

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MÁRCIA LÚCIA NOGUEIRA DE LIMA BARROS
MARILY OLIVEIRA BARBOSA**

**PIBID DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR:
Possibilidades para a Formação Continuada de Professores**

Maceió – AL

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MÁRCIA LÚCIA NOGUEIRA DE LIMA BARROS
MARILY OLIVEIRA BARBOSA**

**PIBID DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR:
Possibilidades para a Formação Continuada de Professores**

Artigo científico apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Maceió – AL

2020

**MÁRCIA LÚCIA NOGUEIRA DE LIMA BARROS
MARILY OLIVEIRA BARBOSA**

**PIBID DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR:
Possibilidades para a Formação Continuada de Professores**

Artigo científico apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Orientador(a): Prof.^o Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Artigo científico defendido e aprovado em: 20/07/2020.

Comissão Examinadora:

neiza fumes

Prof.^o Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL)
Examinador/a 1 -Presidente

Maria Aparecida Pereira Viana

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pereira Viana (UFAL)
Examinador/a 2

Sirlene Vieira de Souza

Prof. Me. Sirlene Vieira de Souza (UPE)
Examinador/a 3

Maceió-AL

2020

PIBID DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: Possibilidades para a Formação Continuada de Professores

Nome do autor (a): Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros

Email: Marcia.n.barros@globo.com

Marily Oliveira Barbosa

marilyufal@gmail.com

Nome do orientador (a): Neiza de Lourdes Frederico fumes

Email: Neiza.fumes@iefe.ufal.br

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi descrever as contribuições advindas das experiências do Pibid Diversidade para formação continuada de professores, considerando os desafios da inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que utilizou como instrumentos de pesquisa a observação com apoio no diário de campo e a sessão reflexiva. Teve como sujeitos da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa e as autoras deste trabalho. Os resultados foram organizados em dois momentos: 1) PIBID Diversidade: uma formação compartilhada, sendo esta uma questão basilar para o estudo; e 2) Estratégias Pedagógicas e TEA na Sala de Aula: inclusão possível, enquanto procedimentos planejados e elaborados colaborativamente visando o processo de ensino e aprendizagem da aluna com TEA. O estudo revelou que a parceria colaborativa entre a docente de Língua Portuguesa, a professora do AEE e a bolsista do PIBID Diversidade provocaram modificações positivas na metodologia de ensino da professora, visto que, houve a possibilidade de repensar e redirecionar suas atividades, trazendo modificações para seu fazer docente junto a aluna com TEA.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Parceria colaborativa. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Transtorno do Espectro Autista (TEA)

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regu de ensino é norteado por inúmeros documentos, portarias, notas técnicas e diretrizes nacionais, tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), os quais propulsionaram avanços importantes voltados para a educação inclusiva, com o

propósito de se construir uma sociedade mais democrática e menos excludente perante a nossa diversidade, respeitando as diferenças individuais.

Apesar de todo o arcabouço legal existente, essa discussão ainda provoca dúvidas de como pode acontecer a inclusão escolar de pessoas com deficiência, inclusive tem-se buscado diversas ações, tais como formação docente, uso de Tecnologia Assistiva, estratégias diferenciadas, e inúmeras outras possibilidades.

De acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fica claro que:

A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p.11).

Ainda de acordo com a Política supracitada, os sistemas de ensino precisam oferecer os serviços de apoio especializados desde a educação infantil até a educação superior, num caráter de transversalidade. Isso significa dizer que a todos os alunos com algum tipo de deficiência deve ser garantido na escola os preceitos da inclusão escolar, a saber: o acesso, a participação, a permanência e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, utilizando, quando necessário os serviços de apoio, mais especificamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, que acontece (entre outros espaços) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como está posto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

O AEE considera as especificidades dos alunos com deficiência e contribui em todo o seu processo educacional quando articula junto ao corpo docente da instituição educacional distintas intervenções de aprendizagem que buscam eliminar algumas barreiras pedagógicas. Concordamos com Borges e Santos (2015, p. 88) quando elencam:

¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Deve integrar a proposta pedagógica da escola, [...] atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, p.1).

[...] a importância da articulação entre o professor especializado e o professor de sala de aula comum; a relevância do trabalho colaborativo em uma escola inclusiva; a contribuição do atendimento educacional especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial[...].

Essas atuações são necessárias e imprescindíveis para a inclusão escolar que exige mudanças no sistema educacional e faz com que todos os alunos sejam beneficiados por uma escola de qualidade e, principalmente, com profissionais competentes e capazes de trabalhar com as dificuldades que porventura apareçam.

É fato que a diversidade de estudantes que adentra no ambiente escolar desperta situações desafiadoras, revelando angústias e dúvidas nos professores (CUNHA; MATA, 2006). Em se tratando, especificamente, de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), faz-se necessárias metodologias diferenciadas por parte dos professores, visto que estes apresentam condições de serem escolarizados efetivamente, desde que sejam oferecidos a eles oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, esse estudo foi conduzido pelo seguinte questionamento: quais as contribuições advindas das experiências do Pibid Diversidade para formação continuada de professores, considerando os desafios da inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista.?

Nesse sentido, objetivo da pesquisa foi descrever as contribuições advindas das experiências do Pibid Diversidade para formação continuada de professores, considerando os desafios da inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PIBID: Aprender a Ensinar

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)² foi uma ação conjunta do Ministério da Educação, em 2007, por intermédio da Secretaria

²O PIBID, iniciado em 2007, é um Programa de incentivo e valorização do magistério e de aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para a educação básica. Concede bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica e aos responsáveis pela coordenação (professores da universidade) e supervisão (professores da escola de educação básica) destas atividades

de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo fomentar a iniciação à docência de estudantes das Universidades federais em cursos de licenciatura, para atuar na educação básica pública.

A preparação dos professores é considerada um dos maiores problemas da educação brasileira e exige a articulação entre o ensino superior e a educação básica. Segundo Dantas *et al* (2010, p.2), existe:

Razão pela qual se faz necessário o estabelecimento urgente de uma ponte entre estes níveis de ensino, cujos ganhos são significativos, tanto do ponto de vista da formação do profissional docente, aliando teoria e prática, quanto da própria melhoria do ensino na educação básica.

Desta forma, o Programa propõe a imersão e a participação direta de licenciandos nas escolas públicas de ensino básico, experienciando situações do cotidiano escolar que são basilares para a formação docente. O PIBID promove o conhecimento de áreas que envolvem “questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula e aproxima as IES da realidade da escola” (PANIAGO, SANTIAGO; ROCHA, 2018, p.08).

Sendo assim, o PIBID torna-se mais um elo entre educação superior e educação básica na busca de novas tecnologias e metodologias de intervenção, visando alcançar melhores indicadores de qualidade no ensino. Portanto, os discentes conseguem pôr em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, mesmo estando ainda dentro dela, podendo de tal modo alterar a sua forma de perceber o conhecimento, pois sempre que aprender algo novo, poderá compartilhar e pôr em prática na escola em que funciona o PIBID. Além disso, as ações do programa podem auxiliar na formação continuada do professor que já leciona na rede básica, propiciando assim uma ação reflexiva sobre sua ação pedagógica.

Oliveira, Santos e Mafra (2010) apontam que, em relação ao PIBID, o professor deve atuar como facilitador na aquisição do conhecimento por parte dos discentes, estabelecendo momentos nos quais os universitários possam

(BRASIL, 2012).

exercer a docência, uma vez que essas experiências proporcionam uma maior percepção sobre a realidade educacional, auxiliando assim numa melhor formação docente.

Considerando os objetivos do PIBID Diversidade³ da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), suas ações poderiam contribuir para a constituição de uma escola inclusiva, uma vez que muitos dos profissionais da área da Educação ainda enfrentam diversas dificuldades em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial. Isso ocorre desde o processo de graduação dos licenciandos que tem pouco ou nenhuma disciplina que se relacione ao como lidar com o público alvo da Educação Especial, principalmente no que diz respeito aos estudantes com TEA (BARBOSA, 2018).

Neste sentido, para Barros e Fumes (2019, p.18), o PIBID da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do subprojeto PIBID Diversidade, *Construindo uma escola inclusiva para todos: contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*, oportunizou as bolsistas de Pedagogia “vivenciar de forma sistemática, ações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, como também práticas pedagógicas interdisciplinares no Ensino Fundamental, articulando a área da Pedagogia e Educação Especial⁴”.

Nesse contexto, o AEE enquanto serviço para promoção da acessibilidade educacional pode promover, por meio de inúmeros recursos pedagógicos, múltiplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes público alvo da Educação Especial e sua efetiva participação na sala de aula.

Emerge, assim, a necessária parceria e colaboração entre os professores da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, de modo a estabelecer ações que visem as possíveis barreiras existentes e

³A partir de 2009 houve aumento da demanda no PIBID e foi organizado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. Seu objetivo era a formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, mas, as instituições participantes poderiam definir e priorizar as áreas e suas necessidades educacionais. O PIBID Diversidade da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) realizou estudos voltados para o público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2012).

⁴ No plano legal, Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

vislumbrando situações de aprendizagem para o aluno com deficiência a partir de seus interesses, das suas experiências e das suas possibilidades.

Reconhecer a importância dessa articulação enriqueceu e potencializou o processo de formação inicial das bolsistas do PIBID Diversidade ao vivenciarem e efetivarem práticas docentes inclusivas, compreendendo toda a complexidade e desafios que são/estão postos na construção de uma escola para todos, como definido na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994).

2.2 Transtorno do Espectro Autista: breves notas

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) agrupa, em uma única categoria, os autismos (Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação). A modificação da nomenclatura foi efetivada com a publicação da quinta versão do DSM (APA, 2014).

A lei brasileira nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também empregou essa terminologia (BRASIL, 2012).

Ainda sobre a utilização do termo, Schwartzman (2011) observa que há diversas vantagens no seu uso, sendo que a uniformização da terminologia auxilia na investigação do transtorno nas mais diversas partes do mundo, acenando para novas descobertas que beneficiarão aos indivíduos com TEA.

Quanto às definições do TEA, esse é definido como um constructo em processo há anos, estando relacionado às dificuldades qualitativas na interação social, comunicação e apresentação de movimentos repetitivos e estereotipados (BRASIL, 2012; APA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016; SCHIMIDT, 2017).

De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu parágrafo 1º, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela que possui síndrome clínica caracterizada por:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de

comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar que cada indivíduo é único em suas potencialidades e peculiaridades.

A diversidade de estudantes que coexistem nos espaços escolares demanda que os profissionais busquem inúmeras formas de trabalhar; sendo que nem sempre o contexto condiz com as necessidades que o professor possui, nem corrobora com as solicitações da comunidade escolar. Schmidt *et al* (2016, p. 230) enfatizam que em relação ao aluno com TEA:

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares.

De uma forma geral, pode-se afirmar que os estudantes com TEA requerem da escola e dos professores, a adoção de novas práticas pedagógicas, bem como de boas condições de trabalho. A diversidade de estudantes com TEA precisa de um apoio pedagógico amplo e de qualidade, que busque o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, visto que apresentam condições de se comunicar e se expressar efetivamente, desde que sejam oferecidos a eles os estímulos básicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa. Flick (2009) considera que a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento e se caracteriza pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo.

As participantes foco da pesquisa estão com nomes fictícios como forma de preservar suas identidades. Sendo elas:

1) Dinah, Professora de Língua Portuguesa: Possuía curso de Graduação em Letras, atuava há 20 anos como docente, sempre lecionou Língua Portuguesa e fazia parte da rede pública municipal e estadual. Ministrava aula

com TEA no horário matutino quatro vezes por semana. Já havia trabalhado com alunos que possuíam outros tipos de deficiência. Sua forma de lecionar era através de uma metodologia tradicional, sempre usando livro didático, lousa e exposição oral sem suporte de objetos concretos.

2) Zaira, a aluna: Esta tinha diagnóstico de TEA, 13 anos, era seu primeiro ano na escola da pesquisa e cursava o 8º Ano do Ensino Fundamental. Estava na fase da adolescência e demonstrava dificuldades em compreender a complexidade do período, que associava mudanças corporais (entrada na puberdade) e as crescentes demandas escolares.

Para controlar suas inconstâncias de humor, a família administrava medicamentos, sob orientação médica, visto que, foi percebido que diante de frustração, a aluna Zaira oscilava o humor e apresentava insegurança, com expressão facial e corporal de medo, como também manifestava autoagressão física com arranhões nos braços, socos na cabeça e chutes embaixo da cadeira.

Notou-se, por meio de observações em sala de aula, dificuldades e avanços em todo o processo de ensino e aprendizagem de Zaira, permitindo conhecer aspectos peculiares de sua forma de aprender e superar as barreiras existentes. Aparentemente as dificuldades emocionais e comportamentais prejudicavam seu desempenho cognitivo, escolar, acadêmico e social.

3) Marily, Bolsista PIBID: Possuía graduação em Educação Física e estava cursando sua segunda graduação em Pedagogia. Frequentava a escola duas vezes por semana como proposto no Programa, acompanhando a professora Dinah nas aulas de português que ministrava a turma de Zaira. Semanalmente frequentava as reuniões com a professora do AEE, explicitando o cotidiano da sala de aula e sua atuação com Zaira.

4) Márcia, Professora do AEE: Graduada em História e Educação Física, possuía Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Estava na rede pública municipal há 06 anos, como professora de Educação Especial, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais e atendia a aluna Zaira duas vezes por semana. Fazia parte de um Grupo de Estudos na área de Educação Inclusiva há mais de 10 anos e estava como Professora Supervisora do PIBID Diversidade.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação, metodologicamente sistematizada e aplicada em diversos tipos de pesquisa. Ela se constitui núcleo originário e privilegiado de pesquisa (CHIZZOTTI, 2005).

No ambiente da pesquisa, todas as informações condizentes com o contexto são pertinentes e auxiliam o pesquisador no processo de análise. Ainda segundo Chizzotti (2000, p. 90), a observação participante possibilita ao pesquisador “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem a seus atos”.

Durante o estudo, realizamos a observação, com apoio ao diário de campo. Nele, o pesquisador registra as anotações de campo de forma estruturada ou não estruturada, descrevendo assim o ambiente da pesquisa, bem como as ações e falas realizadas pelos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Este instrumento na pesquisa em questão se fez presente durante todo o percurso do estudo, registrando o cotidiano da escola, com foco no que ocorria em sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe expor que no diário de campo foi descrito o que ocorria na sala de aula, ações e reações da professora e da estudante com TEA, interações entre elas, bem como o ponto de vista da pesquisadora sobre o que havia ocorrido.

A partir das observações realizadas pela professora do AEE e a bolsista, e com a participação da Professora Dinah, houve a elaboração do roteiro da sessão reflexiva que se deu no terceiro mês de observação. Dos diálogos estabelecidos emergiram ações a partir das inquietações da professora de Língua Portuguesa em relação ao seu entendimento sobre o processo de inclusão como um todo e mais especificamente o TEA.

Em relação à análise dos dados, esta aconteceu por meio da análise de conteúdo. Esteves (2006, p. 107) explica que essa é formada por “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”, quer sejam por meios de dados de observação, entrevistas, entre outros. Para Minayo (2004, p. 209), este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

Tendo como suporte teórico os autores acima, a análise desdobrou-se em três etapas: A) Pré-análise, em que foram organizados e sistematizados os materiais obtidos por meio das observações, diário de campo e sessões reflexivas, acerca do processo de inclusão, do TEA e em relação ao Atendimento Educacional Especializado. B) Tratamento e exploração do material coletado e definição das categorias a serem estudadas. C) Reflexão, interpretação e inferências acerca dos resultados obtidos, ampliando a compreensão do contexto estudado.

3.1 Descrição do Campo de Observação e Intervenção

A pesquisa teve início com a entrada do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola participante da pesquisa, vinculada ao Pibid Diversidade.

A Escola faz parte da rede de ensino de Maceió e está localizada na parte alta da cidade. O prédio escolar possui 14 salas de aula, 01 sala para a direção; 01 sala compartilhada por coordenação e professores; 01 secretaria, 01 auditório, 01 sala de leitura, 01 quadra de esporte, 04 banheiros destinados aos alunos (02 masculinos e 02 femininos), 02 banheiros destinados aos funcionários, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 refeitório, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, 01 pátio conjugado, 01 laboratório de informática (sem acesso à internet e sem utilização devido à precariedade da instalação elétrica) e não possui área que possibilite sua ampliação.

O funcionamento e estrutura de ensino oferecidos pela instituição era distribuído entre alunos do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) estava de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no entanto, passava por avaliação desse órgão.

O corpo docente da escola era formado, em sua maioria, por docentes do sexo feminino, sendo estes especialistas e mestres. Possuíam carga horária que variava entre 30 e 40 horas na própria instituição e atuavam em turnos diversos. Tinham entre cinco e dez anos na escola e trabalhavam também em escolas da rede estadual ou em municípios próximos.

Primeiramente, houve uma visita da coordenadora do Pibid Diversidade à escola com o intuito de explicar aos gestores os objetivos do Programa e os

procedimentos de pesquisa necessários para a realização do estudo, destacando as possibilidades de contribuições que a academia traria para o contexto escolar. Após o aval positivo da Direção, a professora do AEE fez o convite a professora da disciplina Língua Portuguesa para participar da pesquisa, esclarecendo que haveria uma parceria colaborativa, em que cada professor compartilharia seus conhecimentos específicos.

Cabe destacar que a escolha pela disciplina Língua Portuguesa foi devida a sua carga horária ser maior na grade curricular e as questões de leitura e interpretação perpassar pelas demais áreas do conhecimento. Além disso, é preciso pontuar que a aula acontecia no período matutino, horário que a professora supervisora estava na escola e poderia acompanhar a bolsista Pibid.

Também houve uma conversa com a turma do 8º ano que Zaira fazia parte. Foi explicado que a aluna tinha TEA e carecia de rotinas diárias consistentes para saber o que esperar, de forma a concentrar-se na tarefa que estava a realizar.

Após o aceite da Professora de Língua Portuguesa, a bolsista do PIBID Diversidade ingressou na escola e acompanhou a docente durante seis meses, nos momentos em que a docente estava em sala de aula do 8º ano e na turma que Zaira frequentavam. Dessa forma, foram realizadas observações duas vezes por semana em uma turma com 42 alunos.

Houve observações sistemáticas, com anotações em diário de campo, e uma vez por semana havia a troca de informações com a professora supervisora do PIBID por meio de reunião de grupo e nelas eram buscadas possíveis reflexões

Considerando as necessidades percebidas em sala de aula e a intenção colaborativa da pesquisa, foram realizadas quatro sessões reflexivas no decorrer do semestre. Os encontros aconteciam na Sala de Recursos Multifuncionais, após as aulas, geralmente no final da manhã e com duração de uma hora e trinta, sendo que este momento foi acordado anteriormente entre pesquisadoras e professora participante do estudo.

As duas primeiras sessões reflexivas foram mediadas por diversos artigos científicos⁵ sobre o TEA e inclusão escolar. Os textos eram disponibilizados com antecedência para que a discussão acontecesse de maneira mais fluida e dinâmica e que a professora pudesse trazer suas dúvidas em relação ao tema, como ainda destacasse o que considerava interessante. Juntas percebíamos as implicações do estudo que estávamos propondo, havendo sempre esse desafio de manter o equilíbrio entre as diversas relações existente no/do cotidiano escolar e o que a literatura trazia

Na terceira sessão reflexiva, baseada em discussões anteriores e nos estudos teóricos (LIMA, 2012; SCHMIDT *et al.*, 2016), houve a elaboração, de forma conjunta e colaborativa entre a professora do AEE, professora participante do estudo e a bolsista Pibid Diversidade, de um roteiro de ações que poderiam ser utilizadas nas aulas da Disciplina de Língua Portuguesa, sempre destacando a necessidade da referência visual, sendo estas imprescindíveis para uma aprendizagem mais significativa para a aluna em questão.

E, a quarta sessão reflexiva possibilitou o repensar da professora sobre sua prática pedagógica, provocando uma postura mais reflexiva em relação as questões metodológicas adotadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo se propõe tratar dos resultados organizados em duas categorias: 1) PIBID Diversidade: uma formação compartilhada, sendo uma questão basilar para o estudo; e 2) Estratégias Pedagógicas e TEA na Sala de Aula: inclusão possível, enquanto procedimentos planejados e elaborados colaborativamente visando o processo de ensino e aprendizagem da aluna Zaira.

4.1 PIBID Diversidade: uma formação compartilhada

⁵ ORRÚ, Sílvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3459Orru.pdf>
MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres; HIRSCHFELD, Kléria Isolde. Autismo: a difícil arte de educar. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0250.pdf>
SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD Rachel de Maya. Autismo e Inclusão: da teoria à prática. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1588374-Autismo-e-inclusao-da-teoria-a-pratica.html>

Originalmente, o PIBID, dentre seus objetivos⁶, garante a imersão dos licenciandos nas escolas públicas de ensino regular, durante a formação inicial, para proporcionar aos futuros docentes uma nova concepção de educação. Procura instrumentalizá-los na busca de conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras, possibilitando um movimento de reflexão sobre a ação que envolve todo o processo e as particularidades que perpassam o trabalho docente.

Diante do movimento de inclusão escolar do aluno com deficiência, o Pibid Diversidade, balizado pelo o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 6949/2009, assevera que todos os alunos, independentes de sua condição, devem ser educados em um contexto educativo inclusivo.

Ao estudar no mesmo espaço estudantes que possuem distintas habilidades e comportamentos, desenvolve-se o conceito que todos são diferentes, com conhecimentos e histórias de vida singulares e que tudo isso faz parte da diversidade humana, devendo ressaltar a igualdade de direitos e oportunidades (BARROS, 2009).

É a partir dessa perspectiva inclusiva que o Pibid Diversidade se colocou, propondo o entrelaçamento de conhecimentos entre licenciandos e professores que estavam no cotidiano escolar, frente o processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, aqui especificamente uma aluna com TEA. Cientes dessa contribuição e apoiados nos estudos teóricos realizados, foi importante perceber o quanto o Pibid Diversidade colaborou na formação continuada da Professora Dinah. Vejamos sua fala:

Para mim, que me considerava até então, uma leiga nessa questão, considerei a contribuição do Pibid Diversidade muito

⁶ Consideramos importante lembrar que o Pibid tinha como objetivos: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II-contribuir para a valorização do magistério; III-elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV -inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem; V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL,2012, p.06).

importante para trabalhar com a estudante autista, uma vez que recebi algumas orientações por parte da estagiária. Saliento, entretanto, a necessidade de um trabalho parceiro de tal natureza ser constante, e não esporádico. Nossa formação inicial não dá conta de tantas demandas da escola na atualidade.

A partir do fragmento anterior, vemos que o Pibid Diversidade ampliou os conhecimentos da professora Dinah em relação às questões do TEA, preenchendo uma lacuna existente em sua formação. A professora também pontuou a necessidade dessas ações serem permanentes.

Em relação a esse aspecto, destacamos o Pibid como um programa fundamental nesse processo de entrelaçamento de conhecimentos, quando articula, de forma direta, a educação superior e a básica e contribui tanto para a formação inicial dos bolsistas quanto para a formação continuada dos docentes participantes do estudo. Gatti et al (2014, p.05) salienta que:

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Deste modo, diante do processo de formação inicial proposto pelo Pibid Diversidade na perspectiva da educação inclusiva, os docentes (professores participantes do estudo) e discentes (licenciandos Pibid), experienciaram os mais variados papéis: observaram e foram observadas, foram ensinantes e aprendentes; construíram e reconstruíram seus conhecimentos, ressignificando saberes no processo de formação docente.

Ainda segundo Gatti (2014,p.38), “o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações”. Assim, ao oportunizar o professor da escola ser coformador dos licenciandos, permitiu-se mudanças nos mesmos e na escola.

Juntos, o professor da sala comum e o bolsista do Pibid Diversidade, compartilharam e construíram, de forma significativa, conhecimentos tanto da academia quanto da realidade escolar em relação ao aluno/a com deficiência na sala de aula comum, perante os desafios cotidianos demandados pelo processo de inclusão escolar. Para Rosa e Mattos (2013, p. 166) “por meio da interação com as alunas bolsistas do Pibid, os professores mais experientes puderam

perceber a emergência em mudar o discurso da escola “engessada”, que não muda”. Isso fica claro no fragmento a seguir da Professora Dinah:

Aprendi nesse período a trabalhar de forma especialmente direcionada a especificidade da educanda, como dar oportunidade para a visualização de imagens, cores, desenhos, e assim como analisar potenciais já trazidos pela educanda. Ou seja, é preciso que acreditemos nas pessoas, que sejamos incentivadores, independentes de sua condição física e mental.

O Pibid Diversidade, portanto, possibilitou ações para eliminar algumas barreiras de aprendizagem da aluna Zaira, propondo novas formas de ensinar e também novas formas de aprender, compreendendo que ensinar e aprender se inter-relacionam. Para Nóvoa (2013, p.214), “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores”, deixando claro que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa ser cada vez mais incentivada.

4.2 Estratégias Pedagógicas e TEA na Sala de Aula: inclusão possível

Ao adentrar na escola regular os estudantes com TEA tem direito ao acesso, participação, permanência e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (BRASIL, 2012; 2015). No ambiente da pesquisa em questão, a estudante com TEA frequentava assiduamente a escola e dela participava nas ações de ensino desenvolvidas em sala de aula e também no ambiente do AEE. Sendo que no decorrer do estudo em questão, foi verificado que a estudante Zaira tinha dificuldades de compreender determinados conteúdos ministrados pela professora Dinah.

O ambiente da sala de aula era barulhento, calorento e a professora ministrava o conteúdo de Língua Portuguesa com utilização única do quadro branco e de leituras advindas do livro escolar. Assim, fazia ampla utilização de ensino teórico baseado em discussões dos textos do livro escolar sem utilizar exemplos concretos, o que contribuía para que muitos dos seus estudantes se dispersasse, inclusive a estudante com TEA. Vejamos o trecho a seguir:

A sala estava quente, os alunos conversando entre si em tons elevados e Zaira estava olhando para o teto da sala. A professora adentrou a sala e para inserir o assunto do dia, perguntou aos alunos se haviam assistido o programa de televisão denominado ‘Fantástico’, falou sobre uma das matérias para dar início ao

conteúdo. Após isso a professora começou as anotações no quadro branco sobre Vozes Verbais. Enquanto ela escrevia, os alunos começaram a copiar e Zaira iniciou um desenho em seu caderno (DIÁRIO DE CAMPO - BOLSISTA PIBID MARILY, 28/07/2014).

A descrição evidencia que o conteúdo ensinado a turma não provocava interesse na estudante Zaira, a qual não participava das discussões, e por vezes não abria o livro e utilizava o tempo da aula para desenhar em seu caderno. Vejamos outro fragmento:

Após ser chamada a atenção pela professora, Zaira começou a escrever. Quando a professora iniciou a explicação do conteúdo, Zaira e outros alunos ainda estavam escrevendo do quadro para o caderno. Logo após, foi elaborado um questionário que deveria ser respondido a partir do que foi explicado (DIÁRIO DE CAMPO-BOLSISTA PIBID MARILY, 28/07/2014).

Segundo os dados do diário de campo da bolsista Marily, o ensino da professora Dinah se assemelhava ao ensino tradicional. Nele, o professor explicitava o conteúdo no quadro e os estudantes buscavam assimilar copiando em seus cadernos. Pesquisas apontam que o ensino tradicional possui inúmeras fragilidades e dificuldades quando relacionadas ao ensino para estudantes com deficiência, dentre estes, os alunos com TEA (LIMA, 2012; SCHMIDT et al., 2016; BARBOSA, 2018). Vejamos o trecho a seguir:

Zaira ficou nervosa por não saber responder o questionário e perceber que a colega do lado e grande parte dos outros colegas seguiam respondendo e indo até a professora Dinah. Zaira passou a espremer as pernas, balancear o corpo e ao observar seu nervosismo, a colega do lado deixou que zaira copiasse a resposta do seu caderno. Após copiar, Zaira foi até a professora que corrigiu sua atividade e tentou corrigir uma questão que estava errada, mas Zaira pouco demonstrava entender. Voltou para sua carteira e reiniciou o desenho do início da aula (DIÁRIO DE CAMPO - BOLSISTA PIBID MARILY, 28/07/2014).

A descrição evidencia que o conteúdo ensinado a turma não provocou interesse na estudante, principalmente porque a mesma estava concentrada em copiar do quadro para o caderno durante a exposição oral do conteúdo pela professora e por copiar as respostas do exercício de fixação do caderno da colega do lado. A professora Dinah sequer percebeu o ocorrido, pois estava ministrando o conteúdo, dialogando com a turma, além de buscar a todo instante pela disciplina, ordem e silêncio em sala de aula

Com isso, gostaríamos de salientar que o professor que ministra aula para estudantes com TEA, precisa conhecer as especificidades desse seu aluno, para efetivamente auxiliar em seu desenvolvimento por meio da adoção de novas práticas pedagógicas. É necessário conhecer o estudante e trilhar uma estratégia de ensino para ele, em conjunto com os demais estudantes, por meio das trocas sociais empreendidas em ambiente de escola regular.

O ensino para esses estudantes deve auxiliar na compensação de suas dificuldades, inclusive, “a intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas” (LIMA, 2012, p. 41). Nesse sentido, o ensino deve possuir planejamento antecipado, flexibilização curricular, uso de materiais concretos, realização de atividades grupais, presença de elementos lúdicos. Contudo, alguns professores que atuam nas escolas regulares não possuem os conhecimentos relacionados à Educação Especial e nem recebem o apoio necessário para modificar e/ou organizar a sua atividade docente nessa direção.

Essa situação pode se agravar quando o professor não tem garantido a formação continuada para superar fragilidades de sua formação profissional. Esse é o caso de professores da rede pública municipal de Maceió, que como apontam as pesquisas de Barros (2010), Fumes *et al.* (2014), Mercado (2016) e Barbosa (2018), desde o ano de 2009, a SEMED Maceió não oferta formação continuada com foco na Educação Especial para professores de sala de aula. As formações nessa área, quando ocorrem, são para os professores especialistas que atuam na Sala de Recursos Multiprofissionais ou gestores escolares.

Muitos dos professores seguem rotinas de ensino e não conseguem visualizar ou questionar as necessidades de alguns dos seus estudantes. Quanto à forma de ensinar a estudantes com TEA, Guareschi e Naujorks (2016, p. 619) mencionam que: “Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos”. Para existir ações que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, há necessidade que o professor e o sistema de ensino oportunizem estudos e ações que aprimorem o fazer docente.

Importante destacar que após as aulas, a professora sempre buscava a bolsista Marily para saber como foi, se estava ajudando no ensino de Zaira e o que poderia fazer para melhorar. A docente, a todo momento, manteve-se aberta ao diálogo e demonstrou desejo por novos aprendizados. Assim, a partir das discussões realizadas nas sessões reflexivas, a Professora Supervisora Márcia, a Bolsista Marily e a Professora Dinah, elaboraram algumas estratégias pedagógicas que poderiam contribuir nas práticas de ensino-aprendizagem, focando o potencial da aluna Zaira e não suas dificuldades, oportunizando a aluna também eleger o formato de algumas atividades. Vejamos a seguir:

- a) **Planejamento** (acesso prévio): Houve orientação para que a professora organizasse suas atividades pensando nas especificidades da aluna com TEA, o que facilitaria sobremaneira suas ações pedagógicas e metodológicas.
- b) **Utilização de Recursos Concretos e Visuais em sala de aula:** A estudante possuía dificuldade na abstração de conteúdos mediados exclusivamente pelo discurso, assim houve a proposta de aulas mais dinâmicas, com recursos visuais como: Desenhos (lousa, cartolina e/ou power point); Contação de história com objetos e materiais concretos (chapéu, miniaturas e/ou outros objetos).
- c) **Tornar o Invisível em Visível para a estudante com TEA:** Concretizar os conteúdos, dando visibilidade aos artigos invisíveis nas frases, tais como: “(a) bola vermelha e/ou conteúdo como sujeito oculto”. Trabalhar com frases que a aluna compreendesse, visto que ela tinha dificuldade em compreender as metáforas, afastando-a assim do real conteúdo abordado. Também rever as questões de interpretações textuais, buscando facilitar sua compreensão com textos menores, estratégias visuais e textos com cotidiano semelhantes aos conhecidos pela estudante.
- d) **Rever a Sobreposição de Atividades:** Passar uma atividade por vez, escrever no caderno o que estava na lousa e explicar o conteúdo; enquanto os demais estudantes ainda copiavam, visto que a atenção dividida dificultava o acesso ao conteúdo. A aluna em questão só fazia uma atividade após o término da outra. Dessa forma, toda a explicação, por mais visível que fosse não era acessível para a estudante.
- e) **Propor Avaliações Diferenciadas:** A estudante com TEA precisava ter ciência do que necessariamente iria fazer na avaliação (quantidade de questões), nesse sentido era possível flexibilizar quanto a diminuição das questões e/ou aumentar o tempo.

- f) **Acompanhamento das Atividades realizadas em Sala de Aula e Extraclasse:** Acompanhar a rotina pelo caderno, fossem as atividades realizadas em sala e/ou em casa da estudante, pois a estudante tinha prazer em conversar com os professores. Assim, a professora deveria solicitar o caderno e observar se ela havia copiado o que estava na lousa e se no dia seguinte a atividade de casa solicitada havia sido realizada.
- g) **Sistema de Tutoria:** Atividades em dupla são excelentes, mas exigem atenção, pois a estudante poderia ser anulada pela outra estudante, caso não houvesse a real divisão das tarefas. A professora deveria observar a divisão de tarefas e repasse do conteúdo pela colega “tutora!”.

Após as sugestões, houve inúmeros diálogos e discussão entre as participantes do estudo, acerca da proposição de cada estratégia de ação. A Professora Dinah relatou durante a sessão que não percebia que determinadas ações suas refletia tanto no processo de aprendizagem e que iria buscar aulas que considerassem as propostas do PIBID Diversidade. Vejamos sua fala:

As estratégias foram muito proveitosas, embora a estudante preferisse estar só, mas digo, mais importante que as estratégias propostas foi um olhar mais individualizado para a educanda, o que me fez perceber que a mesma era dotada de potencialidades, entre estas, a leitura e a escrita. Entretanto, a presença e a contribuição da estagiária foi fundamental para que eu pudesse me preparar melhor assim como para me despir de certo medo para lidar com um processo de ensino que trouxesse à referida educanda.

Na pesquisa em questão, foi visível uma nova organização das aulas de Língua Portuguesa e, de modo mais pontual, percebemos que inicialmente as aulas eram baseadas exclusivamente pela exposição oral do conteúdo causando dispersão e desinteresse da estudante Zaira, o que impedia a compreensão de alguns conteúdos propostos, visto que o TEA ocasiona dificuldades nos conhecimentos abstratos (GOMES, 2015).

Com o passar do tempo e das intervenções promovidas no âmbito do PIBID Diversidade, as aulas passaram a ter elementos concretos, como imagens (fotos), que a professora trazia impressas e/ou recortes de revistas, jornal ou panfletos que passava de mão em mão para que cada estudante pudesse analisar e compreender o significado delas no contexto do conteúdo abordado em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO- BOLSISTA PIBID MARILY, 18/08/2014). Em outros momentos, a professora apresentava o próprio objeto relacionado à leitura do dia, que auxiliavam na compreensão do conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO-

BOLSISTA PIBID MARILY, 25/08/2014); maior interação da professora com os estudantes e dos estudantes com a aluna Zaira.

Houve aulas em que a professora trazia um tema, depois a discussão e para melhor entendimento se trabalhava em duplas, trios ou grupos maiores, no qual os estudantes participavam de forma ativa na construção e exposição de cartazes. Zaira participava desses momentos de forma ativa, na discussão da tarefa, no ato de desenhar o solicitado pelo grupo nos cartazes e outras ações, o que outrora não ocorria em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO- BOLSISTA PIBID MARILY, 01/09/2014).

Efetivamente, quando há o emprego de estratégias que potencializam o desenvolvimento da estudante com TEA há ganhos nas aprendizagens acadêmicas (GOMES, 2015; SCHMIDT *et al.*, 2016; BARBOSA, 2018).

A forma de se expressar da professora também foi modificada, como visto em sua fala. Dinah buscou conhecer as particularidades do TEA e passou a observar e buscar a participação da estudante em suas aulas. Dantas *et al.* (2010, p.07) relatam que o PIBID “possibilita resultados imediatos para a melhoria tanto da formação docente quanto da qualidade do ensino efetivamente realizado em nossas escolas”. Tais melhorias dizem respeito aos objetivos que o Programa traz para a escola, e principalmente pela valorização do profissional da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na postura da professora em relação ao processo de inclusão escolar da aluna Zaira na Disciplina de Língua Portuguesa, a partir das ações desenvolvidas colaborativamente com a bolsista do PIBID e a professora de AEE, foram relevantes. Visto que, ao proporcionar momentos de reflexão e aprendizado diante de sua prática docente, essa ação reverberou transformações na aluna, ascendendo sua autoestima.

Importante destacar também que durante todo o período da pesquisa, foram observadas mudanças na estudante frente a diversas situações, como querer participar das atividades de classe e extraclasse com os colegas; estes também respeitarem sua maneira de ser e aprender. Antes da chegada do PIBID, a estudante com TEA mantinha-se afastada de tudo e todos, demonstrando total dependência. Após as possibilidades de ensino e as estratégias utilizadas, a estudante sentiu-se estimulada a ampliar suas

conquistas em relação as suas habilidades de leitura, interpretação e escrita, contribuindo para seu desenvolvimento no contexto escolar e social.

Vimos que a parceria existente entre o Pibid Diversidade e a professora auxiliou na construção de diálogos, visto que em conjunto com outros profissionais, através de discussão em grupo e de maneira reflexiva, o docente tem a possibilidade de repensar e redirecionar suas atividades, trazendo modificações para o ambiente escolar, desenvolvendo assim estratégias que responde as necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.

6. Referências

APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: _____. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

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

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARROS, M.L.N.L. **Inclusão e Formação Docente**: Histórias de Vida de Professores da Rede Pública Municipal de Maceió. Dissertação de Mestrado, Maceió. Centro de Educação – CEDU - Universidade Federal de Alagoas.2009.

BARROS, J. L. V. A Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BARROS, M.L.N.L.; FUMES, N.L.F. **Pibid Diversidade – Possibilidades para a Formação Docente em uma Perspectiva Inclusiva**. In: Inclusão e educação 5 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 5) DOI 10.22533/at.ed.3391915012

BORGES, C.S.; SANTOS, L.N. **Atendimento Educacional Especializado: o Que Diz a Literatura?** In: Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial [recurso eletrônico] / Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor, Agda Felipe Silva Gonçalves (org.).– São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf Acesso em 08 de jan.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990. Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2002

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto Federal 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. **Decreto Federal 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre educação especial, e o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

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, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.116**, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, P.; MATA, O. M. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In. ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação

Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DANTAS, S. M. M. M. [et al] Contribuição da monitoria para a formação docente: uma experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Piauí- UFPI. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** Vol. XV, p 1-8. Belo Horizonte – MG, 2010.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

FUMES, N. L. F., et al. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014.

FUMES, N. L. F. **Construindo uma escola inclusiva para todos: contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. In: Subprojeto Pibid Diversidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro de Educação/CEDU, Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, com base no Edital do PIBID 2013 e na Portaria Nº 096 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: appris, 2015.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 609-620, nov. 2016.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2 ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012. pp. 159-165.

MERCADO, E. L. DE O. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. 320f. Universidade Federal de Alagoas. 2016.

MINAYO, M. C. (org) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

OLIVEIRA, T. H. P.; SANTOS, V. A.; MAFRA, J. R. S. O projeto PIBID e o desenvolvimento de ações relacionadas às práticas de ensino e a interdisciplinaridade na educação matemática: práticas de ensino em matemática. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** Vol. XV, p 02 – 13. Belo Horizonte – MG, 2010.

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educación**. N.º 53/7, 2010, p 1-14.

PANIAGO, R. N.; SANTIAGO, T.; ROCHA, S. A. da. O Pibid e a Inserção À Docência: Experiências, Possibilidades E Dilemas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 34, e190935, 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100176&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 01 fev. 2020. Epub 22-Out-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 425-440, ago. 2017.

ROSA, Kaciana Silveira; MATTOS, Laércio. Tem gente nova na escola: os benefícios do Pibid para o espaço escolar. **Revista Veras**, v. 3, n. 2, p. 160-173, 2013. ISSN 2236-5729.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

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

TALARICO, M. V. T. da S.; LAPLANE, A. L. F. de. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Comunicações** Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 43-56 2016.