisar como o desenho foi utilizado em sala de aula, especificamente para as crianças com TEA, com intuito pedagógico diversificado como possui essa linguagem distinta. Entretanto, a ida a campo enriqueceria ainda mais a pesquisa, dado que ampliaria seus horizontes.

É importante, diante dessa análise, a necessidade de continuar a pesquisa, entendendo os benefícios pedagógicos que o desenho pode contribuir para todas as crianças, especialmente as com alguma deficiência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jessé. **Alívio**. Rio de Janeiro: Todah Music, 2022. (Duração: 4 min e 50 seg). Disponível em: <https://www.todah.com.br/casting/todah-sounds>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ALAMINOS, Claudia. **Fundamentos da Educação Especial: aspectos históricos, legais e filosóficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In*: SILUK, Ana Cláudia (org.). **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. 4 ed. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANDRADE, Luci Carlos de. **O Desenho como Expressão no Aprendizado infantil: caminhos e possibilidades**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campos Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/761/1/Luci%20Carlos%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/92/Arnheim_Rudolf_Arte_e_percepcao_visual.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

ASSESSORIA Especial da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Assunto do e-mail: **Relação das escolas municipais e alunos autistas matriculados em Feira de Santana**. Mensagem recebida por karlasouza.ks91@gmail.com. em 21 maio 2022.

AUTISMO SPEAKS. **Manual para as escolas: Síndrome de Asperger e Autismo de Alta Funcionalidade, Kit de Ferramentas**. 2010. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

BAHIA. [Constituição Estadual (1988)]. **Constituição Estadual da Bahia**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Salvador, 1989. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70433>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BAHIA. **Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020.** Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

Salvador: Casa Civil, 2020. Disponível em:

<http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN19586DE27MARCO2020.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BAHIA. **Decreto nº 20.623, de 5 de agosto de 2021.** Institui, nos Municípios do Estado da Bahia, as medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, 2021. Disponível em:

<http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN20623DE05AGOSTO2021.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BANDEIRA, Marina. **Como elaborar um questionário.** Laboratório de Psicologia Experimental. Departamento de Psicologia FUNREI. Disciplina: Método de Pesquisa Quantitativa. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, n.º 01).

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE:** Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BORGES Simplício; CLAUSS Reclamar. **A importância do Desenho como expressão e registro infantil,** 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/01457a3ecdabb48c9d32790982e67213.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência:** o que dizem as familiares. *E-book*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-de-pesquisa-Educacao-Especial.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, [...], e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: recomendações para uma escola inclusiva. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF: SEEP/MEC, 2003. (Série Saberes e práticas de inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e deficiência física**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 2.344, de 03 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União, de 05.11.2010**, Brasília, DF: SEDH, 2010. Disponível em: https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde; Ministério da Saúde. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Recomendação n.º 036, de 11 de março de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Imprensa Nacional. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, publicado em: 12/03/2020, edição 49, seção 1, página 185. Brasília, DF: MS, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BOMBONATO, Gisele Aparecida; FRAGO, Alessandra Corrêa. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 171-195, 2016. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CADÔR, Amir Brito. **Imagens escritas**. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/410153>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 26 fev. 2019.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O** questionário na pesquisa científica. **Administração On-line FECAP**, [s. l.], v. 1, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/metodologia_de_questionario.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (orgs.) **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 1. ed. Brasília, DF: UnB, 2010.

COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. **Desenho infantil**: a representação do sentimento. UFES, Feira de Santana, ano II, n. 3, jun. 1996.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. reimp. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira (orgs.). **Educação especial inclusiva: diálogos da educação básica ao ensino superior**. 1 ed. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/qMHfWiT6xS738DOckJhE4317A09n412m.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2023.

DAMASCENO, Mônica Costa da Silva. **A responsabilidade do professor na educação inclusiva**. [S. l.]: Rio de Janeiro, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Rio de Janeiro: Scipione, 1994.

DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (orgs.). 1. ed. **Educação especial e autismo**. Campo Grande, MS: Perse, 2017. *E-book*. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/EBOOK-Educacao-Especial-e-Autismo-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1973.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Estudantes com deficiência serão encaminhados para Atendimento Educacional Especializado. Feira de Santana, 26 fev. 2020. Disponível em:

<https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Estudantes%20com%20defici%EAncia%20ser%E3o%20encaminhados%20para%20Atendimento%20Educatonal%20Especializado&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=24204>. Acesso em: 30 jul. 2020a.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Novo InterEduc funcionará no antigo FTC e terá capacidade de atendimento triplicada. Feira de Santana, 17 abr. 2020b. Disponível em:

<https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Novo%20InterEduc%20funcionar%E1%20no%20antigo%20FTC%20e%20ter%E1%20capacidade%20de%20atendimento%20triplicada&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=24560>. Acesso em: 26 jul. 2020b.

FEIRA DE SANTANA. **Decreto nº 11.484, de 13 de março de 2020**. Decreta situação de Emergência Pública no Município de Feira de Santana, bem como estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial Eletrônico**, ano VI, edição 1243, extra, Feira de Santana, 13 de março de 2020c. Disponível em:

https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/saude/coronavirus_-_material_tecnico/feira_de_santana_1decreto_emergencia_coronavirus_decreto_ndeg_11.484_de_13_de_marco_de_2020.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

FEIRA DE SANTANA. Resolução CNE nº 2, de 25 de março de 2021. Dispõe sobre o calendário escolar da educação pública municipal para a continuidade do ano letivo de 2020. **Diário Oficial Eletrônico**, ano VII, edição 1668, Feira de Santana, 15 de março de 2021a. Disponível em: <https://diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/atos/executivo/1BBKDU24032021.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FEIRA DE SANTANA. Decreto nº 12.242, de 16 de julho de 2021. Dispõe sobre a publicização das diretrizes gerais do Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares no Município de Feira de Santana, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, ano VII, edição extra nº 1794, Feira de Santana, 18 de julho de 2021b. Disponível em: <https://diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/detalhes.asp?st=1&publicacao=1&edicao=1798>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FEIRA DE SANTANA. Decreto nº 12.398, de 28 de outubro de 2021. Dispõe sobre o retorno das atividades letivas, de forma 100% (cem por cento) presencial, nas unidades de ensino, públicas municipais e particulares, no âmbito do Município de Feira de Santana, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, ano VII, edição 1901, extra, Feira de Santana, 29 de outubro de 2021b. Disponível em: <https://diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/atos/executivo/19JMV728102021.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FERNANDES, Fátima Rodrigues. Berenice Piana: um marco nos direitos dos autistas. **Blog Autismo e Realidade**, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Ensino de arte no universo autista**: um relato de extensão da Faculdade de Artes do Paraná. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1534>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O entendimento da Interdisciplinaridade no cotidiano. *In*: **Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE**, Cascavel, em 12 de maio de 2005. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: direito de todos os brasileiros. *In*: **Salto para o futuro**: Educação especial. Tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

- GOLDBERG, Karla. Autismo: Uma perspectiva histórico-evolutiva. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 6, n. 6, 2005. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/263>. Acesso em: 20 out. 2022.
- GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. 2 ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo, SP: Grupo Cultural, 2014.
- GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais Marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 7, v. 7, n. 14, p. 19-33, jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/621/237>
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensamento através do espectro**. São Paulo: Editora Record, 2015.
- IABELBERG, Rosa. **Desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022. Panorama Feira de Santana. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Água e saneamento. Feira de Santana. IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/ba/feira-de-santana> Acesso em: 19 fev. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020: divulgação de resultados**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). **Autismo**. São Paulo: Escuta, 1943. p. 111-170.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria, on-line**, v. 28, suppl. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S151644462006000500002>. Acesso em: 9 maio 2022.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete *et al.* **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 13-23. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.
- KUBASKI, Cristiane. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na**

perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7132>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LIMA, Márcio Santos. **Desenhar é preciso?** O ensino de desenho como grande área de conhecimento para a formação integral nos Institutos Federais. 2020. 361 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-25022021-161546/pt-br.php>. Acesso em: 6 out. 2021.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges H. **O desenho infantil.** Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. 2 ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? *In:* MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *In:* SOUSA, Jesus Maria (org.). Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 9., 2007, Porto. **Actas [...].** Porto: Universidade da Madeira, 2007. v. 2, p. 178-189. Tema: Educação para o sucesso: políticas e actores.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo, SP: Cultrix, 1991.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

MORENO, Márcia. O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo. **Revista Pedagógica Unochapecó**, Chapecó, v. 10, n. 21, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/319>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Integração**, [s. l.], v. 8, n. 20, p. 37-40, 1998.

MUKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Eliane de Sousa; CORREIA, Patrícia Carla da Hora; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Dialogando com a Inclusão II**: curso de formação de professores da Universidade do Estado da Bahia. Recife: Linceu, 2014.

NATIVIDADE, Michele Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréia Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, [s. l.], v. 1, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

QEDU. Feira de Santana. Censo Escolar. Ano de referência 2022. 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2910800-feira-de-santana/censo-escolar>. Acesso em 15 dez. 2022.

PARANÁ. **Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD**: procedimentos e encaminhamentos. Curitiba: SEDUC, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf. Acesso em: 8 mar. 2022.

PEIXOTO, Simone. **Pensar o desenho**: linguagem e prática. Guarapuava: UNICENTRO, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/913/5/PENSAR%20O%20DESENHO%20-%20LINGUAGEM%2C%20HIST%3%93RIA%20E%20PR%3%81TICA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINHEIRO, Marta. Fundamentos de neuropsicologia: desenvolvimento cerebral da criança. **Vita et Sanitas**, Trindade, GO, v. 1, n. 1, 2007.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil**: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2014.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira. **O que é desenho**. 1 ed. Lisboa: Quimera Editora, 2003.

RUTTER, Michael. Diagnostic validity in child psychiatry. **Advances in Biological Psychiatry**, [s. l.], v. 2, p. 2-22, 1978. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-03092010-151245/publico/rodrigues2do.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SANS, Paulo de T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo, SP: CRDA, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, [s. l.], v. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002,

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Editores Associados, 1995.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação**, Araraquara, v.13, n. 3, p. 979-996, jul./set., 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11257. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/11257/7491/33288>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Camila Rosa da. Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. **Revista Artigos.Com.**, ISSN 2596- 0253 versão *online*, v. 3, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107>. Acesso em: 26 jul.2023.

SOARES, R. O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível? *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 17., Florianópolis, 2018. **Anais [...]**. Florianópolis, 2008. p. 1437-1447. Tema: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais.

SOUZA FREIRE, Shirledy. Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. **Blog Minha Mesa de Estudos**, [s. l.], 2011. Disponível em: <http://celiacosta-estudos.blogspot.com/2011/06/artigo-inclusao-escolar-praticas.html>. Acesso em: 5 set. 2017.

SOUZA, Francisnaide dos Santos. Formação de Professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v.7, n.1, e020, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270>. Acesso em: 5 set. 2017.

SOUZA, Priscylla. Ciptea Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei Romeo Mion. **JusBrasil**, *online*, 2020. Disponível em: <https://priscyllasouza.jusbrasil.com.br/artigos/796524808/ciptea-carteira-de-identificacao-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-lei-romeo-mion>. Acesso em: 19 fev. 2022.

TEMPLE Grandin fala em entrevista exclusiva para a revista autismo. Tradução e Revisão Wilson Langeani Filho. *In*: **Blog Mundo Azul**, [s. l.], 19 fev. 2013. Disponível em: <https://blogmundoazul.wordpress.com/2013/02/19/temple-grandin-fala-em-entrevista-exclusiva-para-a-revista-autismo/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. **O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas**. 2008. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2081>. Acesso em: 7 jul. 2022.

TRINCHÃO, Gláucia Maria; OLIVEIRA, Lysie Reis. **Desenho registro e memória visual: ideias preliminares sobre saberes**. Feira de Santana: UEFS/DLA/PPgDCI, 2010. (Produção visual: criatividade, expressão gráfica e cultura).

TRINDADE, Andrea. Feira de Santana inicia campanha Busca Ativa contra evasão escolar. **Acorda Cidade**, Feira de Santana, 26 jun. 2021. Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/feira-de-santana-inicia-campanha-busca-ativa-contra-evasao-escolar/>. Acesso em: 30 set. 2022.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; SEQUEIRA, Sara. Autismo e Síndrome de Asperger. **Psicologia.com.pt**, [s. l.], 21 ago. 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas**. Rio de Janeiro, RJ: M. Books, 2015.

WING, Lorna. Asperger syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 115-29, 1891. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7208735/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA**ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Eu, _____, diretora da escola _____, estou ciente e autorizo a pesquisadora **KARLA DE JESUS SOUZA** a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada **“O DESENHO COMO CONTRIBUTO AO ESTÍMULO E À CRIATIVIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, que será executada em consonância com as Normas e Resoluções que orientam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. As professoras participarão da coleta de dados com preenchimento de um questionário, um formulário *on-line* elaborado a partir do *Google Forms*, e registro das atividades realizadas pelos alunos autistas. Declaro estar ciente de que a instituição está à disposição para receber a pesquisadora e colaborar com o desenvolvimento da referida pesquisa.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2021.

Diretora

Endereço:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO, CULTURA
E INTERATIVIDADE**

Avenida Transnordestina, s/n- Novo Horizonte. CEP 44036-900 - Feira de Santana- Bahia
(75) 3161-8000

CEP. UEFS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Módulo 1, MA 17
Avenida Transnordestina, s/n- Novo Horizonte. Feira de Santana- Bahia
CEP:44036-900. Telefone: (75) 3161-8124 e-mail: cep@uefs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa: “O DESENHO COMO CONTRIBUTO AO ESTÍMULO E À CRIATIVIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA), NO CONTEXTO DE AULAS HÍBRIDAS EM ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA”.

O desenho está constantemente presente na vida de uma criança, e dentro da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, constitui-se a partir das relações sociais. O sujeito autista apresenta o desenho como uma atividade social, sendo esse desenho de forma distinta das outras crianças, devido à falta de concordância com a idade cronológica e seu desenvolvimento ser composto de peculiaridades. Considerando isso, entende-se que a aprendizagem é uma modificação do comportamento ou do conhecimento gerado por um esforço, treino ou estudo, e que todo ser humano possui esquemas cognitivos que podem ser ampliados, independente da sua especificidade. Sendo assim, pensamos no sujeito autista como passível de transformações pelas relações sociais e não existe ambiente mais adequado do que a escola para isso, tendo o professor como mediador e estimulador.

Contudo, o cenário brasileiro sofreu alterações sem precedentes nos meses iniciais do ano de 2020, frente ao surgimento da pandemia causada pela COVID-19. Tendo em vista a recomendação dos órgãos de saúde nacionais e internacionais de isolamento social para a contenção do vírus, o ensino presencial foi suspenso, dando lugar ao ensino virtual e novas formas de ensino surgiram. Os professores foram orientados a adaptar seus planos de aula para que os alunos pudessem ter um ensino de forma híbrida (presencial e *on-line*). Novas ferramentas tecnológicas e mídias digitais passaram a ser utilizadas para auxiliar na mediação entre professores e alunos, com o intuito de garantir a manutenção do vínculo com a escola e não atrasar o processo de aprendizagem dos educandos. Surgiu então a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, conforme normativa da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Diante do que esta realidade pandêmica provocou na vida acadêmica de professores e alunos, este projeto tem como objetivo analisar a situação vivenciada por alunos autistas; identificando como o desenho e o desenhar podem contribuir na prática pedagógica do professor como meio de estimular a criatividade em crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) e como o desenho se inseriu no ensino híbrido das escolas Municipais da cidade de Feira de Santana-Ba. Para tanto, o estudo toma como participantes da pesquisa professoras de escolas públicas de Feira de Santana, que apresentem na sua unidade crianças autistas matriculadas, sendo do segmento da Educação Infantil ou do ensino Fundamental anos iniciais.

A pesquisa será exploratória de cunho qualitativo e utilizará como técnicas para coleta de dados um questionário, um formulário *on-line* elaborado a partir do *Google Forms*. Os questionários deverão ser preenchidos com respostas às questões relacionadas à formação inicial, tempo de exercício na docência, escola onde trabalha, entre outros. Também coletaremos atividades elaboradas pelas mesmas professoras, com o fim de identificar as atividades que utilizam o desenho para auxiliar no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar quais são os tipos de atividades a que essas crianças autistas tiveram acesso que envolvem o desenho nos vários materiais didáticos e se foram utilizadas como ferramentas e adaptadas, e como se deu a inclusão desses alunos no período de pandemia.

Esta pesquisa apresenta riscos baixos, tais como: a falta de compreensão de alguma pergunta do questionário ou eventual constrangimento ou desconforto do participante para responder alguma pergunta dos questionários propostos. Contudo, cabe destacar que o participante estará protegido pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que em seu artigo dezoito ressalta que: "o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização" (Resolução CNS 510/2016, Art.18, § 2º).

Dentre os benefícios desta pesquisa, destacam-se os seguintes: constitui-se como uma oportunidade formativa de analisar e identificar como o desenho, especificamente, para crianças com TEA, tem sido desenvolvido neste momento tão singular e histórico no período da pandemia, por meio das aulas e atividades remotas, no município de Feira de Santana-Ba; e cooperar para a construção de uma pesquisa inédita sobre a utilização do desenho como ferramenta pedagógica importante para o estímulo da criatividade de crianças autistas. As participantes da pesquisa poderão sanar eventuais dúvidas por meio de um e-mail institucional disponibilizado neste documento.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: A Sra. será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. A Sra. é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. A Sra. possui garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, que absorverá qualquer gasto relacionado, garantindo assim não oneração de serviços de saúde. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com respeito e seguirá padrões profissionais de sigilo, assegurando e garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais das participantes de pesquisa. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido será enviada eletronicamente para a Sra., caso aceite participar desta pesquisa. O estudo poderá ser

interrompido pelo CEP quando for necessário, para que seja salvaguardado o participante da pesquisa.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, e-mail _____ fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Karla de Jesus Souza certificou-me de que todos os meus dados pessoais nesta pesquisa serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso. Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, poderei chamar a pesquisadora no telefone (75) 9 8141-1717 ou recorrer ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP), que é responsável por defender o interesse, a integridade e a dignidade dos que estarão envolvidos na pesquisa. Essa postura é essencial para os trabalhos estarem de acordo com padrões e não causarem nenhum prejuízo às participantes. O CEP está situado no Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, s/n- Novo Horizonte-Feira de Santana- Bahia CEP: 44036-900. Telefone: (75) 3161-8124 e-mail: cep@uefs.br, e tem a função de programar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2022.

Assinatura por extenso da participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO, CULTURA
E INTERATIVIDADE**

Avenida Transnordestina, s/n- Novo Horizonte. CEP44036-900 - Feira de Santana- Bahia
(75) 3161-8000

CEP. UEFS- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Módulo 1, MA 17
Avenida Transnordestina, s/n- Novo Horizonte. Feira de Santana- Bahia
CEP:44036-900. Telefone: (75) 3161-8124 e-mail: cep@uefs.br

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

1. FORMADA EM QUÊ E TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL?
2. ESCOLA EM QUE TRABALHA?
3. QUAL SEGMENTO E SÉRIE/ANO LECIONA?
4. HÁ QUANTO TEMPO ATUA COM ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA?
5. COMO E QUANDO OCORREU SEU CONHECIMENTO A RESPEITO DO AUTISMO? QUAL FORMAÇÃO CONTINUADA AJUDOU COMO ORIENTAÇÃO OU CONHECIMENTO PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS AUTISTAS?
6. COM O DECRETO DA SITUAÇÃO EMERGENCIAL DECORRENTE DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19), O MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA ESTABELECEU AS MEDIDAS PARA O ENSINO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE QUE FORMA?
7. NO SEU PONTO DE VISTA, QUAL A MAIOR DIFICULDADE ENFRENTADA PELO PROFESSOR NESSA NOVA REALIDADE DO ENSINO NA PANDEMIA?
8. O DESENHO É UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO MUITO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARA APRIMORAR HABILIDADES. VOCÊ UTILIZA O DESENHO NAS ATIVIDADES PARA CRIANÇAS AUTISTAS? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

9. QUAL FOI A FORMA DE ENSINO PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS NESTE PERÍODO DE PANDEMIA, PRESENCIAL OU REMOTA?

10. EM RELAÇÃO AO ENSINO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), ESTÁ SENDO REALIZADA ALGUMA ATIVIDADE? QUAIS SÃO ESSAS ATIVIDADES?

11. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE O ACESSO AO DIAGNÓSTICO E CONHECIMENTO DO GRAU DO AUTISMO PARA O DESEMPENHO DO TRABALHO PEDAGÓGICO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

12. COMO TÊM SIDO AS ORIENTAÇÕES E SUPORTE PARA OS PAIS NESSE PERÍODO DE PANDEMIA NO AUXÍLIO ÀS CRIANÇAS AUTISTAS PARA O MELHOR DESEMPENHO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR?

13. NA ESCOLA EXISTE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PSICOPEDAGOGA? COMO FUNCIONA ESSE ATENDIMENTO E AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS?

APÊNDICE D – LISTA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

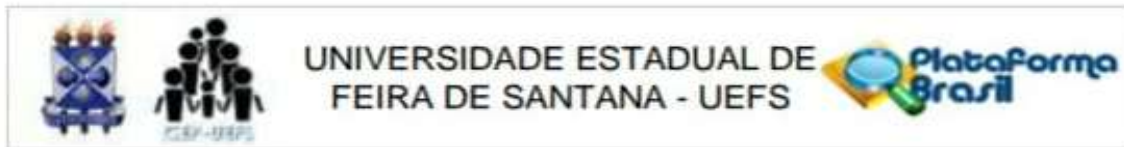
QUANTITATIVO DE ESCOLAS DA REDE	207
QUANTITATIVO DE ALUNOS AUTISTA MATRICULADOS	513
NOME DAS ESCOLAS NAS QUAIS SE ENCONTRAM MATRICULADOS OS 513 ALUNOS	

CENTRO DE EDUCACAO BASICA DA UEFS
CENTRO DE EDUCACAO MONTEIRO LOBATO
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO MUNICIPAL PROFESSOR JOSELITO FALCAO DE AMORIM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL JOSE DA COSTA FALCAO
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL PAULINO MARTINS DOS SANTOS
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL AGNALDO FERREIRA MARQUES
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL ANTONIO CARLOS MACHADO
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL CARLOS MARINHO FALCAO
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL EDUARDA OLIVEIRA FRANCA
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL EDUARDO DA SILVA PESSOA MIRANDA
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL HUGO NAVARRO SILVA
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL IRMA ROSA DE LIMA CARIBE AMORIM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL LUZIA DE ALMEIDA SOUZA
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL MANOEL ANCHIETA NERY DE SOUZA
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL PROFESSOR JOSE RAIMUNDO PEREIRA DE AZEVEDO
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACÃO INFANTIL VANILDA BARROS BOAVENTURA
CRECHE DAGMAR SILVA DA ASSOCIACAO DE PROMOCAO HUMANA
CRECHE ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DALVA SUZART GOMES
CRECHE MUNICIPAL MARIA DE LOURDES PELLEGRINI FREITAS SILVA
ESCOLA ADENIL DA COSTA FALCAO
ESCOLA ALLAN KARDEC
ESCOLA DA AFAS ASSOCIACAO FEIRENSE DE ASSISTENCIA SOCIAL
ESCOLA DA ASSOCIACAO COMUNITARIA MANOEL ADRIANO BONFIM
ESCOLA DE 1 GRAU DO CENTRO COMUNITARIO DA ASSOCIACAO CRISTA FEMININA
ESCOLA FADA MADRINHA DA INSTITUICAO CAMINHO DO AMOR
ESCOLA INFANTIL PROFESSORA OLGA NOEMIA DE FREITAS GUIMARAES
ESCOLA JOAO PAULO II DA ASSOCIACÃO NACIONAL DE INSTRUCAO
ESCOLA LUIS ALBERTO DA ASSOCIACAO UNIAO E FORCA
ESCOLA MUNICIPAL ACIOLY SILVA ARAUJO
ESCOLA MUNICIPAL ADELICE CAVALCANTE
ESCOLA MUNICIPAL ALVARO PEREIRA BOAVENTURA
ESCOLA MUNICIPAL AMBROSIO BISPO DE ARAUJO
ESCOLA MUNICIPAL ANA BRANDOA
ESCOLA MUNICIPAL ANACLETO ALVES DE SOUZA
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ALVES OLIVEIRA
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ANTUNES DOS SANTOS
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO BRANDAO DE SOUZA
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO GONCALVES DA SILVA
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR MARTINS DA SILVA
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR MARTINS DA SILVA_ANEXO
ESCOLA MUNICIPAL AUREO DE OLIVEIRA FILHO
ESCOLA MUNICIPAL CARLOS ALBERTO DO CARMO
ESCOLA MUNICIPAL CELIDA SOARES ROCHA
ESCOLA MUNICIPAL CELSO RIBEIRO DALTRO
ESCOLA MUNICIPAL CHICO MENDES
ESCOLA MUNICIPAL COMENDADOR JONATHAS TELLES DE CARVALHO

ESCOLA MUNICIPAL DA AMIZADE
ESCOLA MUNICIPAL DIVA MATOS PORTELA
ESCOLA MUNICIPAL DIVAL FIGUEREDO MACHADO
ESCOLA MUNICIPAL DOCE LAR DA CRIANCA
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR ALBERTO OLIVEIRA
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR CICERO CARVALHO
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR DEMOSTHENES ALVARO DE BRITO
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR FRANCISCO MARTINS DA SILVA
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR JOAO DUARTE GUIMARAES
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR NILTON BELLAS VIEIRA
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR NOIDE CERQUEIRA
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR RUBENS CARVALHO
ESCOLA MUNICIPAL DOUTORA MARGARIDA LISBOA DE OLIVEIRA
ESCOLA MUNICIPAL ELIZABETH JOHNSON
ESCOLA MUNICIPAL ESTER DA SILVA SANTANA
ESCOLA MUNICIPAL EURIDES FRANCO DE LACERDA
ESCOLA MUNICIPAL GENTE MIUDA
ESCOLA MUNICIPAL HORACIO SILVA BASTOS
ESCOLA MUNICIPAL JACIRA ALMEIDA SANTOS
ESCOLA MUNICIPAL JOAO MACARIO ATAIDE
ESCOLA MUNICIPAL JOAO MARINHO FALCAO
ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM PEREIRA DOS SANTOS
ESCOLA MUNICIPAL JOVINIANO CORDEIRO VITORIO
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL NASCIMENTO
ESCOLA MUNICIPAL MARIA AMALIA MARTINS DALTRO COELHO
ESCOLA MUNICIPAL MARIA ANTONIA COSTA
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DA GLORIA CARVALHO BAHIA
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO GOES
ESCOLA MUNICIPAL MARTINIANO DA SILVA CARNEIRO
ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR JESSE TORRES CUNHA
ESCOLA MUNICIPAL NORMA SUELY MASCARENHAS
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DAS CANDEIAS
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO ROSARIO
ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO FERREIRA CAMPOS
ESCOLA MUNICIPAL OYAMA FIGUEIREDO
ESCOLA MUNICIPAL PARQUE BRASIL
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTONIO ALVES LOPES
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE RAIMUNDO PEREIRA DE AZEVEDO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUCIANO RIBEIRO SANTOS
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WILSON MOREIRA MASCARENHAS
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALMIRA PEREIRA LAGO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELI QUEIROZ DE OLIVEIRA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMILIANA SOUZA OLIVEIRA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA FRANCY SILVA BARBOSA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA ASSIS SUZART
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JANETE GOMES MEDEIROS
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JOSENITA NERY BOAVENTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LAURA RIBEIRO LOPES
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LIDICE ANTUNES BARROS
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA HELENA QUEIROZ
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSE DANTAS CARNEIRO
ESCOLA MUNICIPAL QUINZE DE NOVEMBRO
ESCOLA MUNICIPAL RAUL RIBEIRO DE OLIVEIRA

ESCOLA MUNICIPAL REGINA VITAL
ESCOLA MUNICIPAL ROSA MARIA ESPERIDIAO LEITE
ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO DE ASSIS
ESCOLA MUNICIPAL TEREZA CUNHA SANTANA
ESCOLA MUNICIPAL THELMA CARNEIRO
ESCOLA MUNICIPAL THEODULO BASTOS DE CARVALHO JUNIOR
ESCOLA MUNICIPAL TIMOTEO FERREIRA DA SILVA
ESCOLA MUNICIPAL VALDEMIRA ALVES BRITO
ESCOLA MUNICIPAL VASCO DA GAMA
ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ANTONIO CARLOS COELHO
ESCOLA PADRE GIOVANNI CIRESOLA
ESCOLA PAI E MAE DA ASSOCIACAO COMUNITARIA E CULTURAL TIRADENTES
ESCOLA PROFESSOR OTAVIO MANSUR DE CARVALHO
ESCOLA SANTO EXPEDITO DA A. COMUNITARIA E C DE APOIO AO A DO PARQUE L DO SUBAE
ESCOLA TIA ANA LUCIA DA ASSOCIACAO PEDRA DE JACO
PRE ESCOLA AMPARO AS CRIANCAS - INVASAO DA MANGABEIRA
PRE ESCOLA MUNICIPAL ALDA MARQUES
PRE ESCOLA MUNICIPAL JOAO SERAFIM DE LIMA
PRE ESCOLA MUNICIPAL JOSE MARTINS RIOS
PRE-ESCOLA MUNICIPAL CORIOLANO FARIAS DE CARVALHO
PRE-ESCOLA MUNICIPAL DR NANTES BELLAS VIEIRA
PRE-ESCOLA MUNICIPAL JUDITE ALENCAR MARINHO
PRE-ESCOLA MUNICIPAL MARINA CARVALHO
PRE-ESCOLA PEQUENA TAMY DA ASSOCIACAO DOS SEM-TETO DE FEIRA DE SANTANA

APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENHO COMO CONTRIBUTO AO ESTÍMULO E À CRIATIVIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Pesquisador: Karla de Jesus Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54134021.9.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.253.053

Apresentação do Projeto:

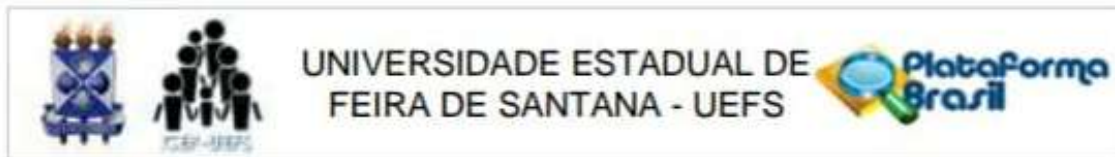
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas das Informações Básicas da Pesquisa, arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801599.pdf", gerado na Plataforma Brasil em 17/01/2022. As demais informações foram retiradas do Projeto Detalhado, arquivo "projetomestradomudanca.pdf" de 17/01/2022. O arquivo resposta "oficioderespostaspendencia.pdf" postado em 17/01/2022 que trata das respostas as pendências ética do projeto.

Trata-se da análise de respostas ao parecer pendente no 5.246.605 emitido pelo CEP/UEFS em 17/02/2022, o item RESPOSTA: apresenta as respostas apresentada no arquivo "oficioderespostaspendencia.pdf" anexada em 17/01/2022 e que faz referência apenas à solicitação realizada pelo CEP/UEFS.

O tema do projeto é de suma relevância social, por quê traz informações didáticas importantes sobre a inclusão dos alunos como necessidade especial. Mas, há algumas questões do ponto de vista ético que carece de atenção.

Trata-se de um projeto de pesquisa sob a orientação da professora Dr. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo, desenvolvido pela mestranda Karla de Souza Santos do Programa de Pós-

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



ANÁLISE: Foram verificadas as correções e inclusões das informações
Pendências atendidas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Segundo item 01, Itens Obrigatórios para Protocolos de Pesquisa, Anexo II, da Norma Operacional CNS nº. 001, de 2013.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento das pendências, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme norma operacional 001/2013 e a Resolução no 466/12 e 510/2016 (CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e da Res. 510/16. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e a Res. 510/10, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.253.053

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 21 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Wânia Silveira da Rocha
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br