



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL

**SUJEITOS AUTISTAS E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO**

Salvador
2022

LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL

**SUJEITOS AUTISTAS E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof^o. Dr. Marcus Vinicius Borges Oliveira.

Salvador
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pimentel, Laine dos Santos.

Sujeitos autistas e a escola em tempos de pandemia : perspectivas em diálogo / Laine dos Santos Pimentel. - 2022.

97 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Borges Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Autistas - Educação. 2. Pandemia por COVID-19. 3. Escolarização. 4. Inclusão escolar. 5. Autismo. 6. Desigualdade social. I. Oliveira, Marcus Vinicius Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.94 - 23. ed.

LAINE DOS SANTOS PIMENTEL

**SUJEITOS AUTISTAS E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Marcus Vinicius Borges Oliveira (Orientador): _____
Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professor do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Denise Moura de Jesus Guerra: _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Lucia Hage Masini: _____
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Professora assistente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus, em quem tenho crido ser minha motivação e força mantenedora de vida, por meio do qual foi possível percorrer mais um ciclo de estudos e pesquisa. Agradeço à minha família por ter sido fonte de apoio durante todo esse processo, facilitando minha permanência numa rotina dedicada aos estudos.

Agradeço ao meu querido Prof. Marcus, que há quase 7 anos vem me acompanhado em orientação desde a graduação em Fonoaudiologia e agora no Mestrado em Educação. Registro minha admiração à ti e gratidão pela parceria, que acredito ter sido de sorte, onde muito tenho aprendido como aluna e Fonoaudióloga a partir dos seus ensinamentos.

Agradeço à Prof.^a Elaine Cristina de Oliveira, que durante o percurso do mestrado me acolheu no grupo de estudos e pesquisa em Linguagem, Educação e Medicalização, no qual pude também ter importantes aprendizados - com ela e com os demais colegas integrantes do grupo.

Agradeço à Prof.^a Denise Guerra que gentilmente aceitou o convite para a banca examinadora deste trabalho e trouxe contribuições atenciosas com sua leitura. Agradeço à querida Prof.^a Lucia Masini, com suas valiosas contribuições para aperfeiçoar ainda mais essa discussão.

Agradeço à minha querida amiga Cáritas Pereira, companheira de jornada há uns 12 anos, um ciclo bem longo, eu diria... onde pude assistir o nascimento de uma amizade importante, sendo fonte de apoio e trocas valiosas. Também tem sido parceira nos estudos lado a lado, desde o colegial, passando pela graduação e agora no mestrado.

Agradeço à Universidade Federal da Bahia pela oportunidade de ingresso neste espaço, em especial ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação por abrir e manter esse espaço de formação tão importante, rico e transformador. Meus sinceros agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio que foi fundamental para a continuidade dessa pesquisa.

Agradeço aos professores e colegas que conheci através do PPGE, pelos potentes espaços de discussão e construção do saber.

Agradeço à cada participante que se disponibilizou para a pesquisa, bem como às instituições que facilitaram o acesso à essas pessoas e viabilizaram a execução do estudo. Vocês foram fundamentais para a construção da riqueza desse produto!

À todos, os meus mais sinceros agradecimentos!!

PIMENTEL, Laine dos Santos. **Sujeitos autistas e a escola em tempos de Pandemia**: perspectivas em diálogo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

O ano de 2020 será historicamente lembrado pelo agente desconhecido que mudou a rotina de milhares de pessoas, o novo corona vírus, que desencadeou a pandemia de COVID-19, conforme declarado pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020. Inicialmente, na ausência de medidas de controle através da vacinação, foram recomendadas medidas de distanciamento social. A partir disto, vê-se a forma como a população lidou com os impactos físicos, psíquicos, sociais e econômicos ocasionados e/ou agravados pela COVID-19. Nesta pesquisa, foram investigados os efeitos da pandemia sobre a relação de dois autistas com a escola em tempos de pandemia no contexto do município de Simões Filho - Ba. Foi realizado um estudo qualitativo do tipo estudo de caso, de inspiração etnográfica, tendo como objetivo geral analisar, considerando os impactos da pandemia, como aconteceu a relação dos sujeitos autistas e a escola a partir da percepção dos responsáveis pelos autistas e de coordenadores pedagógicos e/ou professores. Como resultados, observou-se que as crianças participantes dessa pesquisa já vinham de uma história cheia de percalços com a escola e diante do cenário pandêmico as dificuldades tornaram-se ainda mais profundas. Na pandemia, o formato proposto para continuidade da educação escolar foi o ensino remoto, algo que ambas crianças participantes tiveram dificuldades para se adaptar, acabando por fazerem somente as atividades impressas dadas pelas escolas. Na apreciação dos dados produzidos, percebeu-se que o momento pandêmico se caracterizou como um período de vulnerabilidade para saúde mental de todos. Conclui-se que as práticas escolares vivenciadas pelas crianças autistas no período da pandemia não contemplaram os indivíduos em suas especificidades, tolhendo o processo da inclusão. A presente pesquisa revelou não somente as fragilidades do ensino pandêmico, mas evidenciou as dificuldades que a sociedade, incluindo a instituição escolar, historicamente possuem para promover uma educação que leve em conta as singularidades e promova as potencialidades dos sujeitos autistas.

Palavras-chave: Autistas – Educação; Pandemia por COVID-19; Escolarização; Inclusão escolar; Autismo; Desigualdade Social.

PIMENTEL, Laine dos Santos. **Autistic subjects and school in times of Pandemic: perspectives in dialogue.** Dissertation – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The year of 2020 will be historically remembered by the unknown agent that changed the routine of thousands of people, the new coronavirus, which triggered the COVID-19 pandemic, as declared by the World Health Organization in March, 2020. Initially, in the absence of control measures through vaccination, social distancing measures were recommended. From this, we can see how the population dealt with the physical, psychological, social and economic impacts caused and/or aggravated by COVID-19. In this research, we investigated the effects of the pandemic on the relationship of two autistic individuals with the school in times of pandemic, in the context of the city of Simões Filho - Ba. A qualitative case study, of ethnographic inspiration, had been carried out, with the general objective of analyzing, considering the impacts of the pandemic, how the relationship between autistic subjects and the school happened from the perception of those responsible for autistics and pedagogical and educational coordinators/or teachers. As a result, it was observed that the children participating in this research already came from a history full of mishaps with the school and in the face of the pandemic scenario the difficulties became even more profound. In the pandemic, the proposed format to continue school education was remote teaching, something that both participating children had difficulties to adapt to, ending up doing only the printed activities given by the schools. In assessing the data produced, it was realized that the pandemic moment was characterized as a period of vulnerability for everyone's mental health. It is concluded that the school practices experienced by autistic children in the pandemic period did not contemplate individuals in their specificities, hampering the inclusion process. The present research revealed not only the weaknesses of pandemic teaching, but highlighted the difficulties historically faced by society, including the school system, to provide an education that takes into account the singularities and promotes the potential of autistic subjects.

Keywords: Autistic – Education; COVID-19 pandemic; Schooling; School inclusion; Autism; Social inequality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERSPECTIVAS SOBRE O AUTISMO E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	14
2.1 A história sobre como o autismo tem sido estudado	14
2.1.1 Uma outra perspectiva para enxergar o autismo	16
2.2 Histórico sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência.....	19
2.3 A escolarização atravessada pela pandemia	23
2.3.1 O processo de trabalho docente na pandemia	26
3 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA	28
3.1 Sujeitos situados no espaço-tempo: experivivenciando o campo.....	30
3.2 Aspectos éticos.....	32
4 O AUTISMO SOB O OLHAR DO OUTRO.....	33
4.1 O contexto sócio-histórico e as singularidades de AN.....	33
4.2 O contexto sócio-histórico e as singularidades de PE	37
4.3 Entrelaços entre as histórias de AN e PE	41
4.4 A história da vivência de AN na escola	42
4.5 A história da vivência de PE na escola	47
4.6 Entrelaços entre AN e PE e seus processos de escolarização	56
5 A PANDEMIA SOB O PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES	58
5.1 A experiência de AN e PE com relação ao acompanhamento escolar na pandemia.....	67
5.2 A perspectiva de ZA sobre acompanhamento do Centro Educacional Especializado durante a pandemia.....	70
5.3 A perspectiva de RO sobre acompanhamento da escola regular de PE durante a pandemia.....	73
5.4 Entrelaçando os dizeres.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A.....	87
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87
APÊNDICE B.....	90
Roteiro para entrevista com os responsáveis pelas crianças.....	90
APÊNDICE C	92

Roteiro para entrevista com professores e/ou coordenadores pedagógicos	92
ANEXO 1	94
Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	94

1 INTRODUÇÃO

Nossa vida é marcada por experiências, atravessamentos, aprendizados... histórias para contar! Compartilho com Macedo (2016) que nosso processo de escrita é marcado pelas nossas vivências, assim, compreendo que somos seres múltiplos, nossa história de vida é composta por várias histórias e vozes outras que nos constituem ao mesmo tempo como ser humano único e diverso.

Início essa dissertação rememorando quando a pesquisa qualitativa e o autismo desvelaram-se para mim na graduação de Fonoaudiologia na Universidade Federal da Bahia. Durante esse período formativo, instigava-me muitíssimo poder refletir sobre o autismo, sobre as variadas histórias dos autistas que conheci ao longo da vida e também no Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia (CEDAF).

Durante esse percurso, tive a oportunidade de ser uma das extensionistas no projeto de extensão intitulado “A linguagem e o sujeito com TEA (Transtorno do Espectro Autista)” onde prestávamos atendimento fonoaudiológico a autistas e também nos aproximávamos de uma discussão teórico-metodológica sobre o tema. Meu trabalho de conclusão de curso também foi dentro deste campo temático, sob o título “Diferentes Possibilidades Enunciativas no Atendimento Fonoaudiológico do Sujeito Autista: Um Estudo de Caso”, uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre as diferentes possibilidades enunciativas a partir da análise de um caso de um sujeito autista. Ao fim, concluímos que embora alguns sujeitos façam pouco uso da fala, estes vivem intensamente no mundo verbal e se valem de diferentes modos para enunciar.

Com o produto das reflexões que este trabalho provocou em mim, uma das inquietações se tornou aparente: como podemos, enquanto fonoaudiólogos, atuando na clínica, nos articularmos melhor com a escola para assistir os sujeitos autistas? Isso, tendo em vista que tanto o caso estudado no meu trabalho de conclusão como muitos dos sujeitos autistas que conheci na vida e no CEDAF possuíam uma história complexa quando o assunto era a relação com a escola.

Relato, ainda dentro deste lugar, minha história de prática profissional como fonoaudióloga, formada há três anos, e ainda inquieta ao perceber limitações para maior articulação com a escola. Entre 2019 e 2020 trabalhei numa clínica municipal

multidisciplinar no município de Simões Filho na Região Metropolitana de Salvador, assim, também sinalizo previamente meu interesse e inclinação para realizar a pesquisa neste espaço, dado às minhas inquietações enquanto lá estive.

Início minha itinerância para a pesquisa no mestrado, buscando refletir melhor sobre a relação dos autistas com a escola. Revelo que, a princípio, a ideia era pesquisar sobre as práticas de linguagem dos autistas na escola, mas como fomos atravessados pela pandemia causada pelo novo corona vírus, redirecionei meu olhar de pesquisa para investigar a relação entre os autistas e a escola em tempos de pandemia.

Discorremos, então, sobre este momento marcante e histórico, quando o desconhecido tem atravessado vidas, o novo corona vírus, causador do quadro sindrômico COVID-19 (Coronavirus Disease 2019). De acordo com Hui (2020), o corona vírus foi identificado em dezembro de 2019 em Wuhan, na província de Hubei, China. Posteriormente, a OMS (Organização Mundial de Saúde) notificou as autoridades em Hong Kong, Macau e Taiwan para que intensificassem a vigilância, pois poderia se tornar um problema de saúde pública.

Desde então, o vírus se alastrou vertiginosamente pelo mundo sendo declarada como uma pandemia pela OMS em 11 de março de 2020, quando estava “profundamente preocupada com os níveis alarmantes de propagação da doença, pela sua gravidade e níveis alarmantes de inação” (WHO, 2020). Como medida preventiva e para conter a disseminação da doença, a OMS recomendou o distanciamento social. Desde então, os indivíduos convivem diariamente com os impactos físicos, psíquicos, sociais e econômicos que o COVID-19 originou e/ou agravou os conflitos já existentes.

Interessa-nos nesta pesquisa investigar os efeitos da pandemia sobre os sujeitos autistas. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) atualmente é definido pelo “Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais” (DSM V) como uma condição do transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

Em contrapartida, para Oliver Sacks (1995), o autismo pode ser encarado como um modo de ser, uma forma de identidade profundamente diferente em que se apresenta a singularidade do sujeito, ainda que componham um espectro. Posto

isso, retornaremos para essa discussão acerca das diferentes concepções sobre o autismo e suas repercussões mais adiante, importantes para pensarmos o processo de inclusão.

Compreendendo que a escola se constitui como um dos espaços de inserção social destes sujeitos, a discussão sobre educação direciona-se para a educação especial, organizada legalmente de maneira tal que os alunos devem frequentar uma escola regular e receber o atendimento educacional especializado (AEE) em turno oposto.

Ao nos debruçar mais especificamente sobre o cenário inicial da educação durante a pandemia na cidade de Simões Filho, local onde foi realizada esta pesquisa, pode se encontrar nos documentos oficiais, entre eles o decreto 172/2020, artigo 7º, no qual, “ficam suspensas, pelo prazo de 15 dias corridos, as atividades de classe de todas as unidades escolares integrantes da rede municipal de educação;” (SIMÕES FILHO, 2020, p. 3) e após este documento outros foram publicados postergando este prazo, como no decreto 198/2020.

Houve ainda a resolução Nº4 do Conselho Municipal de Educação (2020), na qual foram fixadas diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais da Educação Básica na rede Municipal, entre as atividades desenvolvidas, encontram-se as atividades escolares em casa com ou sem uso de internet, disponibilização das atividades impressas pelas unidades escolares e realização de atividades avaliativas e de recuperação em modo impresso ou online.

Em decorrência deste contexto situacional descrito, nesta pesquisa pretendemos realizar um estudo qualitativo do tipo estudo de caso, de inspiração etnográfica. Investigaremos como tem se dado a relação de dois sujeitos autistas com a escola em tempos de pandemia no contexto do município de Simões Filho, tendo como objetivo geral, analisar, considerando os impactos da pandemia, como tem acontecido a relação dos sujeitos autistas e a escola a partir da percepção dos responsáveis pelos autistas e de coordenadores pedagógicos e/ou professores. E como objetivos específicos, refletir sobre o contexto social e suas implicações com a pandemia no cotidiano dos sujeitos; caracterizar as práticas escolares entre crianças autistas e a escola em tempos de pandemia e compreender se tais práticas escolares entre os autistas e a escola são de fato inclusivas ou não.

Esta dissertação buscará promover as reflexões apontadas inspirando-se na perspectiva histórico cultural ou sócio-histórica. Para Freitas, (2002, p. 31) nesta

abordagem “os fenômenos devem ser estudados em seu processo de mudança, portanto, em sua historicidade”, e também compreender os sujeitos e suas complexidades, integrando o individual com o social.

Neste lugar, proporcionado pela abordagem sócio-histórica, também reconheço um dos traços que compõem o percurso metodológico desta pesquisa, minha implicação como pesquisadora, e como tal, reconheço-me numa relação dialógica e constitutiva com os atores da pesquisa, para Freitas (2002, p. 26):

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p.26).

Reitero ainda a importância desta pesquisa por promover a reflexão dos efeitos da pandemia ao que se relaciona aos autistas e a escola, a partir deste lugar que a pesquisa qualitativa dentro de uma abordagem sócio-histórica pode proporcionar.

Adentrando ao texto, o leitor poderá encontrar o capítulo 2 “Perspectivas sobre o autismo e os processos de escolarização”, abordando a forma como o autismo vem sendo estudado ao longo do tempo, desde que foi datado pela primeira vez na literatura científica em 1906. Mais adiante explanamos uma outra perspectiva, da qual compartilhamos, sobre os sujeitos com autismo em suas singularidades. Após isso, inclui-se a escrita sobre como a inclusão escolar das crianças com deficiência tem sido vivenciada historicamente. Segue-se com a discussão do capítulo abordando o processo de escolarização na pandemia, especificamente sobre o que foi observado a nível nacional e local sobre as condutas tomadas pela escola neste período. Por fim, incluímos uma breve reflexão sobre os desafios do processo de trabalho docente da pandemia.

O capítulo 3 discrimina a itinerância metodológica, outrora aclarada aqui na introdução. Também é possível encontrar as histórias dos sujeitos participantes da presente pesquisa. Já o quarto capítulo “O autismo sob o olhar do outro” dedica-se ao estudo das histórias dos sujeitos autistas participantes da pesquisa, AN e PE em suas singularidades e também sobre seus percursos na escola.

O capítulo 5, sob o título “A pandemia sob o ponto de vista dos participantes”, discorre sobre as vivências na pandemia e também sobre o acompanhamento

escolar na pandemia segundo as perspectivas de cada participante. Por fim, o capítulo 6 foi dedicado a tecer algumas considerações finais elucidadas durante a itinerância dessa pesquisa.

2 PERSPECTIVAS SOBRE O AUTISMO E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

2.1 A história sobre como o autismo tem sido estudado

Historicamente, o autismo foi sendo estudado em meio às “psicoses infantis”. No entanto, para Suplicy (1993), foi em 1906 que o termo autismo foi posto pela primeira vez na literatura psiquiátrica por Bleuler.

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, no documento “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (2015), uma descrição mais específica sobre o que seria o autismo se deu na década de 40 com os estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner.

Em seus estudos, Kanner (1943) descreveu 11 crianças que tinham em comum a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com outras pessoas, o isolamento social e problemas na aquisição da fala. Observou ainda outros problemas de linguagem:

As crianças também tinham dificuldades em generalizar conceitos, tendendo a usá-los de modo literal e associados ao contexto no qual foram ouvidos pela primeira vez. Até os 5 ou 6 anos, apresentavam ecolalia e não usavam o pronome “eu” para se referirem a si mesmas. Para manifestarem um desejo ou uma aquiescência, elas repetiam, com a mesma entonação, a frase ou a pergunta que haviam escutado de outrem (BRASIL, 2015, p. 19-20).

Além disto, Kanner observou uma fixação das crianças em comportamentos rotineiros e que possíveis alterações “fossem de residência, nos trajetos a serem percorridos, na sequência de ações cotidianas ou na posição dos objetos da casa” (BRASIL, 2015, p. 20), poderiam causar-lhes crises de ansiedade e desespero, bem como o medo da mudança.

Em 1944, Hans Asperger, também psiquiatra, deu seguimento aos estudos do autismo. Dentre suas variadas descrições, evidenciou que as crianças do seu estudo apresentavam “relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos, ignorando certos elementos do ambiente ou se fixando exageradamente em outros” (BRASIL, 2015, p. 22), estas crianças também mostraram preferência por fazer coleções e a organização incomum de objetos de maneira ordenada.

Amparados por um viés de estudo psicanalítico, muitos pesquisadores também postularam que as causas para o aparecimento do autismo estavam no cuidado insuficiente que os pais lhe dedicavam, ao que Kanner (1968) contrapôs afirmando que o autismo não seria primariamente adquirido ou provocado pelo homem.

Posteriormente, entre as décadas de 1960 a 1980, outro campo teórico de investigação no autismo surgiria, o cognitivismo. Neste lócus, a causalidade do autismo seria a cognição, sob o ponto de vista do psiquiatra Michel Rutter (1960). Mais tarde, em 1976, Ritvo afirmaria que, na verdade o autismo estaria ligado a um distúrbio do desenvolvimento.

As duas vertentes teóricas na qual foram feitas postulações sobre a natureza e causalidade do autismo – a psicanalítica e o cognitivismo são básicas no processo de historicização do autismo segundo Brasil (2015). Tendo a segunda concepção se desenvolvido fortemente, podendo “ser considerada hegemônica no que tange à produção de conhecimento sobre o autismo em boa parte dos países do Ocidente na atualidade” (BRASIL, 2015, p. 27).

Salienta-se ainda que em 1981 a noção de espectro no autismo é introduzida com os estudos do psiquiatra Wing. Desde então, o autismo passou por diversas classificações nos principais manuais de diagnóstico médico:

Desde 1980, no campo psiquiátrico, o autismo deixou de ser incluído entre as “psicoses infantis” e passou a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Nas classificações mais difundidas – a CID-10, da Organização Mundial da Saúde (1992), e o DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana (1994) –, são descritos, além do autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação. Na quinta versão do DSM (DSM-V), [...] passará a ser “transtornos do espectro do autismo”, localizados no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento” (BRASIL, 2015, p. 28).

Atualmente, DSM V considera o autismo como uma condição do transtorno do neurodesenvolvimento tipificado por déficits na comunicação social recíproca e padrões de comportamento.

A lei nº 12764 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista também apresenta uma concepção consonante com o DSM V, caracterizada principalmente por:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, 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 (BRASIL, 2012, p. 1).

Por outro lado, observa-se nas concepções apresentadas, uma visão capacitista¹ dos sujeitos, marcada pelo déficit, que apaga as potencialidades ligadas à subjetividade dos sujeitos autistas.

2.1.1 Uma outra perspectiva para enxergar o autismo

Apesar da visão capacitista em que os autistas podem ser categorizados tradicionalmente pela primazia da patologia em detrimento de suas potencialidades, neste estudo compartilhamos de um outro olhar sobre esses sujeitos.

Neste ponto, explicamos a opção por utilizar o uso dos termos “sujeito autista” para designar pessoas com autismo. Antes, reconhecemos a extensão do debate científico e social sobre a forma politicamente correta para a referência às pessoas com deficiência, neste caso para pessoas com autismo. Em contrapartida, a adoção pela nomenclatura “sujeitos autistas” no presente estudo, não traz consigo a intencionalidade de que uma patologia sobrepuje o sujeito, muito pelo contrário, nosso ponto de vista é que as condições impostas pelo autismo também podem ser vistas como constitutivas da subjetividade, como apontado por Sacks (1995) e também por Canguilhem (2009, p. 73) ao dizer que “a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida”.

Essa forma de enxergar o autismo também está presente em outros estudos no campo da Neurolinguística Discursiva, como Bordin (2006) e Navarro (2016), no qual não se despreza o que é biológico e orgânico no sujeito autista, mas compreende-se que:

Cada um é único, heterogêneo no que revela a sua história que o coloca como nascido em um determinado lugar no mundo, filho de tais pessoas que circulam em uma determinada cultura. Enfim, acredita-se que essas particularidades não podem se extinguir a

¹ De acordo com Mello (2014, p. 94), o capacitismo “alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes”.

favor de uma padronização - nem do sujeito, nem do autismo (BORDIN, 2006, p. 45).

Expomos ainda, por assim compreendermos os sujeitos autistas, que não compartilhamos com a ideia que comumente se tem visto na sociedade, do autismo enquanto um acessório, muito menos como um campo onde os indivíduos podem entrar e sair com facilidade. Concordamos com Silva (2020, p. 21) que essas tendências observadas no seio social podem estar fortemente articuladas às práticas medicalizantes de saúde, onde “tudo aquilo que é encontrado como alteração física ou comportamental de um indivíduo é indicativo de adoecimento, conseqüentemente, é considerado com um sinal de doença ou transtorno”.

Há ainda a discussão acerca da neurodiversidade. Solomon (2013) aborda que o termo neurodiversidade foi criado por Judy Singer, visando assegurar a importância da diversidade e, por conseguinte, da neurologia, retrata que a autora concebeu o cenário de tal forma que:

“notamos que a psicoterapia estava em baixa; e a neurologia, em alta”, explicou Singer. “Eu estava interessada nos aspectos ativistas libertadores daquilo: fazer pelas pessoas neurologicamente diferentes o que o feminismo e o direito dos gays fizeram pelos seus representados.” O movimento se acelerou com a ampliação do espectro e com o aumento da comunicação entre pessoas autistas (SOLOMON, 2013, p.360).

Com as discussões em sociedade acerca do assunto, surgem movimentos sociais em prol da neurodiversidade. Todavia, alguns ativistas acreditam que o autismo está mais para um simples traço de personalidade que diferencia um sujeito do outro e que não há dificuldades decorrentes dessa diferença para os sujeitos viverem em sociedade. Apontam ainda que tratamentos medicamentosos e demais terapias de reabilitação não são necessárias, pois visam à cura para o autismo. Ao analisar tais posicionamentos pode-se enxergar que “como toda política de identidade, essa é uma atitude forjada e polida em oposição ao preconceito, mas que se equilibra na linha finíssima entre revelar uma verdade fundamental e tentar criar essa verdade” (SOLOMON, 2013, p. 357).

Ortega (2008) observa que para tais ativistas, enxergar o autismo como doença, a busca pela normatividade e as possibilidades de “cura” é expor-se a um risco de genocídio e que isso deve ser suprimido uma vez que “os testes pré-natais constituem uma verdadeira ameaça eugênica que visa ao aborto dos neurodivergentes” (ORTEGA, 2008, p. 7).

Nota-se aí uma linha tênue de discussão que envolve um movimento que surge em oposição ao tradicional e medicalizante, mas que considera o autismo como parte de uma identidade de cunho neurológico, mas desconsiderando como as condições impostas pelo autismo, principalmente em casos mais severos, tem impacto sobre os sujeitos e suas famílias. Enxergar o autismo unicamente como identidade também pode colocar em xeque que “pessoas que deviam operar mudanças políticas e sociais pensem que autismo não é problema. É retardar o financiamento da pesquisa” (SOLOMON, 2013, p. 363).

Ao analisarmos um pouco mais a forma como os movimentos sociais em prol na neurodiversidade têm enxergado o autismo, podemos perceber uma tendência também pela busca em destacar determinadas características do espectro, deixando outras de lado, passando a vê-lo como:

uma entidade nosológica fechada. Seu alcance e seus limites exigem uma constante negociação pública. Qualquer decisão acerca de um ponto de corte ao longo do espectro do transtorno autista será sempre arbitrária, resultado de interesses e lobbys de determinados grupos (ORTEGA, 2008, p.23).

Entretanto, considerando ambas formas radicais de interpretar o autismo, a que patologiza e conseqüentemente reduz o sujeito à patologia, e a outra que minimiza as variadas questões que atravessam o autismo, nesta pesquisa compartilhamos com Solomon (2013) quando afirma que “o autismo é tanto uma deficiência quanto uma diferença. Precisamos achar meios de atenuar a deficiência e, ao mesmo tempo, respeitar e valorizar a diferença” (SOLOMON, 2013, p. 363). No entanto, também consideramos que a noção de neurodiversidade não está em consonância, no seu escopo, com uma perspectiva histórico cultural de entendimento das funções psicológicas superiores que, dentro deste referencial teórico, são culturais desde o seu princípio.

Assim, em consonância com OLIVEIRA et al (2021), reafirmamos que nosso foco é sobre a singularidade e as potencialidades dos sujeitos, enxergando a diversidade presente no autismo, algo único e próprio de cada sujeito que o torna singular, distanciando-se de uma visão capacitista que define os indivíduos pelas incapacidades impostas pela deficiência.

2.2 Histórico sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência

Sabe-se que a educação é um direito social consolidado no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De acordo com Brasil (2007) o processo da educação voltado para pessoas com deficiência é datado desde a época do Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857). Dando seguimento:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2007).

Posteriormente surgiu a Lei nº 5.692/71 alterando a LDBEN de 1961, com a definição de “tratamento especial” para os estudantes com deficiência que se encontravam em desvantagem em relação à idade regular de outros educandos. Todavia, tais leis não foram o bastante para promover inclusão dos alunos com deficiência, do contrário, o movimento percebido fora de “encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, tinha-se um cenário caracterizado pelo paradigma da segregação. Para Loiola (2012), esta forma de organização educacional não era capaz de atender as singularidades do alunado já que culturalmente acreditava-se que “era mesmo preciso separar as crianças e adolescentes em sistemas distintos de educação” (LOIOLA, 2012, p. 55).

No ano de 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial, promovendo ações educacionais para as pessoas com deficiência e superdotação, “mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2007).

Em seguida, na década de 90, documentos importantes surgiram neste cenário, exercendo influência sobre a formulação de políticas públicas voltadas para educação especial, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última, segundo Paulon et al (2005) era caracterizada por trazer uma concepção de educação especial voltada para a “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-se a todos àqueles com necessidades educativas decorrentes de suas características de aprendizagem. Essa concepção abria, então, uma janela para “uma escola que pudesse agregar

todas as pessoas. Uma escola reformulada, que integrasse os dois sistemas: o de Educação Especial e o regular” (LOIOLA, 2012, p. 56).

Sobre a concepção de Educação Especial do Ministério de Educação adotada a partir daquele momento, encontramos a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, no artigo 58:

Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p.45).

Ao analisar as concepções deste período, encontramos em Loiola (2012) que, entre as décadas de 70 a 90, o debate nacional acerca da educação para pessoa com deficiência incluía paradigmas como normalização e integração, “havendo um desvio de foco: no lugar das dificuldades ou limitações, volta-se a atenção para as potencialidades do sujeito” (LOIOLA, 2012, p. 55).

Sendo assim, o objetivo era poder acolher a todos, respeitando as necessidades de cada indivíduo. Contudo, a integração proposta incluía pessoas com deficiência consideradas aptas para acompanharem as atividades propostas de acordo com a idade escolar seguindo o mesmo ritmo dos demais alunos. Compartilhamos com Loiola que, na verdade:

Apesar de um passo a frente, a segregação continua e a compreensão de deficiência ainda recai sobre limitações do sujeito, onde a escola regular é isenta de responsabilidade pela condição de aprendizagem das crianças (LOIOLA, 2012, p. 56).

Observava-se que a educação especial ainda se organizava como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular, culminando em 2007, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a proposta de que educação especial e ensino comum se estruturam de forma articulada:

Integrada à proposta pedagógica da escola, a educação especial na perspectiva inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirma o seguinte: ele complementa e/ou suplementa a formação dos alunos; as atividades realizadas no AEE não são “substitutivas à escolarização” (JUNIOR e TOSTA, 2012, p.10).

Para Loiola (2012), entre as ações que foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, podia se perceber um movimento no sentido de reconhecer a educação inclusiva como paradigma educacional, se fundamentado nos direitos humanos. Para a autora, podia-se depreender, então, uma defesa da igualdade e da diferença como valores integrados e que avançava na busca pela equidade dentro e fora da escola.

Atualmente, as ações do Ministério de Educação têm sido geridas a partir da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) que tem por objetivo:

Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos (BRASIL, 2020).

Apesar do caminho percorrido até o presente momento, há ainda uma grande carência para modificação das práticas nos âmbitos de macro e microestrutura que constituem o campo da educação inclusiva, que ainda tem sido caracterizado por uma rotina excludente:

Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovido. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características “não convencionais”, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (LANUTI e MANTOAN, 2018, p. 123).

Ao refletirmos sobre tais proposições levantadas, observamos a insistência na busca por um sujeito ideal, mesmo que se esteja buscando a atuação educacional

voltada para uma educação dita inclusiva. Reconhecemos que a educação, de modo geral, orienta-se para um sujeito homogêneo, traçando caminhos únicos de aprendizagem para serem vividos. Sem levar em conta a heterogeneidade das histórias de cada sujeito, acabam por produzirem cenários de fracasso escolar para aquelas crianças que não alcançam as metas esperadas de aprendizagem e não possuem diagnósticos. Concordamos com Silva (2020), quando afirma ainda que isso acontece devido a uma construção social alimentada pelo ideário de produtividade e homogeneidade e que impacta sobre a integração ou segregação dos indivíduos com deficiência e também no funcionamento das escolas:

Um discurso que revela os ideais de um determinado tipo de sociedade, e que no âmbito educacional, como Nabuco (2010) afirma, pode ser encontrado no pressuposto do aluno ideal e do professor idealizado, que tomados como objetos de satisfação de uma sociedade ideal (SILVA, 2020, p. 33).

Ao refletirmos sobre essa perspectiva de sociedade ideal, nos deparamos com Mantoan (2011) que nos diz que ao pensar inclusão apoiando-se em oposições binárias, entre o certo e errado, acaba-se por reduzir os sujeitos, desconhecendo “a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença” (MANTOAN, 2011, p. 103). Retomando o público alvo desta pesquisa, ao pensar o autismo através da diversidade, a principal mudança que se deve ocorrer é primeiramente por um olhar que acolhe e respeita as diferenças. É o que Mantoan (2011) traz como diferenciação para incluir:

Na contramão dessa tendência, a diferenciação para incluir está cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos (MANTOAN, 2011, p.104).

Em consonância com uma perspectiva histórico cultural, a compreensão a deficiência toma caminhos singulares, permeados de possibilidade e de potencialidades, não limitantes por si, o que poderia reorientar a condução das atividades pedagógicas, sobretudo em momentos excepcionais como o que vivemos, assim:

A perspectiva histórico-cultural permite uma visão de sujeito emancipado, não assujeitado, que participa na organização de sua própria história. É um sujeito ativo, a despeito de rótulos que um dia tenha recebido. Contudo, tal sujeito – como qualquer outro – não se constitui sozinho, está imerso nas condições sociais e históricas da existência. Nesse sentido, a ampla imersão desse sujeito nos diferentes bens culturais, assim como a utilização de estratégias diferenciadas e apoios específicos na família, na escola, no trabalho e nos diferentes grupos sociais nos quais a pessoa com deficiência intelectual participa, propiciarão respostas condizentes com os diferentes contextos (DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 180).

Compreendemos aqui, em concordância com Vigostki (1997), que as possibilidades de desenvolvimento são de natureza histórico culturais e que se voltam para a mediação cultural, para o desenvolvimento de condições adequadas a cada aprendiz. O autor apresenta, segundo Stetsenko e Selau (2018), uma visão contra aquilo que se chama hoje de visão deficitária da deficiência, primando pela noção de diferença, e indo além, ressaltando o papel da alteridade com relação à deficiência. Neste sentido, ainda que a citação não seja especificamente sobre a temática deste texto, vale retomar algumas palavras do autor, ao dizer que:

“a tarefa não é tanto a educação de crianças cegas e sim a *reeducação dos que enxergam*. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância” (VIGOTSKI, 1993, p.86, APUD STETSENKO e SELAU, 2018, p.316).

2.3 A escolarização atravessada pela pandemia

Considerando o período da pandemia de COVID-19, os documentos oficiais da união denotaram através da Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, normas educacionais especiais a serem adotadas, entre elas:

Atividades pedagógicas não presenciais considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, observou-se que os sistemas de ensino foram se reconfigurando para a realização do ensino remoto, considerando as condições de cada grupo/comunidade. Ao nos debruçarmos sobre o processo de escolarização durante a pandemia:

Em março de 2020, foram fechadas todas as instituições de ensino no país. As redes de ensino passaram, portanto, a tentar se mobilizar. Primeiramente, as privadas, por já terem uma estrutura educativa tecnológica nas redes e, posteriormente, as públicas, que, pela falta de uma estrutura tecnológica digital, algumas migraram para programas educativos na televisão, dando início ao atendimento às crianças e adolescentes, gerando uma nova discussão sobre o ensino remoto no país (DE PÁDUA, 2020, p. 5).

Dando seguimento, ao final do ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a resolução nº 2 de 10 de dezembro, a qual objetivava a instituição de diretrizes orientadoras para a implementação dos dispositivos citados na Lei nº 14.040. No documento, observam-se instruções no que se refere aos dias letivos e carga horária, planejamento escolar, retorno as atividades presenciais, sobre atividades pedagógicas não presenciais, educação superior e avaliações. Com relação às atividades pedagógicas não presenciais, o documento orienta que podem ocorrer desde que sejam observadas as idades mínimas para cada recurso tecnológico utilizado. Especifica ainda que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam acontecer:

- I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
- II – por meio de programas de televisão ou rádio;
- III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis;
- e
- IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 6).

Ao analisarmos os meios indicados pelo CNE para a viabilização das atividades pedagógicas, vemos mais uma vez a tendência para construção de uma alternativa para a prática pedagógica orientada para um sujeito ideal em condições ideais para o ensino e aprendizagem, sem considerar os múltiplos fatores que podem atravessar esse processo. Entre esses fatores, inicialmente refletimos sobre as crianças com deficiência, em especial as crianças com autismo, alvo de reflexão desta pesquisa, e como já discutido outrora, são indivíduos singulares, para além das questões que a patologia pode reunir num espectro.

Assim, ao olhar para essas alternativas dadas pelo CNE questionamos se tais atividades apresentaram-se como promotoras de inclusão educacional para esses sujeitos em sua diversidade? Não é preciso ir longe, para saber que a resposta para

tal pergunta é negativa. Logo, diríamos que pensar sobre a inclusão imbuída nessa proposta é complexo, contraditório, inadequado e excludente, se partimos da premissa que, de fato, tais estratégias viabilizaram, na verdade, uma possibilidade pedagógica para um padrão de indivíduo e sociedade. De acordo com Lanuti e Mantoan (2018) uma recriação nas práticas de inclusão se faz necessária, considerando a diversidade dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem que seja “reconstruído considerando a diferença de todos, para viabilizar a participação total dos alunos” (LANUTI e MANTOAN, 2018, p. 124).

Refletimos sobre os demais fatores que também atravessaram esse processo educacional. Para isso, destacamos que vivemos em uma sociedade historicamente marcada pela desigualdade, em que as vulnerabilidades sociais são aparentes. É importante ressaltar, por exemplo, que muitas pessoas sequer têm acesso à internet como afirma Resende (2020, p. 2):

Mas, infelizmente, o que podemos verificar é que a educação remota proposta pelo governo não atingirá todas as casas brasileiras, pois, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros.

Nesse cenário, destaca-se ainda a família, elo entre o aluno e a escola, tornando-se mediadora do processo educativo, mas como afirma De Macedo (2020, p. 159) “há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos”. Para além disso, ressalta-se que apesar de ter se tornado o elo entre a escola e os alunos, os familiares não possuem o preparo pedagógico para assumir esse papel e também não pode ser culpabilizados neste processo. A partir disto, depreendemos que, na verdade, estamos lidando com problemas de ordem maior, a nível macro, de cunho histórico e socioeconômico.

Reconhecemos, portanto, que vivemos numa sociedade em que direitos humanos são cerceados, muito mais do que o acesso à internet convivemos com um histórico de vulnerabilidades sociais em que muitos indivíduos sequer têm acesso digno à moradia, saúde e educação de qualidade. Compartilhamos ainda com Resende (2020, p.10) que:

O contexto de pandemia também abre nossos olhos acerca da realidade e dos desafios já vividos pela Educação no Brasil, discussões que abarcam as relações opressor x oprimido, já discutidas por Paulo Freire, que trazem à tona quem está sendo privilegiado e quem é tornado invisível no processo educativo. A proposta, então, é enxergar alternativas, ouvindo essas vozes silenciadas ou ausentes, para que possam contribuir, se expressarem e serem ouvidas nesse novo fazer em tempos de pandemia.

Por fim, também concordamos com Nunes et al (2020), que a pandemia tem ressaltado problemas sérios existentes na educação e na sociedade, evidenciando principalmente a exclusão que pessoas com deficiência sofrem com frequência. Assim, infere-se que o quadro da inclusão educacional dos indivíduos com deficiência que já era frágil tornou-se ainda mais fragilizado pelas condições e atravessamentos impostos pela pandemia.

2.3.1 O processo de trabalho docente na pandemia

Refletimos sobre o que significou para o corpo docente ter que lidar com essa faceta imposta pela pandemia, o ensino remoto. Furlin (2020, p. 685) relata:

Na modalidade de ensino remoto, vi o trabalho se triplicar. Além de dispor tempo e paciência para o aprendizado de ferramentas tecnológicas, foi necessário repensar metodologias e práticas pedagógicas, detalhar o desenvolvimento das atividades de ensino nas plataformas digitais e responder a muitas mensagens de estudantes no WhatsApp, fora do chamado “horário de trabalho”.

Para os professores, esse processo de modificação pedagógica imposto pela pandemia não foi fácil. Considerando o cenário caótico pandêmico, no qual tiveram que lidar com todas as questões de impacto na saúde mental, também precisaram enfrentar a imposição e clamor por uma educação remota, via Tecnologia de Informação e Comunicação (doravante TIC). Além disso, levando em conta o público alvo dessa dissertação, crianças com deficiência, quando professores já apresentavam dificuldades para a elaboração de tarefas que contemplasse a diversidade e caminhos singulares de aprendizagem:

[...] agora, isso ficou ainda mais grave, pois a exigência de elaborar aulas “acessíveis” no formato digital com pouco ou nenhum tempo de preparação, atenuou as discrepâncias no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência (REDIG e MASCARO, 2020, p. 151).

Precisamos considerar, assim como discutimos anteriormente sobre o impacto dos fatores sociais sobre a relação dos alunos e suas famílias com a tecnologia, o impacto de tais fatores também sobre os docentes, nas palavras de Furlin (2020, p. 685) o que se pode perceber é a submissão da “profissão docente a processos mais precarizados, ampliando a jornada de trabalho, sem que isso signifique ganhos salariais”.

Redig e Mascaro apontam que é necessário oferecer suporte aos professores, fortalecendo seus processos formativos, promovendo “encontros dialógicos e suportes para que os professores consigam realizar seu trabalho” (REDIG e MASCARO, 2020, p. 152).

O contexto pandêmico evidenciou, sobretudo, que a presença do professor em sala de aula é de fundamental importância. Todavia, quando o assunto a se discutir é o pós-pandemia, tem existido a tendência a se destacar a:

implementação e expansão do EAD ou ensino híbrido que em outras problemáticas que estamos enfrentando, tal como se preparar para a retomada, evasão e abandono escolar, desigualdades de acesso aos recursos eletrônicos e virtuais e a saúde mental dos professores e alunos (TERRA ET AL, 2021, p.8).

Nesse sentido, corrobora os autores, é necessário ponderar que o ensino não pode ser reduzido somente à transmissão de conteúdos por esta ou aquela via, mas que o docente para além de mediador do processo de aprendizagem, também figura como potencializador da formação de seus alunos como cidadãos.

3 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, transversal, de abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, tendo como procedimento técnico o estudo de caso. Segundo Laville (1999), o estudo de caso oportuniza ao pesquisador um trabalho descritivo, detalhado em profundidade, resultando em explicações relativas ao caso estudado e acerca dos elementos que constituem o contexto. Nesse sentido, para esta pesquisa foi escolhido esse procedimento com o objetivo de conhecer e analisar detalhadamente os aspectos que atravessam as histórias de duas crianças autistas e suas famílias, atrelando-se à relação que estão tendo com a escola, com destaque para o período da pandemia de COVID-19.

A pesquisa foi realizada com indivíduos autistas matriculados na rede pública da cidade de Simões Filho. Adotam-se como critérios de inclusão, crianças autistas na faixa etária de 03 a 13 anos de idade e que estejam matriculadas na rede pública municipal. Como critérios de exclusão, a pesquisa não foi realizada com crianças fora da faixa etária mencionada e que não possuam diagnóstico de autismo.

Considerando o vínculo profissional que a pesquisadora principal teve entre 2019 e 2020 no qual foi fonoaudióloga numa clínica multidisciplinar do município, localizada dentro de um centro educacional especializado, as crianças escolhidas para a pesquisa foram os pacientes atendidos na referida clínica, estudantes do centro educacional.

Quanto aos dispositivos utilizados durante a itinerância, inicialmente cabe a discussão sobre o conceito de dispositivo. Segundo Deleuze, este pode ser definido como “uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1996). Assim, subentendemos que tais movimentos compõem uma “dança” durante a itinerância de pesquisa, sendo linhas em diversos movimentos que a constituem, as que seguem por todo o caminho, as que atravessam o percurso, as que se emaranham numa dança, numa trama em rede que é o fazer da pesquisa qualitativa tal qual assumimos nessa dissertação.

Nesse sentido, nesta pesquisa utilizamos como dispositivos o diário de formação/formacional² da pesquisadora e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os responsáveis das crianças e com os professores e/ou

² O diário formacional conterá relatos e trechos das entrevistas realizadas pela pesquisadora.

coordenadores pedagógicos da escola onde as crianças estão matriculadas. Ressaltamos que nesta pesquisa foi dado destaque à escuta da fala dos responsáveis e não foram incluídas as crianças devido ao distanciamento social que era exigido dado a pandemia de COVID-19, e considerando que para elas seria difícil estabelecer a atenção e comunicação por muito tempo através de videochamadas como fora inclusive registrado no acompanhamento remoto pelas escolas.

O diário formacional é de uso pessoal e intransferível e serve para anotação diária e sistemática da experiência da pesquisadora. Assim, concordamos que o diário, como um dispositivo de pesquisa possibilita o:

acesso a narrativas acontecimentais eivadas de densas experiências existenciais. Aqui, acontecimento e existência não se apartam, o que emerge, e a expectativa em termos de pesquisa é essa, é uma versão densa do acontecimento a partir de quem o viveu (in)tensamente, colocando a intimidade da vida como possibilidade de compreendermos ângulos importantes da emergência de um acontecimento (MACEDO, 2016, p. 98-99).

Em relação às entrevistas semiestruturadas, estas são conduzidas a partir de um roteiro de questões abertas, previamente elaboradas pelo pesquisador, que delineiam a temática em discussão. Para Flick, o objetivo deste tipo de entrevista é obter as perspectivas dos participantes sobre um tema, “espera-se que os entrevistados respondam de forma mais livre e extensiva que desejarem” (FLICK, 2013, p.115).

Considerando o período pandêmico, as entrevistas foram realizadas através do telefone, com duração média de 45 minutos. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas para análise. Como esse dispositivo metodológico tem caráter semiestruturado, selecionamos os seguintes eixos disparadores para se pensar o roteiro da entrevista – inserido nos apêndices B e C desta pesquisa:

- Vivências ligadas ao território e comunidade diante da pandemia;
- Caracterização dos autistas;
- Caracterização das práticas escolares dos autistas na pandemia;
- Potencialidades e desafios do cotidiano com os autistas durante a pandemia.

Incluimos ainda que a análise dos dados produzidos nas entrevistas e através do diário formacional foram analisados junto à perspectiva histórico cultural, já

inicialmente caracterizada na introdução desta pesquisa. Inclui-se ainda que esta perspectiva extrapola tão somente a descrição dos dados, buscando argumentos explicativos para a análise dos processos, como aponta Oliveira (2015) imbuído pelos estudos de Vygotsky (2009) ao dizer que

os fatores externos – os fenótipos de um fenômeno – podem (e devem) ser descritos, mas há que se estabelecer relações causais entre eles, que expliquem os processos em sua gênese - seus genótipos. Isto implica em compreender os aspectos dinâmico-causais, transformadores do fenômeno em seu processo histórico (OLIVEIRA, 2015, p.30).

A metodologia de análise configurou-se por uma perspectiva dialógica, na qual os dizeres dos entrevistados foram interpretados como enunciados contextualizados sócio-historicamente. Os enunciados aqui são entendidos a partir da concepção de Bakhtin (2006) em que a enunciação é vista em seu caráter socioculturalmente situado. Nesta perspectiva, o processo de enunciação é ininterrupto, sendo um elemento do diálogo “ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Compartilhamos com Oliveira (2015) quando diz que há que se compreender que nesta abordagem há uma relação dialógica entre o pesquisador e seu objeto de estudo, “ao invés de o pesquisador se debruçar sobre determinado objeto e falar sobre ele, seu objeto é o homem, que não é um objeto mudo, deve-se falar com ele” (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

3.1 Sujeitos situados no espaço-tempo: experivivenciando o campo

As entrevistas semiestruturadas ocorreram após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Reafirmamos que o contato da pesquisadora com os participantes se deu somente por ligações telefônicas audiogravadas. As crianças escolhidas foram da faixa de 03 a 13 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo, pacientes de uma clínica multidisciplinar municipal e matriculadas em um centro educacional especializado na cidade de Simões Filho - Ba.

A clínica multidisciplinar municipal na qual os pacientes recebiam atendimento é voltada para crianças e adolescentes com deficiência e com dificuldades de

aprendizagem. Conta com as especialidades de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social e Psicopedagogia.

O centro educacional especializado escolhido para esta pesquisa é um espaço que presta atendimento educacional especializado para crianças com deficiência a partir dos 07 anos de idade. É organizado pedagogicamente com a realização de oficinas, as quais os alunos matriculados frequentam uma vez por semana. As oficinas são temáticas versando sobre letramento, matemática, LIBRAS, música, atividades de vida diária e a horta.

Entretanto, durante a pandemia, os serviços prestados em ambos espaços foram suspensos. Com o arrefecimento da pandemia, após a primeira onda, em meados de 2020, o centro educacional especializado começou a estruturar estratégias de contato com as crianças através de atividades pedagógicas impressas ofertadas para as famílias dos alunos, vídeos e contatos telefônicos entre a escola e as famílias, e o convite para as crianças fazerem a visitação na horta esporadicamente.

A primeira entrevista foi realizada em 30 de junho de 2021 com a mãe do participante AN, uma vez que ela apresentava-se como figura principal no cuidado da criança. AN é uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo, com 9 anos de idade, do sexo masculino e que está no 1º ano do ensino fundamental I na escola regular. Sua mãe, SE, tem 44 anos, 2º grau completo de escolaridade, mora junto com a criança e o pai, na cidade de Simões Filho, no bairro Ponto Parada. A renda da família é de um salário mínimo no valor de R\$ 1.100,00.

Em 11 de agosto de 2021 foi realizada a segunda entrevista com uma das coordenadoras pedagógica do centro educacional especializado, denominada ZA. ZA tem 51 anos, é pós-graduada em psicopedagogia, mora da cidade de Simões Filho, no bairro Simões Filho I.

No dia 24 de setembro de 2021, foi iniciado a pesquisa com o sujeito 2, PE, com a entrevista de sua mãe, principal figura em seu cuidado. PE é uma criança de 12 anos, do sexo masculino, está no 2º ano do ensino fundamental I na escola regular. Sua mãe, AC, tem 46 anos, 2º grau completo de escolaridade, mora junto com a criança e o pai, na cidade de Simões Filho, no bairro de Ilha de São João. A renda da família é mais do que um salário mínimo no valor de R\$ 1.100,00.

Por fim, em 01 de novembro de 2021 foi realizada a última entrevista. Trata-se de RO, com 36 anos de idade, professora da escola regular que PE frequentava.

RO é pedagoga e atualmente mora em Salvador no bairro de Paripe. RO foi incluída no roteiro da entrevista, por conta das informações levantadas na entrevista com a mãe de PE.

3.2 Aspectos éticos

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem (EENF) da Universidade Federal da Bahia, parecer número 4.746.730. A coleta de dados somente teve início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Foi elaborado um Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os participantes, no qual contém todas as informações sobre a pesquisa, em linguagem clara e objetiva. Considerando o momento atual em que o distanciamento social se fez necessário devido a Pandemia de COVID-19, o TCLE foi lido pelo telefone para o participante durante o contato inicial com a pesquisadora responsável e também enviado para o *Whatsapp* ou *e-mail* do participante uma cópia assinada do documento pela pesquisadora responsável. A pesquisadora enfatizou a importância do participante guardar em seus arquivos o documento enviado. Somente após a anuência do participante, registrada em audiogravação em chamada telefônica, a entrevista foi iniciada.

Os riscos que esta pesquisa podem trazer aos participantes foram relativos à quebra de sigilo de dados, em contrapartida afirmamos que estarão assegurados o sigilo dos dados e o anonimato aos participantes conforme a resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e o ofício circular nº2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Quanto aos benefícios para os participantes, destacam-se as contribuições que a presente pesquisa poderá agregar ao campo científico e também ao fomento e melhoria de políticas públicas.

Publicações futuras relativas a esta pesquisa obedecerão às normas de sigilo e proteção de dados dos participantes e somente serão realizadas se a pesquisadora responsável avaliar a não ocorrência de prejuízo de qualquer natureza para o indivíduo.

4 O AUTISMO SOB O OLHAR DO OUTRO

4.1 O contexto sócio-histórico e as singularidades de AN

O encanto sobrenatural que há nas
coisas da natureza!
No entanto, amiga, se nelas algo
te dá encanto ou medo,
Não me digas que seja feia ou má,
e, acaso, singular...
E deixa-me dizer-te em segredo um dos
grandes segredos do mundo:
- Essas coisas que parece não
ter beleza nenhuma
- É simplesmente porque não houve
nunca quem lhes desse ao menos
um segundo olhar!

(QUINTANA, 2018, p. 20)

Início o capítulo com esse trecho do poema escrito por Mário Quintana, “As coisas”, no qual ele refere que é necessário um segundo olhar que revele com mais atenção aquilo que o primeiro olhar não revelou. Sob meu ponto de vista, o autismo é uma dessas coisas que necessitam um segundo olhar, mais especificamente para o que implica para os sujeitos, como já foi revelado em outro capítulo dessa dissertação. Reitera-se que esse trabalho dedica-se ao estudo das percepções de responsáveis e professores sobre sujeitos autistas e suas singularidades. Posto isso, realizaremos movimentos para compreensão de como os sujeitos autistas se presentificaram na fala dos entrevistados. A seguir, temos um trecho da entrevista realizada com a mãe de AN:

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	36	Agora com relação a AN, a próxima pergunta. Como você descreveria o desenvolvimento dele? Desde quando ele era menorzinho até agora... Como é que você...
SE	37	Eu acho que ele se desenvolveu bem... porque eu falo mais sobre a fala, sabe? Todo mundo fala... Poxa, AN se desenvolveu muito bem... muito rápido. Porque pelo que ele era, pelo que ele fazia... E do tempo que eu não sabia. Ele melhorou, que ele tá muito bem hoje, graças a Deus.

LP	38	Humhum...
SE	39	Se desenvolveu bem.
LP	40	E como ele era antes?
SE	41	Era muito nervoso, muito agitado... Eu não sabia como agir. Não sabia como lidar com ele... eu não entendia o que ele queria... Então... foi muito difícil. Mas hoje ele já tá melhor. Já conversa um pouquinho... não é 100%, mas tá bem melhor. Já conversa, já acalma, já entende um pouco... aquela paciência que eu não tinha porquê e não sabia... Eu comecei a ser mais paciente com ele... A gente conversa um pouquinho, eu explico as coisas e ele entende... Às vezes ele não entende, mas ele entende... do jeito dele. Mas assim. Ele melhorou muito. Muito mesmo. É nervoso ainda? É! É agitado? É! Mas pelo que ele era antes, ele melhorou muito.

A partir desse recorte enunciativo, podemos perceber pela fala da mãe de AN que, em sua opinião, houve uma evolução no desenvolvimento dele, conforme podemos observar nos turnos 37 e 39. Todavia, quando perguntada pela pesquisadora sobre o desenvolvimento do filho, SE traz aquilo que ela percebeu de evolução, mas somente no que tange à comunicação. Talvez, isso possa ter sido primeiramente assumido por ela porque a pesquisadora havia sido fonoaudióloga de AN no ano de 2020. No turno 41 podemos depreender a partir da fala de SE, que também houve uma modificação na forma como ela enxergava o filho, de forma que antes ela não sabia lidar com o filho e agora ela o compreende mais. Em outro trecho, SE relata o quanto que esse percurso de lidar com o diagnóstico de AN foi complicado para ela:

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	78	Você disse que ele recebeu o diagnóstico com cinco anos e aí você ficou escondendo, você queria falar um pouco mais sobre isso? Sobre o que foi esse esconder pra você...
SE	79	Não contei pra ninguém. Porque foi... Quando eu levei ele pra fazer um exame que me indicaram pra fazer... procurar o médico, o especialista...
LP	80	Humhum.
SE	81	Aí eu fui parar no Irmã Dulce em Salvador. Aí lá eu passei pelo médico, passei pelo psicólogo, passei pelo terapeuta... Por todo mundo... Aí eles me perguntaram se ele era autista. Só que eu não sabia o que era isso. Não sabia o que era autista, não entendia nada... Aí eu fui e não falei pra ninguém mesmo. Aí eu falei "ó, vai ficar só aqui em casa, ninguém vai falar não". Até eu

		ver... aí eu comecei a entrar no Youtube, pesquisar e mesmo assim não contei a ninguém. O pessoal na rua via ele fazendo... como é o nome daquilo que ele faz? É... Estere...?
LP	82	Estereotípias.
SE	83	Isso, estereotípias. Que o pessoal pensava que era ousadia, que era menino mimado... a minha família ainda não sabia. Meus irmãos não sabia... Aí achava que era mimado, porque era filho, era filho único e aquela coisa toda... Só que depois de um ano eu passei por um aperto. Um aperto financeiro, aí foi que a barriga doeu... e a família me ajudou. Aí foi que vieram entender, vieram saber... Que eu fui contar que tava passando por isso e isso... que eu fui fazer os exames... pra ver o <i>bera</i> ³ , pra saber se ele ouvia e entendia né isso?
LP	84	Sim.

Nesse fragmento LP retoma a fala de SE no turno 78, pois havia dito que AN tinha recebido o diagnóstico de autismo aos cinco anos, mas ela tinha escondido isso por um ano, mesmo AN já tendo ingressado na escola, SE também não havia comunicado isso para o corpo escolar. No turno 81 SE relata o quanto foi difícil para ela lidar com o diagnóstico de autismo de AN, pois ela não sabia nem mesmo do que se tratava a patologia, então por ela não compreender a dimensão da questão, preferiu esconder isso de todos. Em minhas anotações no diário formacional, sobre a forma com a qual SE reagiu diante do diagnóstico de AN, escrevi:

A fala da mãe de AN me faz pensar sobre o lugar que o responsável assume diante da chegada de uma criança autista em suas vidas e de como precisa lidar com tudo que isso implica sócio-culturalmente.

Nesse sentido, Machado et al (2018) discute que o recebimento do diagnóstico do TEA para a família pode ser bastante complexo em que sentimentos como tristeza, dúvida e desamparo podem estar presentes. Além disso, o próprio desconhecimento do TEA pode agregar mais dificuldade ao enfrentamento desse processo pela família. Em um dos artigos utilizados na discussão do artigo de Machado et al (2018, p.340), há relatos de que:

As mães estudadas por Fávero (2005), por exemplo, sentiram revolta e dificuldades na aceitação, vivenciaram choro e sofrimento, além do sentimento de estarem perdidas, em vistas das incompreensões pelo que estava acontecendo e da insuficiência das informações recebidas.

³ Segundo Boéchat (2015), o Brainstem Evoked Response Audiometry (BERA) é um exame auditivo objetivo que utiliza a pesquisa de potenciais evocados auditivos para avaliar a atividade neuroelétrica da via auditiva, a começar pelo nervo auditivo até o córtex cerebral, em resposta a um estímulo acústico.

Por outro lado, no turno 83 quando SE relata que diante de uma dificuldade financeira precisou recorrer à família e então acabou contando sobre o autismo de AN, ao passo que a família os acolheu. No trecho a seguir, SE relata um pouco mais sobre esse momento de acolhimento que passou junto com AN e a família:

Data: 30/06/2021			
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.			
Locutor	Turno	Enunciado	Observações da pesquisadora
SE	85	E aí me ajudaram a fazer esse exame, aí que eu fui contar. Aí quando eu fui contar, a família me abraçou. Porque ele era muito afastado, meu filho, deles... Minha família. Não tinha aproximação, porque achava que era menino mimado e ousadia... aí depois que eu contei a minha família que aí melhorou mais. Aí depois...	
LP	86	Você acha que sua família te acolheu depois que soube?	
SE	87	Muito, muito... Acolheu muito mesmo, muito, muito. Me ajudou muito mesmo. Em todos os sentidos. Carinho, amor, afeto. Apego, sabe? É muito amor à AN mesmo, muito amor. Graças a Deus.	
LP	88	Que bom.	
SE	89	Meus amigos, meus vizinhos... Quando ele começou a falar, porque eu comecei a falar aos poucos. Tanto que esse negócio de <i>status</i> eu não colocava no <i>status</i> . Aí quando foi uma vez eu coloquei que eu participei aí no centro educacional especializado, acho que tem quatro anos ou três anos. Eu participei de um desfile que aí foi que eu comecei a postar no <i>status</i> . E todo mundo me dava parabéns porque via que eu tava feliz e aceitando. E aí eu fui e aceitei. Tipo assim, eu aceitei. Mas foi uma surpresa porque eu não entendia, eu não sabia o que era, não sabia nem explicava nada... Aí quando eu fui aprendendo, fui conhecendo eu fui desabrochando mais...	SE refere-se ao <i>status</i> das redes sociais que utiliza, neste caso, o <i>whatsapp</i> .

No turno 85, através do relato de SE podemos perceber a mudança de posicionamento de sua família para o contexto de AN. Então, antes eles não eram próximos e havia a crença de que o comportamento de AN era por que era mimado. Quando SE conta para a família sobre o diagnóstico, a família então modifica o posicionamento e passa a acolhê-los como SE reforça no turno 87. No turno 89, podemos depreender que a apropriação de SE do autismo e o acolhimento por parte do contexto relacional dela, seja familiar ou de amigos e vizinhos, proporcionou maior empoderamento para ela, no sentido de reconhecer e sentir-se à vontade em expor com liberdade sua realidade publicamente nas redes sociais, como ela mesmo relata que “desabrochou mais”. Para Machado et al (2018), diante da chegada de um novo membro, a família idealiza e cria expectativas sobre aquela criança. Todavia, quando essa criança apresenta um desenvolvimento diferente do esperado, neste caso uma criança com autismo, o eixo familiar tem dificuldades para lidar com essa outra realidade, despertando nos membros da família resiliência e capacidade de readaptação, nas palavras dos autores:

E adaptação a uma nova criança, no sentido de que a criança com TEA apresenta-se diferente da esperada inicialmente por sua família e precisa ser novamente idealizada dentro de suas reais possibilidades. Entende-se que, para isso, movimentos de reequilíbrio e retomada do desenvolvimento da família sejam necessários, num processo de resiliência, e que tais movimentos podem ser facilitados se as famílias puderem receber adequado apoio e suporte, voltados ao fortalecimento de suas competências e possibilidades (MACHADO ET AL, 2018, p. 348).

Dessa forma, podemos compreender também que o apoio da família referido por SE no turno 89 foi tão importante para o fortalecimento dela, encorajando-a seguir o curso de sua vida, diante dessa nova realidade a ponto de compartilhar publicamente algo que antes, por ela não saber como lidar, havia escondido.

4.2 O contexto sócio-histórico e as singularidades de PE

Começar a contar a história das observações e relatos de PE é falar do que lhe sobressai – sua relação com a tecnologia, com o uso do eletrônico, a relação íntima que tem com o uso do eletrônico ao ponto de que este seja um promotor de regulação emocional importante. Podemos nos debruçar ainda mais sobre os detalhes dessa relação:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	29	Ele ama eletrônico, ele... ele fica satisfeito quando está ali, tendeu? Então se disser assim... “vamo pra praia PE?”, ele vai, mas ele vai com o eletrônico do lado, ele vai focado no eletrônico. “PE, bora ali no shopping?”, mas tem que levar o eletrônico do lado, porque toda vez que a gente parar, sentar na mesinha pra conversar ele tá com o eletrônico, ele não pode se...
LP	30	E como é essa convivência dele essa vida dele sem o eletrônico?
AC	31	É estressante, ele fica inquieto.
LP	32	Humhum.
AC	33	Ele fica inquieto, ele não, não, não. A única maneira de acalmar PE é o eletrônico. Já...
LP	34	Inquieto de que forma?
AC	35	Pra lá e prá cá.
LP	36	Humhum.
AC	37	Vai pra cama se enrola no lençol... Fica mais naquele mundo lá dele, tendeu? Eu fico às vezes com dó né? puxo o carro com ele um pouquinho aqui no muro, mas ele sempre focado.
LP	38	Humhum... E no ambiente público? Se ele tiver sem o eletrônico?
AC	39	É difícil. Muito difícil, ele fica querendo sair, fica “hora de embora, hora de ir pá casa” “hora de ir pá casa”, tendeu? Essa repetição sabe que...? “Tem que esperar um pouquinho tamo na fila PE”, ai eu como já sei que tem esse determinado tempo ele sem o eletrônico, mas ai ele começa “hora de ir pá casa, hora de ir pá casa”, eu “pera ai papai que a gente tá... tamo na fila, agora não” Aí eu tenho que procurar um eletrônico, até o meu que eu quando não levo o dele se esquecer e dar pra ele ai ele olha o desenho que ele gosta e se acalma, ai ele fica mais tempo prolongado, mas se não tiver internet ele fica até determinado tempo depois começa de novo o estresse porque o que tá ali ele tá dizendo já não interessa mais a ele, ele quer outra novidade, que baixe o vídeo dele, fique um tempo ali naquelas imagens dele, mas depois ele enjoa e quer passar pra outras imagens então ele fica até determinado tempo mas não é muito não se for repetitivo demais.

Nesse recorte podemos perceber, no turno 29 e 39, o valor que o dispositivo eletrônico assume para a criança e seu contexto familiar, muito mais do que um regulador emocional de PE, o eletrônico também é valorado como recurso de apoio para atividades de interações sociais, uma vez que PE, segundo a fala da mãe em diversos momentos da entrevista, tem dificuldades em contextos de conversação. Até mesmo no próprio círculo familiar, por vezes, a interação entre os pares apresenta-se dificultosa, principalmente pela dificuldade de compreensão e aceitação de PE para algumas convenções sociais como visualizamos nos turnos 31, 35, 37 e 39. Por outro lado, compreende-se tais dificuldades que a criança apresenta em virtude do autismo e não somente isso, também por conta do apreço e satisfação que lhe resguardam o uso do aparelho eletrônico. Por outro lado, há que se pensar que o uso demasiado da tecnologia pela criança pode ocasionar um quadro de dependência digital que pode associar-se com outras questões, segundo Dias et al (2019, p.5-6), que são inabilidade social e ansiedade, neste caso,

[...] a inabilidade social retrata às dificuldades de comunicação face à face e que a ansiedade se traduz por uma “preocupação constante e excessiva em que o sujeito considera que suas relações serão prejudicadas caso não esteja conectado com o mundo virtual.

Assim, o uso da tecnologia pela criança precisa ser acompanhado e ponderado, na medida do possível pelos responsáveis. Entretanto, há que se considerar ainda que pensando num público-alvo com TEA essa limitação de uso pode ser um pouco mais complexa, devido à vários fatores, do que em casos de crianças sem esse tipo de transtorno. Em outro trecho, quando perguntada, a mãe fala mais sobre como observa o uso que o filho faz do eletrônico:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	266	Como é que você observa essa preferência dele, essa atividade dele no youtube? Como? Como você enxerga isso?

AC	267	Achei muito bonito no começo né? Gostei, tudo mais, mas só que tá muito só nisso... tô querendo levar ele pra outros campos, outras coisas. Pra ele só é aquilo, aí fica um negócio chato, chato, só é aquilo tendeu? Eu não queria deixar PE nisso, queria que ele evoluísse pra outras coisas também. Abrisse esse leque pra outras coisas, mas ele só quer isso, só quer isso... Gostei porque foi criado por ele.
LP	268	Humhum.
AC	269	Tudo ali é ele que faz, tudo é ele que faz, nós não damos palpite em nada ali, ele mesmo descobriu como fazer o canal, ele mesmo escreve o título dos episódios que ele lança lá, ele sabe chegar pra o pai e dizer que ele quer, que imprima o desenho tal, eu quero DVD tal.
LP	270	Humhum.
AC	271	Nessa parte também ele evoluiu mais, o pedir as coisas ele evoluiu mais, ele pedir, ele gosta de um desenho ali, aí ele quer uma imagem daquele desenho, o pai chega já pede pra imprimir, tendeu? Mas eu queria que PE. Só ficou nisso também parece que parou aqui, queria que ele evoluísse mais, pegasse o celular para ver um joguinho, pegasse o celular pra... Botar naquele programinhazinho que ele falasse com a gente pelo telefone...
LP	272	Humhum.
AC	273	Não deu muito certo... né zap não... é outro que o pai dele via aí.
LP	274	Aplicativo pra fazer videochamada?
AC	275	Videochamada... Pra ele poder interagir nessa parte de falar assim.

A partir deste trecho podemos depreender mais detalhadamente a forma com qual PE utiliza o eletrônico, como revelado pela mãe nos turnos 267 e 269, PE tem um canal no *YouTube*, uma plataforma de *streaming* para exibição de vídeos criados por usuários. Inclusive, ao buscar o canal da criança, foi possível notar uma variedade de mais de 5 mil vídeos publicados e 3,33 mil usuários inscritos em setembro de 2022. Os vídeos são recortes de variados desenhos infantis, com títulos com datas escritas, palavras em inglês, nomes dos personagens ou de episódios. As imagens e o áudio são tratados tecnologicamente de forma a modificar a exibição dos mesmos, sem um critério muito evidente para a pesquisadora. Ainda, me questiono em meu diário formacional:

Que tipo de experiência a criança desenvolve com os desenhos que assiste? A mãe relata que a criança tem predileção por desenhos com músicas e que sejam coloridos... Seriam uma experiência sonoro-visual?

Semelhantemente, Pimentel e Oliveira (2021) relatam um estudo de caso em que o sujeito assistia vídeos no *Youtube* durante os atendimentos fonoaudiológicos, mas que estabelecia relações singulares com as músicas que escolhia para tocar promovendo ligações únicas com a melodia, ritmo e altura das notas musicais. Tais movimentos, mais tarde, foram observados pelos autores também como uma forma de interação discursivas com os pares ali presentes. Outrossim, não podemos negar que tais experiências atravessam conjuntamente o campo multissensorial e linguístico pelo qual os sujeitos autistas se presentificam se expressando e atribuindo sentidos no discurso socialmente.

A partir desse ponto, vemos a complexidade com a qual PE também se relacionava com a tecnologia ao seu próprio modo, apesar de que a mãe revela nos turnos 267, 271, 273 e 275 o desejo que a criança se desligasse desse universo, que ela considera distante da realidade apropriada para sua faixa etária ou até mesmo que utilizasse a tecnologia com uma função mais convencional, por exemplo, a comunicação. Vemos então, nesses trechos os desejos da mãe e as expectativas que estabelece para o filho apesar de que ele não manifeste o desejo consonante. Além disso, ainda que a criança não esteja fazendo o uso esperado pela mãe, é possível observar diversos movimentos enunciativos da criança em interação com os pares a fim de lhes comunicar o que deseja, como podemos notar nos turnos 269 e 271.

4.3 Entrelaços entre as histórias de AN e PE

Tecidas as histórias singulares de AN e PE e seus contextos sociais, dedicamos este tópico para o estabelecimento de redes que articulam as duas histórias. Inicialmente, enxergamos as mães SE e AC expondo a lida diária com as crianças, revelando dificuldades e também conquistas.

Na história de AN e seu ciclo, o processo de lida com o diagnóstico pela família, onde a mãe viveu um processo de luto, mas com o apoio da família sentiu-se mais fortalecida para ir em busca de reconhecimento e espaços para seu filho. Por outro lado, vemos a relação que PE desenvolve com a tecnologia, significando

para ele um recurso regulador emocional, um dispositivo mediador para sua inserção e permanência em atividades pragmáticas e também um espaço onde pode manifestar-se livremente seus desejos expressivos. Entre os dois, identificamos sujeitos que se comunicam ao seu próprio modo, presentificando-se nos discursos de forma dialógica.

Destaca-se que o diálogo nesta pesquisa é entendido segundo a perspectiva bakhtiniana, para além de uma simples troca de mensagens verbais entre os interlocutores, trata-se de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p.125). Nesse sentido, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, não podemos deixar de evidenciar, que o diálogo é composto por elementos enunciativos verbais e não verbais sendo “construído na situação social imediata, a partir não só da porção verbal do enunciado, mas também da não verbal” (OLIVEIRA et al, 2021, p.69) e ambos elementos apresentam-se como indissociáveis no processo de significação.

Por fim, afirmamos o quão importante é perceber os movimentos dialógicos que a criança autista estabelece singularmente em seus espaços, respeitando suas potencialidades e limitações em relação ao desejo do que nós esperamos, enquanto sociedade logocêntrica, que este sujeito atinja um padrão ideal comum a todos. Mais do que isso, é reconhecer a importância da constituição de uma rede de apoio junto à família da criança com TEA, no sentido de se promover mais acolhimento e suporte psicossocial.

4.4 A história da vivência de AN na escola

Sabe-se que a educação é um direito social garantido por lei para cada indivíduo. É de extrema importância para os sujeitos a sua inserção no espaço escolar, pois significa movimentar-se em direção ao empoderamento social e emancipação. É necessária uma educação pautada na pedagogia da autonomia, nas palavras de Freire (1996, p.55), isso quer dizer “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Ao nos remeter à autonomia e liberdade na prática pedagógica freiriana, nos remetemos a observação da pessoa com autismo em sua singularidade, como

temos discutido nesta pesquisa. Nesse sentido, compartilhamos com Loiola (2012, p. 69):

Encarando o sujeito como um ser social e produtor de cultura, sejam eles adultos ou crianças, as instituições educativas, espaços de socialização por excelência, tornam-se lócus de inserção e produção cultural, constituindo-se em ambientes privilegiados de contato e confronto com a diversidade.

Partindo desse ponto, em que a inclusão escolar dos sujeitos com TEA pode também significar confronto com a diversidade de saberes e culturas, nos debruçaremos sob a perspectiva dos entrevistados acerca do processo de escolarização dos sujeitos com TEA. A princípio, destaca-se a fala de SE:

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN. A entrevista se deu através de uma ligação telefônica e foi audiogravada		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	74	Mas assim, com relação a essa entrada dele na escola... é... desde de muito cedo.... Foi uma situação fácil de lidar? A aceitação...
SE	75	Foi. Só que ele só foi com dois anos e seis meses. Que eu nem sabia que ele era autista. Aí ele foi lá porque ele não falava ainda. Aí eu tinha procurado a fono. Com dois anos. E a fono me indicou pra eu levar ele na escola logo, pra ver se ele lidava... Mas ver o diagnóstico dele, pra ver se ele melhorava. Então, já foi uma escola que eu reconhecia. Que eu confiava... Que eu conhecia a escola, em geral assim, professor, diretor, todo mundo... aí eu conhecia. Então, eu comecei a levar ele na escola, então pra mim foi bom. Aí foi indo pro colégio, adaptando... mas aí só vieram saber com dois anos e meio. Mas só vieram saber que ele era autista com seis anos.

Neste fragmento, SE relata no turno 75 que ainda no processo de busca por tratamento de AN, quando ele fazia fonoterapia, ela havia sido encorajada pela profissional a colocá-lo na escola regular. AN, então, passa a frequentar uma instituição em que, a princípio, sua mãe encontrou acolhimento e assim formou-se um vínculo entre a escola e a família. Entretanto, em outro trecho relata sobre a reprovação do filho:

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	90	Entendo. Voltando a questão da escola e com relação ele ao acompanhamento dele... entrou nessa escola com dois anos e aí foi e ele conseguiu permanecer por muito tempo...? entrou em outra escola?
SE	91	Tá lá até hoje. Está na escola até hoje. Só que assim quando eu passei pelo psican... psiquiatra. Ele me disse que eu não podia deixar meu filho atrasar só porque ele era autista entendeu?
LP	92	Humhum.
SE	93	Então, fui vendo que meu filho é inteligente e que não era pra ser reprovado. Que às vezes tem professores que querem reprovar por isso. Aí foi que ele fez o grupo dois, o grupo três, o grupo quatro, do grupo quatro pro grupo cinco. Quando chegou no grupo cinco elas quis reprovar. Repetiu de novo. Eu não aceitei. Aí eu fui e fiquei conversando com a professora dele. Pra ela me explicar, aí que elas vieram e me explicaram que no caso da professora, ele não tá sendo reprovado porque ele é um menino inteligente, mas a diretora tá achando que tem que reprovar ele. Aí eu falei que eu não ia aceitar isso. Aí eu fui e contestei, contestei, contestei e acho que não reprovou nesse ano não. Aí quando foi no outro ano ela foi e reprovou. Aí ela me aconselhou a repetir. No ano seguinte. O grupo cinco. Aí eu fui e aconteceu que repetiu o grupo cinco e também não gostei. Porque... não pela escola, mas pelos amigos, as crianças. AN é um pouco grandinho, um pouco maiorzinho aí ele ficou com aqueles meninos menores. E ele não se dá muito com meninos menores. Aí ficou complicado... Eu percebi isso.

SE informa no turno 93 sobre o fato de AN ter sido reprovado por duas vezes no grupo cinco na escola regular. Em outro trecho quando perguntada novamente pela pesquisadora LP sobre as causas que levaram AN ser reprovado pela segunda vez, ela diz que “foi com as coisas dos familiares também aqui em casa. Aconteceu um imprevisto, com um familiar meu daqui de casa... Aí eu não tive escolha...”. Dessa forma, podemos inferir que AN foi reprovado, a partir da fala de SE no turno 93, por não ter plenamente dominado os conhecimentos necessários para a série seguinte e em uma segunda ocasião devido aos problemas familiares que impediram que AN frequentasse a escola.

À isso, pode relacionar-se como, historicamente, a educação tem sido atravessada principalmente por um clamor normatizador, destaco aqui a construção de uma base comum curricular para a educação básica. A atualmente conhecida

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve seu marco legal de criação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, afirmando que:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Macedo et al (2014) nos diz que a educação atravessou diversas modificações ao longo do tempo, incluindo propostas de tendências e modelos pedagógicos. Para os autores, a BNCC nasce como mais um parâmetro para organização curricular da educação básica que se associa à uma ideia de identidade nacional. Anunciam ainda que:

currículos de base comum tem dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais. Para a perspectiva que nutre a construção de uma dada identidade curricular nacional, o currículo se aproxima com certa facilidade de uma ordem cultural cuja inspiração central é: saber sequências de conteúdos; saber como ensinar, pautas associadas à didática diretiva. Por conseguinte, também expressa uma visão de alguma forma distante do sentido cultural de currículo. Nesses termos, proximidades com a ideia de “escola única” não são raras (MACEDO ET AL, 2014, p. 1558-9).

Com isso, reflito que a prática pedagógica orientada pela BNCC tende a não considerar os atores implicados no processo educacional. Baseiam-se na ideia de sujeitos homogêneos e que seguem um fluxo educativo único e transversal, sem abrir margem para uma prática pedagógica que considere os sujeitos em seus contextos sociais, culturais, singularidades e multiplicidades.

Há que se superar tal sistema tradicional de ensino com viés homogeneizador. Considerando que a prática pedagógica não deve resumir-se em transmissão de conteúdos prontos, em que o professor na figura de detentor do conhecimento transmite para o aluno, antes vazio, para que possa se encher nessa condição. Muito pelo contrário, há que levar em conta, como aponta Freire, que não há docência sem discência - numa perspectiva que compreende o saber e os sujeitos do saber em contínuo processo de aperfeiçoamento. Nas palavras do autor:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo,

por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 36).

Posto isso, emerge a necessidade de pensar um currículo que considere os sujeitos em suas unicidades, suas vivências culturais singulares e de como percorrem seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, trata-se de considerar acima de tudo, a heterogeneidade como um de seus pilares para se pensar numa prática curricular educacional implicada, como tem sido proposto pela Teoria Etnoconstitutiva de Currículo por Macedo (2018).

Soma-se à essa discussão, as reflexões que a fala de SE provocaram em mim, ao olhar para a relação entre AN e seu processo de escolarização, segue a escrita no diário formacional:

Segundo a fala da mãe, há um olhar da escola para a criança que o subjulga em suas possibilidades... Um olhar que é lançado sobre o sujeito limitando-o ao invés de maximizar suas potencialidades e aprendizagens. A mãe percebe a postura inflexível da escola para com a criança no sentido da inflexibilidade na construção do saber junto com o sujeito.

Tal registro aponta para o que tem sido discutido nesse texto, a forma com a qual a educação tem sido direcionada para um aspecto comum – a homogeneidade. Por outro lado, as reflexões registradas no diário me fazem questionar o que seria, esse investimento nas potencialidades de aprendizagem do sujeito com TEA que a mãe de AN parece buscar? E mais, o quanto dessa busca também não foi fortalecida pelo peso da palavra do médico evidenciada no turno 91 orientando a mãe a não aceitar a reprovação do filho? Quando nos debruçamos sobre a questão da reprovação e aprovação de alunos com deficiência, encontramos um largo debate sobre as práticas que tem acontecido, pondo em questão mais uma vez a ideia da inclusão. Segundo Fávero et al (2004) é necessário repensar as formas de organização escolar separando alunos por grupos e séries, avaliando sua aprendizagem de acordo com o alcance de metas e objetivos estabelecidos para cada grupo. Para as autoras:

se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação e a reprovação nas passagens de um ano para o outro, estaremos adequando a aprendizagem ao que é natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos (FÁVERO ET AL, 2004, p. 33).

Refletindo junto às autoras inferimos que a forma como a educação tem sido conduzida, nesta organização, acaba por ser maximizadora das desigualdades e do fracasso escolar.

4.5 A história da vivência de PE na escola

Assim como AN, PE viveu um processo de inserção escolar permeado pela busca por um diagnóstico, como o seguinte relato da mãe:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	159	Sim, sim... E vem cá, essa questão da inserção dele na escola, você disse que escolheu uma escola de referência no bairro, que você se sentiu segura pra colocar ele, e a escola acolheu ele? Recebeu ele?
AC	160	Exato, recebeu, recebeu, mas com essa questão, toda hora pedindo a mim, diagnóstico.
LP	161	Humhum.
AC	162	Ela queria papel, papel dizendo o que é que PE tinha, só que eu também não sabia, porque ele tava...
LP	163	Mas ela alegava algum motivo? Pra que esse pedido do diagnóstico?
AC	164	Por que ela via ele diferente dos meninos, comportamento dele diferente. Ele não tava falando, balbuciando, com dois anos e seis meses PE não falava, na escola não interagia.
LP	165	Humhum.
AC	166	Era os meninos cá e PE lá, quando eles tavam no parquinho PE não ficava no parquinho. PE...
LP	167	Quando esse diagnóstico chegou, ele ainda estava nessa escolinha?
AC	168	Não, tava mais não, tava mais não, ela dava um relatório né, relatório, quando foi novembro do mesmo ano, é... eu consegui tipo um relatório, explicando, né? Aí eu tirei ele, quis botar em outra escola, aí eu conversei com ela que a terapeuta também

		falou que era bom PE conhecer outros ambientes, sabe né?
LP	169	Humhum.
AC	170	Quem sabe, né? seria melhor pra ele... essa escola tava muito preocupada com diagnóstico né, não sei pra que.
LP	171	Humhum.
AC	172	Se ia mudar a forma de trabalhar com PE, aí acabei me aborrecendo coloquei ele em outra escolinha, ali mesmo pertinho também de minha casa.

Podemos perceber a observação da escola que PE apresentava-se como uma criança diferente das demais como destacado no turno 164 e assim, insistentemente buscavam um diagnóstico na dificuldade em lidar com a criança como evidenciado no turno 166. Por outro lado, a mãe que já estava com o filho em terapia, informa o descontentamento com a postura da escola no turno 170. Denota-se que esse acontecimento despertou na mãe a esquivia daquele espaço, ainda que inicialmente ela tivesse se sentido segura e acolhida como rememorado por LP no turno 159, conseqüentemente, acabou ocorrendo uma quebra da relação da criança e família com a escola. A partir daí, refletimos sobre a supervalorização que a escola tem atribuído a um diagnóstico médico em detrimento de pensar práticas que sejam inclusivas de fato:

Por vezes, a escola constrói concepções estereotipadas a respeito do desenvolvimento das crianças, principalmente, daquelas que não acompanham os métodos de alfabetização propostos pelo sistema educacional, ou não se adequam ao cotidiano escolar (SILVA, 2020, p. 41).

Vemos, portanto, o atravessamento da escola por uma concepção de sujeito idealizado entre as ideias de norma e média, como aponta Canguilhem (2009) em seus estudos sobre o normal e o patológico, citado nesta dissertação, no tópico em que se aborda uma outra perspectiva para se enxergar o autismo. Tal tendência da escola, acaba por fomentar o processo de medicalização da educação já que:

[...] a subjetividade e a diversidade vêm sendo colocadas em segundo plano no âmbito educacional, que reflete em um olhar cada vez mais atravessado pelo processo de medicalização e controlador nas salas de aulas (SILVA, 2020, p. 41).

Na segunda escola que PE adentrou, houve ainda a busca pelo diagnóstico como a mãe relatou na entrevista, todavia, alguns movimentos foram percebidos:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	184	Gritava muito na sala, aí quando ele gritava ela ia explicava pros coleguinhas, né? Que PE... a situação de PE... Pra ir avaliar PE não avaliava com nota, no começo era com nota, mas aí ficou avaliação com bom, regular, né?
LP	185	Humhum.
AC	186	E aí como eles adaptavam era a prova de PE. A prova de PE era mais tempo e era diferente dá dos outros meninos, né? Era adaptada de acordo com o nível dele, tem que envolver mais desenho, imagem, PE interpreta melhor com imagem. Ela adaptou realmente essa parte das provas, foi adaptado sim, que eu vi os meninos da série dele. É diferente sim, a avaliação de PE tinha mais desenho mais coloridos, pra ver se ele conseguia desenvolver, é... Lá eles eram evangélicos, não tinha São João, tinha assim era uma atividade envolvendo um tema se fosse... é... copa do mundo, tendeu? Já ia ensaiando, ensaiando cada sala ia representar, por exemplo, um país... já vinha tendo aqueles ensaios, PE não participava de nada. Porque ela não adequava PE a nada e PE também não conseguia se adequar ao que eles queriam ali.

Nesse segundo espaço em que PE se inseriu, a mãe relata que mesmo tendo buscado o diagnóstico, percebeu que realizaram alguns movimentos de inclusão escolar para ele, no sentido das provas aplicadas quanto à sua apresentação e forma de avaliação denotados no turno 184. Todavia, no turno 186, a escola não incluía a criança nas demais atividades com as outras crianças, evidenciando aí um processo insuficiente de inclusão escolar. A mãe relata mais sobre a forma como percebia essa insuficiência:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	190	Ele não queria, nunca quis, ele ficou cinco anos lá, se ele participou de alguma festa foi muito.
AC	191	Eu não sentia aquela preocupação, “mãe vamo adaptar PE, traga ele sim, venha sim”, eu dizia, “ele não vai participar não”, ela, “ah, então tá bom”. Teve formatura PE não fez formatura. Porque... eu falei não e ela também não se interessou, não me perguntava, “não, vamo tentar, fazer de uma maneira que seu filho participe...” Já a escola agora que ele tá, já teve o carnaval ele participou...
LP	192	Essa é a atual?
AC	193	Fiquei tão emocionada, ela tirou foto e me mostrou na rodinha todo mundo, PE sentou também com o celularzinho na mão sabe... Ela permitiu... “Não, traz o celularzinho dele, vamos deixar ele com o celular”, ele ficou no balancinho com as meninas lá, abraçaram ele vestido de carnaval, PE lá no meio ali, isso que achei legal, mesmo que ele vá fazer a mesma coisa, o que dá pra fazer né...
LP	194	Humhum.
AC	195	Mas ele está ali, quando ela mandou a foto eu me emocionei tanto e eu não ia levar não viu, o mau costume da outra escola antiga.

Nos turnos 190 e 191 percebemos o sentimento de frustração da mãe diante da não inserção da criança e falta de esforços por parte da escola para o incluí-lo nas atividades com outras crianças. Em contrapartida, na terceira escola em que PE se inseriu houve esse movimento inclusivo numa atividade semelhante e a mãe relata o quanto que foi significativo e importante para ela nos turnos 193 e 195.

Em outro trecho da entrevista, a mãe de PE relata um pouco mais sobre o processo de inclusão vivenciado pelo filho neste terceiro espaço:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	309	É... Ela me chama e me orienta que PE tem a idade pra tá no quinto ano, mas que ele não vai conseguir acompanhar a atividade do quinto ano, como foi feito aqui no colégio anterior que ela... Hoje eu tenho uma outra mente ela dizia a mim que PE na sala de aula com atividade de segundo, terceiro ano, ela dizia que isso aí não era inclusão, que nos questionamos a inclusão e... Eu não vou... Essa na minha cabeça não era inclusão, que PE ia ficar vendo todo mundo com livrinho diferente e ele com outro livro, só que hoje eu penso diferente sabe? Naquela época eu dizia a ela também não é inclusão colocar o menino que não tem interpretação com o livro de quinto ano, só pra dizer que tá igual o livro e o conteúdo PE não entende nada, alguém fazia por ele sabe? Era mecânico a pró copiava a resposta e PE copiava ali também, ele não tava tendo um aprendizado, então eu que fui na escola sugerir isso, a pró ficava receosa mas eu prefiro assim, por que já trabalhei com PE cinco anos nesse sistema, ele tá no primeiro ano com livro de primeiro ano, não. Então não, se a senhora concordar eu quero PE no quinto ano, no ambiente né com os meninos da idade dele, mas que o livro não seja de quinto ano, porque ele não vai conseguir fazer as atividades, vai ficar lá parado.
LP	310	Humhum. No caso então a professora tá lá na sala de aula, ela passa o conteúdo pra...
AC	311	Pra turma.
LP	312	E pra PE ela faz uma explicação separada e faz a cópia? Pra ele?
AC	313	Eu acho, eu acho que sim... Ele não ficava muito na sala, mas ele eu acho que seria assim... Ela ia até ele, com a questão também que ela ficava muito sufocada, lá não tinha auxiliar de sala, precisa de um auxiliar de sala...

Várias questões podem ser levantadas, a começar pelas diferentes concepções de inclusão que aparecem no turno 309, a mãe acreditava que o aprendizado de PE somente seria efetivo se ele estivesse em contato e tendo domínio dos conhecimentos do livro didático, ainda que estivesse em uma sala de aula com crianças com a idade inferior a dele. Por outro lado, a escola consegue conversar com a mãe e relatar que o mais importante a ser feito era que estivesse com outras crianças de sua faixa etária, mas com os conteúdos do livro didático os

quais eram requeridos para seu aprendizado. Todavia, para que esse processo se desse de forma mais efetiva, como discutido anteriormente no capítulo sobre os processos de escolarização, a figura de um mediador se fazia importante no acompanhamento da criança. Mas, pela fala de AC no turno 313 a criança não dispunha de um mediador, o que de certa forma, a mãe reconhecia que isso impactava também sobre o processo de trabalho da professora que precisava dar conta de todas as demandas sozinha. Assim, notamos mais uma vez dificuldades no processo de inclusão da criança e que, claramente, excede a atuação do professor em sala de aula.

Quando nos debruçamos sobre um outro ponto de vista acerca do processo de escolarização de PE na terceira escola, encontramos RO, a professora que o acompanhou. Segundo ela:

Data: 01 /11/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a professora RO de PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
RO	241	É, não, não e aí eu deixava ele, ele fazia o lanchinho dele, chegava depois que ele terminava o lanche dele, eu ia tentar fazer atividade com ele, que eu sentava pra fazer atividade com ele, conversava com ele, aí colocava ele pra fazer a atividade dele, “vamos fazer atividade?” E assim eu ficava muito, eu ficava falando pra ele entender, ele respondia no sentido de ele tava entendendo, só que positivamente através do olhar, através do balançar de cabeça, ele não falava muito.
LP	242	Humhum.
RO	243	Tinha momentos que ele começava a cantar, tinha momentos que ele cantava, mas assim pra ele mesmo. É... um exemplo, eu tá ali lecionando ensinando aos outros e aí ele parar e falar algo, não, mas ele prestava atenção, prestava muita atenção, os assuntos que estava passando pros outros, ele tava prestando atenção, e ele ficava muito naquele mundinho de fazer as coisas na hora dele, do jeito dele, tinha hora que eu colocava atividade pra ele, mostrava como é que tinha eu ser feito, porque ele entendia muito bem, mostrava falava com ele como tinha que ser feito e ele não fazia, esperava sair de junto ia e fazia.
LP	244	Humhum.

RO	245	Sabe? Aquela coisa de respeitar o momento dele mesmo, mas era assim, conseguia se comunicar dessa forma através do olhar mesmo, do gestual.
----	-----	---

No turno 241 percebemos que a professora reservava momentos para sentar junto com PE e mediar a atividade que ele teria que fazer, indo contrário ao que a mãe supunha de que ele faria somente a cópia, na verdade RO transparece que PE conseguia executar as atividades com um pouco mais de complexidade do que tão somente realizar a cópia.

No turno 243, podemos perceber um pouco mais sobre o funcionamento de PE, apresentando um comportamento comunicativo com menos uso da fala, mas que em alguns momentos se presentificava no discurso da forma que lhe era significativo, mas PE relacionava-se discursivamente com interlocutor com frequência através do corpo como relata RO no turno 245. No turno 245, depreendemos um movimento compreensivo e responsivo à PE, respeitando sua singularidade e caminhando com as possibilidades por ele apresentadas. Tal movimento nos remete ao conceito de alteridade estudado pelo círculo de Bakhtin, concebendo-a como “o recinto pelo qual podemos nos identificar, aprender a coexistir; vivenciar o diferente e fazer ressurgir o sujeito” (PAJEÚ e MIOTELLO, 2018, p. 778). Nesse sentido, para nós, a alteridade é a via multiplicativa da diferença, porque quando se abre um espaço dialógico constitutivo com um outro sujeito interlocutor, proporciona a ampliação de um espaço discursivo, e este é permeado por uma escuta responsiva e ativa deste sujeito.

Refleti no diário formacional sobre tais pontos evidenciados no trecho enunciativo acima, além de outros relatos de RO na entrevista que:

Houve um movimento inclusivo por parte da professora com essa criança, mediando a interação das crianças com PE, e encontrando formas de mediar a educação de PE na medida que lhe foi possível. Todavia, reconhece que sua atuação ainda sim foi limitada, que era necessário mais suporte para melhor acolher PE em seu processo de educacional. Também reconhece a limitação de seu trabalho por ter que lidar com uma grande quantidade de alunos, 28 crianças, e ter que administrar por conta própria duas crianças com autismo na classe sem a presença de um auxiliar.

Bem, à isto relaciona-se os seguintes fatos evidenciados na fala de RO sobre outros atravessamentos do processo de inclusão da criança naquele espaço:

Data: 01 /11/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a professora RO de PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	270	Considerando o processo de trabalho docente na escola. Não só com os alunos, ou só com PE.
RO	271	Tá, então na escola... positivo, eu falo sobre o acolhimento dos alunos, de mim como professora e dos profissionais que trabalhavam na escola, tipo a menina da limpeza... esse positivo. O negativo... A falta de estímulo no sentido da parte administrativa do diretor, coordenador, pra poder fazer algo que faça mais sentido pra ele, porque mesmo ele estando na sala de aula comigo uma turma de 5º ano ele precisava de um olhar mais específico.
LP	272	Humhum.
RO	273	E eu não conseguia, isso me frustrava, mas eu não conseguia, eu fazia o que eu podia, tanto que a mãe no finalzinho vinha pegar ele, eu falava "oh mãe, fiz atividade assim com ele, não consegui fazer muito, só fiz essa atividade, tô deixando essa atividade aqui pra a senhora tentar fazer em casa", mas era tudo muito tradicional, eu ainda estava querendo buscar algo a mais só que como foi pouco tempo, eu queria, eu tinha vontade de buscar algo a mais, como acabou tendo esse pouco tempo eu não consegui buscar esse algo a mais, tentar! Que eu não creio que seria uma tarefa fácil, porque vou te dizer lá a escola é muito tradicional.
LP	274	Essa coisa do currículo né?
RO	275	É muito, muito, muito mesmo, mas assim eu tinha vontade de fazer intervenções diferentes com ele.
LP	276	Humhum.
RO	277	Mas, seria um ponto negativo esse, da escola mesmo em si não dá... não dava nem tempo, não tinha nem tempo, se eu não tentasse ter um olhar mais delicado pra PE, tipo essas duas colegas que ele se achegou mais... se eu não tentasse com isso tudo fazer uma intervenção, algo ou se fosse outra professora não conseguiria conhecer nada, fazer nada com PE, ajudar em nada.

No turno 271 a perspectiva da professora sobre seu processo de trabalho naquele espaço que para ela, significou como acolhimento, principalmente orientado para a condução educacional de PE, no qual ela conseguiu lançar mão de algumas estratégias para incluí-lo de certa forma. RO havia relatado em outros momentos da

entrevista que os colegas de classe de PE o receberam bem e, por vezes, cooperavam seja ajudando-o a executar algumas atividades ou ficando com ele durante o intervalo, esta última, também era exercida pela auxiliar de limpeza em alguns momentos.

Entretanto, também relata nos turnos 273, 275 e 277 sua insatisfação naquele espaço, onde se sentia frustrada por reconhecer que PE carecia de ações mais efetivas no que dizia respeito ao seu processo de inclusão, mas que isso não acontecia, porque o corpo gestor era mais engessado e inclinado para a elaboração de atividades somente conteudistas e que estivessem no quadro curricular.

Nos cabe ainda a reflexão sobre currículo, que figurou também como um dos fatores constituintes da inclusão nessa dissertação. Com as entrevistas realizadas, principalmente as falas de ambas as mães AC e SE e a professora RO, refleti:

Penso também na questão do currículo escolar, qual o objetivo do currículo escolar? Mediar saberes e aprendizagens ou exigir que crianças cumpram determinados critérios e regras estabelecidas para o saber?

Para isso, cabe inicialmente pensar o que é currículo. Nessa esteira, currículo pode ser tradicionalmente nocionado como um arcabouço de conhecimentos e atividades organizadas culturalmente por “intenções educacionais, eleitos e propostos como formativos por seus agenciamentos. Quem elege, como se elege, para quem se elege passa a ser um debate político-educacional muito importante para as questões do ensino” (MACEDO e GUERRA, 2012, p.3).

Há que se pensar numa escola que abarque as complexidades dos sujeitos em seus processos de aprendizagem. Tomando como ponto norteador a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, anteriormente citada nessa dissertação, considera-se que os atores, para os quais essa educação destina-se, são sujeitos potencialmente capazes de contribuir para refletir e construir seu caminho enquanto aprendentes na contramão de uma ideia engessada de currículo exterodeterminado que tradicionalmente tem sido imposto.

Compartilhamos também com Loiola que pensar a escola através dessa ótica é convidar para se pensar numa escola inclusiva multidisciplinar e integrada com diversos campos de saberes:

quando esta articulação acontecer de modo mais efetivo, a inclusão ressoará nos ambientes educativos como elemento central e

norteador de currículos e parâmetro de condutas; e, neste processo, o sujeito é o protagonista. Portanto, quanto melhor compreendermos o sujeito e sua condição criativa, melhor incluiremos; entendendo por inclusão um processo relacional entre as pessoas, e entre estas e o ambiente, representada pela convivência saudável e produtiva. Desta forma, talvez a inclusão deixe de ser meta e transforme-se em valor. (LOIOLA, 2012, p. 99).

Acreditamos que o currículo pode sim de fato ser visto como um potente mecanismo de inclusão, mas para isso, será necessário um deslocamento da posição estanque e engessada que tem ocupado fomentando as mais diversas exclusões, para então, orientar-se em direção à uma proposta que maximize as potencialidades dos sujeitos. Compartilhamos que:

A responsabilidade de democratizar o currículo é da sociedade e, especialmente, da comunidade escolar. Há que se rever uma série de questões que estão implícitas e que necessitam da constante e dialética reflexão, para que se possa obter um instrumento curricular que dê conta da diversidade (JUNG, 2002, p. 8).

4.6 Entrelaços entre AN e PE e seus processos de escolarização

Ao refletirmos sobre os possíveis entrelaces entre as histórias de AN e PE no que tange os processos vivenciados por eles sobre a escolarização vemos a busca das instituições por uma educação ideal voltada para um sujeito ideal que deve seguir um curso normativo de aprendizado de uma determinada cartela de saberes, denominada, por assim dizer, livro didático.

Vê-se aí destacado a ideia de que a educação deve ser entendida como efetiva no momento em que as crianças dominam os conhecimentos estabelecidos no currículo e conseqüentemente no livro didático. Quando a criança não se encaixa nesse ritmo, as rachaduras desse processo de escolarização são ainda mais expostas. Logo, quando sujeitos autistas ingressam nestes espaços, vemos com mais facilidade a fragilidade com que o sistema tem se estruturado e perpetuado suas práticas, de forma que esses sujeitos acabam sendo marcados por um processo de fracasso e evasão escolar em alguns momentos de suas histórias.

Além do mais, pudemos refletir mais sobre PE com a fala de RO, no qual vemos mais falhas num processo efetivo de inclusão, ao ponto da professora que o acompanhava lançar mão de algumas estratégias com o apoio de alguns atores sociais ali presentes para incluir esta criança de algum modo possível. Todavia, ela reconhecia que carecia principalmente de apoio do corpo gestor daquele espaço,

que costumava assumir um posicionamento mais engessado no processo educacional.

Não obstante, também denotamos famílias que buscam apoio a todo o tempo nos espaços, inclusive na palavra do médico ou do profissional de saúde como um orientador e validador de decisões até mesmo sobre o processo de escolarização das crianças. Fortalecedores da inabilidade com que a escola lida com crianças que fogem à “norma” ou não, são sujeitos que ingressam nesse imaginário de certa forma. Por fim, compartilhamos com Silva ao dizer que:

Dessa forma, embora seja cada vez mais crescente as situações nas quais essa interferência do saber médico ocorra na educação, a intenção aqui não é lançar um olhar culpabilizante para a escola e nem para a clínica. Esta relação é complexa e precisamos compreender, que a escola é vítima de uma política educacional burocrática, tecnicista e que recebe pouquíssimos investimentos, e para além disso, tanto a escola quando a clínica são organizações sociais que se constroem e se reconstroem frente ao modelo socioeconômico e cultural. Logo, ambas passam a adaptar seus valores à cultura materializada no conjunto de comportamentos das instituições (SILVA, 2020, p. 42).

Feito essas reflexões, dedicaremos a seguir a discussão sobre como a pandemia, um dos aspectos que essa pesquisa se propõe a estudar, tem impactado as histórias e contextos de vida dos sujeitos participantes bem como as relações tecidas com o corpo escolar.

5 A PANDEMIA SOB O PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES

A realidade atravessada pela pandemia de COVID-19 impactou os âmbitos da saúde, economia, educação entre outros. Ao refletirmos sobre questões de saúde, por exemplo, para além das repercussões físicas, está a saúde mental, fortemente impactada neste tempo. Para Santos (2020, p. 4), os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a saúde mental dizem respeito ao surgimento de “diversas emoções negativas e desencadear transtornos mentais, como medo de contrair o novo corona vírus, raiva, frustração, indignação, ansiedade e depressão”.

Assim, considerando o momento que estamos atravessando, acredita-se que todas as pessoas foram acometidas, todos estão sofrendo os impactos e conflitos que a COVID-19 trouxe e/ou intensificou os existentes. No trecho a seguir, podemos perceber um pouco mais sobre o olhar da vivência na pandemia por uma das participantes da pesquisa, RO professora da escola regular que PE frequentava:

Data: 01 /11/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a professora RO de PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
RO	53	Por que é muito difícil, são pessoas diferentes, pensamentos diferentes. Eu tinha, por exemplo, um vizinho que aliás acabei me mudando mais por causa dele (risos), desculpe até a euforia, mas eu me mudei praticamente por causa dele, de início. Porque assim, eu tinha que gravar a aula, eu tinha que conciliar meus filhos... aí eu tinha que gravar a aula, eu reservei um lugarzinho no quarto pra isso, só que ele... cristão e tocava bateria.
LP	54	Humhum.
RO	55	E ele ensaiava, ele não tinha hora pra ensaiar. (Risos) Eu tentava gravar minhas aulas pela manhã, ele tava ensaiando pela manhã, eu ia ensaiar à tarde... eu ia gravar à tarde, ele estava grav... ensaiando à tarde.
LP	56	Humhum.
RO	57	Então, era assim... tipo, às vezes, as crianças também de início ficou com aquela coisa de todo mundo ficar com medo mesmo, com receio de sair. Então, foi aquela coisa aterrorizante pra todo mundo eu passei por isso, passei por esse momento de ficar com medo de tudo e de todos.

Neste trecho RO relata a relação que estabeleceu com o território onde morava em Simões Filho, durante a pandemia, no bairro de Simões Filho I. Pela fala da entrevistada nos turnos 53 e 55, podemos perceber o quanto ela não se sentia pertencida àquele espaço. As dificuldades de convivência com seus vizinhos lhe causaram estresse, já que precisava conciliar demandas de trabalho em *home office* e a rotina escolar de seus filhos, quando o constante barulho advindo da vizinhança a atrapalhava. E mais, no turno 57 podemos notar o quanto o atravessamento da pandemia significou para ela ter que lidar com emoções negativas. Para Pérez et al (2021), o medo da infecção pelo novo corona vírus, em relação ao próprio contágio ou à infecção de entes queridos, se constitui como fonte de altos níveis de estresse e ansiedade.

Inclusive, RO acaba contando durante a entrevista, posteriormente, que se mudou de localidade, indo para um lugar onde se sentia mais segura e pertencida à comunidade junto aos outros familiares. Sobre as relações estabelecidas com o território, alegamos que o conceito deste pode ser compreendido de diversas formas, muito mais do que um espaço físico, figura como um lugar produtor de relações culturais. Nesse sentido, compartilhamos com Medeiros (2009, p. 217) quando diz que “o território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável.”

Seguimos com a vivência de ZA, a coordenadora pedagógica do centro educacional especializado:

Data: 11/08/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a coordenadora pedagógica ZA do Centro Educacional Especializado.		
Locutor	Turno	Enunciado
ZA	12	Foi uma situação tão difícil que aconteceu assim de repente né? E me pegou realmente de surpresa. Eu tinha medo de tudo né? Como eu acho que isso aconteceu com quase todo mundo. Mas com o tempo, eu fui me adaptando. É... colocando sempre tudo no seu devido lugar, com relação à limpeza, aos protocolos, aos cuidados... Tinha medo. Quando falava de ir pra escola, meu Deus do céu! Pense! Porque logo quando aconteceu isso, a prefeitura aqui, criou o decreto suspendendo todo tipo de trabalho.
LP	13	Humhum.
ZA	14	E aí... Realmente ele nos deu um pouco de sossego. Mas,

		quando o prefeito colocou novamente o decreto pra nós retornarmos à escola, meu Deus! Eu quase... eu fiquei em pânico! Eu fiquei “meu Deus e agora? Como é que eu vou? Todos os dias nessa situação...” Mas, graças a Deus, né? Eu coloquei primeiramente minha confiança em Deus e também comecei a perceber que essa situação, não ia ser uma situação por pouco tempo né?
LP	15	Humhum.
ZA	16	Percebi que ia ser um pouco duradoura. Então, eu coloquei a minha fé primeiramente em ação e fui pro meu trabalho, né? Nos primeiros dias foi difícil. Fiquei assustada, assim com relação às pessoas, as pessoas não podiam se aproximar um pouco de mim, eu também não me aproximava né? Aquela tensão, aquela angústia, mas hoje me adapto bem melhor, já consigo lidar com as pessoas normalmente, mantendo sempre... né? E efetuar meu trabalho de maneira normal como há dois anos atrás, né? porque já vai fazer dois anos essa pandemia. E tudo graças a Deus, é... correu normalmente.

Depreendemos neste trecho, o quanto a pandemia causou um sentimento de angústia em ZA diante da imprevisibilidade do contexto, como ela revela nos turnos 12 e 14, acerca do medo e tensão de se contrair a doença.

Em contrapartida, pode-se perceber em todos os turnos de fala de ZA neste trecho, o quanto sua fé significou para ela como fonte de apoio para o enfrentamento dos sentimentos negativos que vivenciava em decorrência da pandemia. De acordo com Monteiro et al (2020) as pessoas tendem a procurar um sentido para a vida, e a religião pode configurar-se como um dos caminhos para esta busca através do sagrado, onde, diante de

momentos na vida em que as pessoas se deparam com grandes eventos que abalam ou destroem seus modos de vida, e, conseqüentemente, ficam desorientadas e lutam para recuperar o equilíbrio emocional ou psicológico. Nesse sentido, elas podem procurar dentro da religião auxílio para ajudá-las a manter o significado, podendo recorrer a uma variedade de práticas religiosas para enfrentamento de situações estressantes (MONTEIRO ET AL, 2020).

Além dos sentimentos negativos que ZA teve que lidar, em outro trecho, podemos notar o quanto que o comportamento das pessoas no bairro onde ela residia lhe causou ainda mais sofrimento, incluo ainda que ZA morava no mesmo bairro em que RO residia, vemos a seguir a experiência dela:

Data: 11/08/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a coordenadora pedagógica ZA do Centro Educacional Especializado.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	20	Sim, compreendo. E com relação ao local onde a senhora mora, a comunidade, o bairro... Existe algo com a senhora nessa relação com o bairro, o local que a senhora mora, que tem influenciado de alguma forma nesse período da pandemia? Trouxe algum estresse a mais? não mudou nada?
ZA	21	Com relação aqui, o bairro que eu moro. Na verdade, me... eu fiquei mais ainda chateada, né? vou usar esse termo. Pois, aqui houve muitos casos de covid, pessoas que morreram de covid e eu tinha amizade, novas. Inclusive uma tia minha mais velha que me deixou realmente... sabe? Num estado... muito triste mesmo... realmente, né? Mas... E, por eu ter primeiramente Deus como meu refúgio, porque nós temos que colocar Deus acima de qualquer coisa, foi o que me manteve de pé. Porque foi uma situação, lamentável. Muitas vidas aqui morreram... Jovens, pessoas jovens ainda, idosos... eu não soube caso de criança, mas adolescente... até adolescente né? Se foram, perderam suas vidas e isso realmente me deixava mais e mais assustada né?
ZA	22	Porque foi muito triste mesmo, aqui realmente foi um bairro que teve muitos, muitos, muitos casos. E teve pessoas, né? que infelizmente, muitas pessoas na rua, sabe? Como se nada tivesse acontecendo... Quando eu passava na rua que via os bares cheios, as pessoas na rua andando sem máscara... Outras que em praças públicas, conversando, um próximo de outro, sem nenhum restrito, isso me deixava mais angustiada ainda. Então, eu começava a pensar, "meu Deus, será que esse povo não está vendo o que está acontecendo? Pra estar o sofrimento desse jeito?" Então, isso me deixava mais preocupada.
ZA	23	Então, tem o problema também, você entra aqui no meu bairro, porque aqui o meio de transporte que nós temos pra chegar ao centro de Simões Filho são carros particulares, chamados de ligeirinho. E quando eu ia pegar o carro, muita das vezes, entrava no ligeirinho, pessoas sem máscara e não podíamos dizer nada porque se dissesse eu seria agredida. Dentro do carro como se nada tivesse acontecendo, inclusive até mesmo os motoristas. Teve casos, às vezes, de eu chegar e pegar o carro e duas, três pessoas sem máscara. As pessoas não gostam, né? Já vir me agredir com palavras, por falta de respeito, né?
ZA	24	Eu acredito que é uma falta de respeito e falta de amor ao próximo. Porque quando a gente cuida da gente, tem que cuidar do próximo. A gente não tem que pensar só em nós. Temos que pensar também no próximo. Então aqui aconteceu muito essas coisas e até hoje, né? Essa situação ainda permanece, é paredões... Festa de final de semana... muita gente... gritando, bebendo aquela agonia, né?

Neste recorte enunciativo podemos perceber o quanto que a relação de ZA com o território do qual ela faz parte se constituiu como mais uma fonte estressora nos turnos 21, 22, 23 e 24. Principalmente, porque no bairro onde mora, muitas pessoas foram acometidas pela COVID-19, incluindo falecimento de amigos e uma tia de ZA, indicado no turno 21. De acordo com Nabuco et al (2020), a pandemia dificultou o processo do luto, tornando-o ainda mais difícil do que de costume. Pessoas doentes internadas em hospitais não podiam receber visitas de entes queridos, resultando no afastamento de que estes possam, então, se “despedir, ouvir e falar coisas fundamentais que precisam ser ditas no fim da vida”. (NABUCO ET AL, 2020, p. 5). Portanto, concordamos com os autores citados que o cenário pandêmico também corrobora para o atravessamento de um luto mais complexo.

Além disso, ZA relata nos turnos 23 e 24 as dificuldades encontradas no território devido ao fato das pessoas não seguirem adequadamente as recomendações de prevenção do contágio, não usando máscaras e promovendo aglomerações. Tais comportamentos levantam o debate sobre questões éticas em meio a pandemia de COVID-19. Para Oliveira e Mazuchelli (2021) o panorama neoliberal configura-se como um reforçador de atos individualistas, em detrimento de ações orientadas pela alteridade, que destaque a existência na relação fundamental entre o eu – outro.

Segundo os autores, essa forma de pensar a ética pode ser vista através da arquitetônica bakhtiniana, onde “em cada espaço temporal do eu-outro, estarão inevitavelmente dispostos o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-outro” (OLIVEIRA e MAZUCHELLI, 2021, p. 38). Assim, os autores abordam que essa relação do eu com as outras figuras simbólicas de um outro, serão sempre dinâmicas no posicionamento do eu em relação a um outro alguém.

Enxergar os modos de ser fundados na alteridade bakhtiniana também é assumir para si a concepção de uma experiência singular com o existir, afirmam os autores. Todavia essa experiência singular, onde há um “eu sem álibis”, não a separa da relação com um outro, já que:

Este “eu sem álibis”, arquitetonicamente posicionado, tem um excedente de visão sobre o outro que possibilita ver um outro horizonte, um outro olhar axiológico que permite atribuir-lhe sentidos onde sozinho não seria possível. Como ressalta Novaes Pinto (1999), esse excedente de visão não é apenas estético, mas profundamente ético, já que nos permite um duplo movimento

exotópico de ir até o outro para então voltar ao nosso lugar, agora carregado também dos sentidos do outro (OLIVEIRA e MAZUCHELLI, 2021, p. 41).

Assim, expõe-se que pensar sobre ética nessa pesquisa, fundamentada na perspectiva bakhtiniana é partir do lugar do excedente de visão, sobretudo da alteridade, para que se possa, portanto pensar em atos responsáveis em uma coletividade. Nesse sentido, ao refletirmos sobre como a desigualdade social e direitos sociais também podem ser atravessadores no contexto ético, encontramos em Nakamura e Silva (2020, p.156) que:

os corpos são distintamente vulneráveis à infecção, ao acesso aos serviços de saúde, ao adoecimento e, portanto, à morte decorrente, entre outras coisas, da ausência de políticas públicas que exigem estratégias sanitárias articuladas a outras iniciativas para responder aos diversos aspectos implicados no necessário enfrentamento da pandemia.

Dessa forma, sob a ótica das autoras, a pandemia escancara as desigualdades sociais ao ponto de mostrar que grupos marginalizados socialmente são mais vulneráveis ao adoecimento e à dificuldade de acesso aos serviços de saúde. E não somente isso, a incidência singular da experiência e responsividade social vivenciada na pandemia está relacionada a contextos territoriais e socioeconômicos diferentes.

Assim, na ocasião haveria que se pensar em ações mais efetivas de enfrentamento à pandemia articuladas com políticas públicas e outras estratégias direcionadas ao combate da disseminação da doença que não embocassem unicamente na responsabilização individual dos sujeitos, já que a experiência da pandemia se apresentou territorialmente e socialmente de forma singular, atrelada a diversos outros fatores que a atravessam.

Seguindo as experiências dos participantes sobre a pandemia, temos SE, mãe de AN. No trecho a seguir relata, a princípio, o que a pandemia significou para ela.

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
SE	7	É... Foi difícil, mas não foi impossível.
LP	8	Humhum.
SE	9	Com dificuldade. Com tudo o que enfrentou, muita mesmo, mas a

		gente conseguiu.
--	--	------------------

Ao nos debruçarmos sobre a análise da fala de SE nos turnos 7 e 9, podemos depreender, a priori, que sua vivência na pandemia não foi tão angustiante como a forma que ZA outrora referiu. Todavia, ao ser questionada sobre os significados da pandemia junto a convivência familiar, SE relata um pouco mais.

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
LP	20	E com relação a convivência familiar, como é que tem sido nesse período de pandemia? A convivência...
SE	21	Estressante!
LP	22	Quando eu falo, é... convivência, principalmente com as pessoas que moram na mesma casa, né?
SE	23	É. Estressante porque a gente fica dentro de casa e aí... é estressante! Assim, a gente conseguiu até melhorar agora. Mas foi pior, sabe?
LP	24	Humhum.
SE	25	No começo foi bem pior e agora até que melhorou... Mas eu já tô até já acostumada... Já me acostumei com isso. Mas no começo foi muito estressante mesmo. Muito estressante!

Neste fragmento, SE deixa transparecer ainda mais, que assim como para ZA, o período da pandemia também não foi fácil de administrar, neste caso, a convivência com seus familiares foi a parte mais impactante para SE. Para Cardoso e Netto (2020, p. 223), “pessoas são constituídas e formadas por diferenças, e isto interfere no modo como se relacionam e lidam com os dias no confinamento”. SE relata ainda no próximo trecho, o quanto foi difícil também para AN este período.

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
SE	11	Difícil assim porque a gente não pode sair de casa. Ele queria muito sair. Ficava muito preso... Aí quando eu comecei a sair, eu tive que parar também pra evitar... Muitas coisas assim... Saía de casa, uma, duas vezes... Ficava o tempo todo em casa. Muito difícil mesmo... E quando não era assim, a gente saía, e ia aqui na pracinha, brincava um pouquinho pra se divertir. E agora não. E a parte de abraçar... porque ele quer abraçar as pessoas e não podia abraçar e pra explicar a ele que não pode era meio

		complicado, quando ia ver ele já tava assim abraçando... é foi muito difícil! Ele gosta muito de abraçar e não pode abraçar. Aí eu tive que evitar muito isso.
--	--	--

Pode-se entender, pela fala de SE, o quanto foi difícil para AN a vivência neste período, por ser uma criança que costuma buscar o contato físico com o outro através do abraço. Nota-se também que a criança tinha dificuldades para compreender a impossibilidade do contato físico naquele momento, ainda que a mãe frequentemente conversasse com ele, não foi uma questão de fácil resolução como podemos observar no relato da mãe. De acordo com Barbosa et al (2020, p. 94), houve várias modificações inesperadas na rotina dos autistas e suas famílias como ter que:

Lidar com a interrupção abrupta das escolas, das clínicas, dos espaços de convivência entre outras rotinas sociais e a quebra de vínculo com professores, terapeutas, outros membros da família e amigos, além do fantasma da possível contaminação.

AC, mãe de PE também relata as dificuldades vividas durante o período:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	5	Reflexão, foi mais de reflexão dar valor as coisas que a gente não dava né? Valor a vida, principalmente, a saúde da gente e foi assim... estressante, porque tem que ficar mais dendi casa e a rotina dendi casa ficava chata, né? sem novidade ali, a mesma coisa e eu moro em apartamento como diz "apertamento", né? Que não tem muita opção, não é um lugar muito vasto, né? E eu tive que adaptar o quarto de PE, botei uma rede pra ficar mais confortável pra ele, porque a casa é pequena. Foi estresse assim, né? Estresse e a rotina que ficou muito chata.
LP	6	Humhum...
AC	7	Já antes a gente tinha uma fuga. É... final de semana a gente ia pro shopping, aí sábado tinha uma praia. E saber que não tinha mais né, aquela fuga né? Pra desestressar um pouco, só dendi casa, dendi casa de segunda a segunda... tinha as terapias também, tinha escola tudo isso já é uma forma de sair de casa e não teve mais a fuga né?

Com a fala de AC no turno 5, podemos inferir que para ela, durante o período da pandemia, sobressaíram-lhe sentimentos de estresse e tédio impregnados numa rotina monótona. Por outro lado, no turno 7, podemos perceber que mesmo antes da pandemia a rotina já era estressante de algum modo, porque havia uma “fuga”. Sobre isso, escrevi no diário formacional:

Pela fala de AC pode se interpretar que a rotina familiar já era um pouco estressante e que isso ficou ainda mais dificultoso na pandemia com todas as coisas que isso implicava. Em determinado momento, fala sobre a fuga do convívio. Mas o que seria essa fuga? Ao nos debruçarmos para entender os significados que a palavra fuga pode estar trazendo consigo neste trecho, podemos inferir que de fato, aquela era uma rotina estressante na perspectiva da mãe e com a pandemia ficou ainda mais delicado e que não podia haver mais “fugas”. Penso, então, as fugas significavam para ela uma quebra do ciclo do estresse, uma forma de regulação emocional?

Soma-se a isto o relato sobre a forma com a qual PE reagiu diante da quebra de rotina:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	25	Ele ficava... mostrando as coisas assim né? Roupa, por exemplo, me apontando a farda, por exemplo, né? Ele ficava apontando pra farda da escola e falava assim “escolinha”, quando a gente ia pro... mesmo na pandemia quando a gente ia pro mercado, ele ficava apontando pra aquela direção ali, sabe? Como se dissesse “não vai pra ali não é? Não vai mais pra li não?”
LP	26	Humhum...
AC	27	Mas ele foi se acostumando, foi porque... a gente... PE é tranquilo, foi tranquilo porque assim quando a gente bloqueia uma coisa de PE e introduz o eletrônico ele... ele não se estressa muito, eu não posso tirar, se eu tirasse a escola e ele ficasse sem o eletrônico que é o único aparelho de conforto dele, ai sim eu sentiria mais, mas PE com o eletrônico é um menino tranquilo é um menino que, que eu acho que não percebe muito certas mudanças, entendeu? As que envolve rua.

Neste trecho podemos depreender, que ainda que AC relatasse no turno 27 que PE não percebe muito as mudanças em seu entorno, quando retornamos ao turno 25 observamos os movimentos enunciativos de PE em torno da modificação

de sua rotina, por não estar fazendo mais as atividades as quais fazia rotineiramente. Percebemos também no turno 27 o quanto PE encontra no uso do eletrônico, um certo tipo de refúgio, um lugar de que gosta e que parece servir para ele como regulador emocional também. Para Matos e Borowski (2019) a regulação emocional trata-se de um processo de manejo das emoções para melhor adaptação do sujeito ao contexto, nesse sentido, “cada emoção requer diferentes estratégias de regulação ou de enfrentamento, com a finalidade de lidar melhor com as situações estressantes do cotidiano” (MATOS e BOROWSKI, 2019, p. 162).

Depreendemos que para os autistas e suas famílias a modificação da rotina e a convivência constante com sentimentos difíceis também são fatores estressores preponderantes para desencadear impactos diretos sobre a saúde mental. Compartilhamos com Barbosa et al (2020) que intervenções no momento de reclusão sobre o eixo da família são importantes, a fim de se equilibrar uma rotina dentro deste cenário e que seja mais saudável para todos.

5.1 A experiência de AN e PE com relação ao acompanhamento escolar na pandemia

O atravessamento social pela COVID-19 causou modificações também na forma como nos comunicamos, assim, novos termos e expressões linguísticas passaram a fazer parte dos discursos cotidianos. Entre as novas formações linguísticas, destacamos a expressão “novo normal”. Segundo o dicionário Michaelis (2021) um dos significados atribuídos a palavra novo é o de algo que passou a existir há pouco tempo, enquanto a palavra normal pode ser entendida como algo que é comum à muitos casos, relativo à norma.

Portanto, podemos inferir que o emprego da expressão “novo normal” estaria atrelado à ideia da adesão a um novo padrão de vida, algo que é sensivelmente tênue e criticável sob o nosso ponto de vista. Se temos um padrão de vida almejado ou imposto a nós, questionamos se esse padrão incide sobre os indivíduos da mesma forma? E quando esses indivíduos são pessoas com deficiência? Não é preciso ir muito longe para saber que não há respostas simples para estes questionamentos, considerando o fato de sermos seres humanos únicos e diversos em nossas múltiplas complexidades, e que isso inclui também as pessoas com deficiência, de tal forma que o sol não nasce para todos da mesma forma, e estar

aquém dos padrões que desconsideram o que é singular, é humanamente complexo, para não dizer impossível.

Feito essas problematizações, nos debruçamos sobre a análise dos diálogos que versam sobre essa temática na fala dos entrevistados. Antes de mais nada, é importante relatar que de acordo com os relatos das mães, ambas as crianças tiveram experiências escolares semelhantes, a saber, tentativas de acompanhamento de aulas remotas e atividades impressas à cargo das escolas regulares e atividades impressas advindas do Centro Educacional Especializado.

A seguir a perspectiva de SE, mãe de AN sobre as vivências da criança com a escola regular durante a pandemia:

Data: 30/06/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe SE responsável por AN.		
Locutor	Turno	Enunciado
SE	71	A escola dele normal, no período agora piorou muito, porque a aula é online, ele não gosta. Ele não participa online, aí no caso dele é só atividades da aula online, porque aí passa atividade pra quem não participou da aula online. Aí tem que fazer com ele em casa. O que é muito difícil, porque ele também não quer fazer, eu tenho que ficar do lado dele... aí é a prova porque vai acumular os deveres e quando ele bem quer fazer, que ele faz. Mas é muito difícil.
LP	72	Humhum.
SE	73	Mas a professora entende... Aí eu falei pra ela "ó ele não quer fazer, não posso fazer a pulso né?" É no tempo dele, quando ele quer ficar brincado aí eu vou "umbora pai, dever..." aí a gente vai e faz, como ontem. Ontem fiz vários dever atrasados. Já hoje ele não quis. Começou a gritar, gritar... aí teve que parar. Aí não faço.

Depreendemos no turno 71, através da fala de SE o quanto foi difícil para AN acompanhar a proposta das aulas online, no sentido de permanecer por um período de tempo em frente à tela prestando atenção à aula, e que pela fala da mãe, a escola adotou a modificação de posicionamento com a indicação de atividades a serem realizadas em casa com os conteúdos trabalhados nas aulas online, o que também tem sido difícil para AN acompanhar, como podemos perceber no turno 73.

Por outro lado, temos a experiência de PE. Durante a entrevista, quando a pesquisadora questiona a mãe sobre como foi a relação de PE com o acompanhamento escolar durante a pandemia, ela relata:

Data: 24/09/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a mãe AC responsável por PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
AC	205	Não, não, não consegue, ele não consegue ficar parado não, pra ficar tenho que ficar com o celular do lado, não ia ser legal PE com o celular e ele olhando, interagindo com a tela...
LP	206	Humhum.
AC	207	Aí ele concluiu o 2020, com todo esforço, ele concluiu, concluiu direitinho.
LP	208	Aulas gravadas e atividade impressa...?
AC	209	Impressa, isso mesmo, o pai ia buscar lá... o pai ia levar...
LP	210	E ele conseguia fazer essas atividades, tinha dificuldade?
AC	211	Conseguia. Não, tem dificuldade assim na interpretação ele tinha, muita coisa eu tinha que tá é... Fazia mágica, ficava ali, oh eu e ele, ali sozinha no olho, tinha que explicar, separar as sílabas, precisa aquela parte do texto, história, essas coisas PE, ele tem dificuldade, entender o que tá se perguntando ali, tendeu? Interpretar aquilo ali fazia assim PE... Uma coisa muito complexa sabe? "PE quais são as partes da planta?" "Tem que por aqui, oh as partes das plantas", eu vou apontando e vou dizendo pra ele, "aqui oh, pra ele botar as partes que a planta tem", "quais são PE, oh vou dar uma dica, raiz... aí ele vai oh..."

Assim como foi para AN, PE também teve muitas dificuldades de acompanhar o ensino remoto através das aulas online no turno 205, descontinuando seu acompanhamento. Ficando, então, somente na realização das atividades impressas como podemos notar no turno 209. PE assim como AN, sentiu dificuldades mesmo para a execução das atividades impressas, no turno 211, necessitando de um acompanhamento mais próximo da mãe para mediar seu processo de aprendizado.

Ao refletir sobre a inclusão para crianças com deficiência neste tempo de pandemia, Redig e Mascaró anunciam que:

os alunos que apresentam alguma deficiência, ficaram em algumas situações, à margem do ensino, seja por não terem acesso às plataformas digitais ou pelas aulas não serem pensadas para as diferentes maneiras de aprender. Os alunos com deficiência que precisam, em sua maioria, de recursos de acessibilidade física e pedagógica para o seu aprendizado, nestas aulas, estão enfrentando mais dificuldades para acompanharem as propostas de atividades

pedagógicas planejadas para o período da pandemia, visto que, podem precisar de uma mediação pedagógica de profissional de apoio, que neste momento, neste formato de aula, é um serviço que não está sendo oferecido (REDIG e MASCARO, 2020, p. 149).

Nesse ponto, os autores colocam que as crianças com deficiência necessitariam que houvesse uma modificação da condução pedagógica como o conhecimento pode ser construído e que uma mediação pedagógica de apoio também seria essencial, advinda da escola, o que não ocorreu com nenhuma das crianças aqui estudadas.

5.2 A perspectiva de ZA sobre acompanhamento do Centro Educacional Especializado durante a pandemia

Seguimos com a entrevista realizada com uma das coordenadoras pedagógicas do centro especializado e que já fora mencionada em um capítulo anterior, ZA. Quando questionada pela pesquisadora LP sobre as atividades desenvolvidas no centro durante a pandemia, ZA informa que alguns professores haviam produzido vídeos para serem encaminhados para os alunos e suas famílias via o aplicativo *whatsapp*, e que atividades impressas estavam sendo elaboradas e entregues pela escola para os alunos realizarem em casa, conforme podemos verificar na cena enunciativa abaixo:

Data: 11/08/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a coordenadora pedagógica ZA do Centro Educacional Especializado.		
Locutor	Turno	Enunciado
ZA	39	Mas, como eu falei de início né? Alguns dos alunos, os pais não tinham nem um celular, né? que pudesse se colocar o <i>whatsapp</i> ... E aí ficava um pouco restrito a isso. Eles ficavam sem ter esse contato com o professor. Simplesmente pegando as atividades, porque nós ligávamos normalmente, né? Para os pais, avisando que a atividade já estava no centro pra ele vir pegar. Mas os que tinha celular, acontecia desse jeito, entendeu? Através do... da internet.
LP	40	E foi uma quantidade boa de alunos ou um número pequeno? Que pôde ver os vídeos...
ZA	41	A maioria... Mais ou menos... xô ver, porque nem todos, pra falar a verdade, nem todos os alunos matriculados lá no centro foram pegar as atividades, né? Mas os que foram, a maioria eles tinha acesso. Aos vídeos.
LP	42	Humhum
ZA	43	Então acontecia desse jeito, só que na verdade, mesmo assim...

		mesmo criando esse vínculo através da internet, os pais é... os pais reclamavam. Que nunca era igual, né? À aula presencial.
--	--	--

A partir da fala de ZA na cena enunciativa acima, podemos evidenciar ainda um dissenso, uma vez que ela havia relatado à pesquisadora sobre a possibilidade de acesso das famílias e alunos aos vídeos elaborados pelos professores, mas no turno 39 ela diz que isso foi um pouco restrito, pois alguns responsáveis dos alunos sequer tinha um aparelho de celular para que pudessem fazer uso do aplicativo de mensagens *whatsapp*. Outro dissenso que podemos perceber é que também alguns alunos sequer foram buscar as atividades impressas na instituição, dificultando ainda mais a prática educativa entre a escola e os estudantes. Na cena enunciativa abaixo, ZA destaca outras questões observadas por ela durante este tempo:

Data: 11/08/2021			
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a coordenadora pedagógica ZA do Centro Educacional Especializado.			
Locutor	Turno	Enunciado	Observações da pesquisadora
LP	47	Os pais reclamavam do novo formato, né? Das atividades pra realizar em casa...	
ZA	48	Isso... Mas, outra dificuldade. É... no caso, sabemos que muitos pais, eles não têm nem mesmo o ensino fundamental completo.	
LP	49	Sim...	
ZA	50	Mesmo essa maturidade, não tão pouco difi... não dificultosa. Mas mesmo assim, a maioria deles tinham também muita dificuldade.	
ZA	51	Alguns não sabem nem ler. Quando tem alguém na família que sabe ler, né? Que entende alguma coisa, ela tem uma ajuda. Mas muitos não sabe nem assinar o nome, porque muitas vezes, um pai vai lá pegar a atividade, nós tínhamos que colocar a digital porque eles não sabiam nem mesmo assinar o nome. Como poderiam ensinar ao seu filho?	
ZA	52	É... realmente era assim muito angustiante pra eles também, devido tá enfrentando essa	

		situação, então tá difícil.	
ZA	53	E outra atividade também, por eles estarem o tempo todo com seu filho em casa, porque eles têm assim problemas de saúde. Estão estressados, muitos adoeceram. Outros pioraram o estado, né? porque também o atendimento que eles tinham com a clínica do município ficou suspenso, outros também que tinham também atendimento em outros locais, ficaram também sem poder fazer esse atendimento. Então, é uma situação realmente muito dolorosa, sabe? Muito dolorosa.	
LP	54	Hum, e vem cá pró, foram muitos alunos que não conseguiram também pegar as atividades impressas? Ou só uma quantidade pequena?	
ZA	55	Uma quantidade pequena. Nós ligávamos e aí eles iam buscar. E eles ficavam angustiados, porque uns não tinham com quem deixar os filhos, outros por conta da convivência, porque a pessoa realmente tem que ter experiência pra poder ficar com uma criança nessa situação.	Houve ruídos nesse momento na ligação por conta do sinal.
ZA	56	E muitos deles se queixaram isso, porque realmente não tinha como sair pra pegar a atividade, porque quando saía, sempre que tinha que sair pra alguma coisa de urgência quando chegava em casa, a situação estava realmente... complicada. Acontecia muitas coisas. Aí muitos deles não iam também por esse motivo. Eles falavam pelo telefone com a gente.	

Neste trecho pudemos perceber através da fala de ZA, ainda mais fortemente, como as condições sociais atravessam a relação entre alunos, família e escola. ZA relata nos turnos 48 e 51 a dificuldade que as famílias tiveram durante esse processo justamente por que estes também foram marcados por uma história de fracasso escolar e estarem nessa posição de mediador da educação de seus filhos é

uma tarefa difícil, como ZA indica no turno 52 sendo um processo angustiante. Além disso, podemos perceber ainda outro fator que impactou no acesso dos alunos a abordagem da escola, a falta de estrutura de suas famílias, uma vez que são crianças com deficiência e que muitos não tinham como deixá-los sozinhos em casa para ir buscar as atividades na escola como apontado nos turnos 55 e 56 na fala de ZA.

E mais, ao nos debruçamos sobre a análise das dificuldades para o estabelecimento da modalidade educativa imposta pela pandemia, por meio as TIC, nos deparamos com as desigualdades de acesso à tecnologia ou desigualdades digitais. Para Albrecht (2020) as desigualdades digitais se relacionam com outras formas de desigualdade no sentido de que “fatores como renda ou classe provavelmente afetam o acesso às tecnologias, as quais, por sua vez, afetam e são afetadas pelas desigualdades educacionais e informacionais” (ALBRECHT, 2020, p. 688). Assim, podemos perceber que o retrato do cenário da educação na pandemia revela não apenas desigualdades digitais postas aí, mas as desigualdades que já se fazem presentes e se perpetuam no seio de nossa sociedade.

5.3 A perspectiva de RO sobre acompanhamento da escola regular de PE durante a pandemia

Como se destacou nos objetivos dessa pesquisa, pretendemos investigar a relação dos sujeitos autistas e a escola, bem como a caracterização das práticas escolares. Como as duas mães relataram outras experiências nas escolas regulares que as crianças são acompanhadas, fomos em busca desses espaços a fim de conhecer seus pontos de vista. Nesse ponto, relatamos que não foi possível a realização das entrevistas com a escola regular de AN pois ao serem contactadas a diretora e a professora da criança não se disponibilizaram para participar da pesquisa. Todavia, a professora da escola regular de PE demonstrou-se aberta a participar. A seguir relata como observou no espaço em que estava inserida como se desenrolou o ensino remoto na pandemia:

Data: 01 /11/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a professora RO de PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
RO	127	Exato, foi passado o conteúdo tentando passar o conteúdo de uma forma que a diretora considerava, mais leve, que a gente como professor lá não tinha autonomia.
LP	128	Humhum.
RO	129	Então, era do jeito que ela achava que era mais leve.
LP	130	Qual era esse jeito?
RO	131	Tipo... passando dois assuntos, três assuntos por dia.
LP	132	Humhum.
RO	133	O que pra mim, diante do que tava vivendo era muito, em termo de seguir o currículo. Não parou no sentido de... Correu todos os assuntos, tinha aquela cobrança que tinha, tô falando da parte pessoal do professor, realmente que tinha que terminar todos os assuntos, que os pais não podiam sentir falta que ficou uma página do livro sem ser feita.
LP	134	E os alunos, como vocês professores observaram os alunos nesse movimento, né?
RO	135	Todos perdidos.
LP	136	Eu imagino que foi problemático pra eles também né?
RO	137	Todos perdidos! Perdidos e se enganando e família se enganando e pensando que estavam nos enganando na verdade. E eu como professora que não achava legal fingindo que não estava percebendo.

RO relata que a experiência por ela vivida foi de dar continuidade ao que era feito de certa forma no ensino presencial, transmitindo os conteúdos programáticos, de uma forma que a diretora considerava “leve” no turno 127 e 131. Em contraponto, RO avalia essa conduta como inadequada no turno 133, considerando que estávamos atravessando um período delicado para todos como foi a pandemia de COVID-19, e que o clamor principal foi dar conta de um cronograma, de transmitir os conteúdos planejados, de seguir aquele panorama curricular. E mais, segundo sua perspectiva essa forma de ensino não foi suficiente para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem profícuo como podemos perceber nos turnos

135 e 137. Sobre tais questões levantadas e outros dizeres de RO durante a entrevista, refleti no diário formacional:

A professora relata sua insatisfação como sujeito inserido no processo de educação e aprendizagem de uma escola tradicional, por acreditar numa educação movida pela ludicidade e que não era possível movimentação alguma que mobilizasse a forma como o ensino acontecia naquele espaço, que segundo a fala da professora era bem articulada com o currículo e os conteúdos do livro didático. Isso, ainda fica mais evidenciado e delicado na pandemia, pois a professora acaba acreditando que não se tratava de um processo educacional efetivo de fato devido ao engessamento e dificuldade por parte da gestão que enxergasse que uma flexibilização era necessária, já que estávamos em um momento histórico delicado como a pandemia de COVID-19.

Para além, vemos a professora relatar ainda que houve uma quebra no acompanhamento de PE durante a pandemia:

Data: 01 /11/2021		
Contexto de produção: Entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora LP com a professora RO de PE.		
Locutor	Turno	Enunciado
RO	159	Quando começou a pandemia, eu não tive escolha e foi assim que ele passou a ser aluno da professora do primeiro ano.
LP	160	Humhum.
RO	161	Entre aspa, abre o parêntese, porque ele ficou sendo aluno dela só no sentido de assistir as aulas dela, mas todo apoio quem dava... era eu. E ele continuou fazendo todas as atividades curriculares do 1º ano, tendo que seguir todo aquele roteiro, sem ter nenhum olhar diferenciado pra ele.

Nesse trecho, vemos RO relatar uma quebra no acompanhamento educacional de PE no turno 159 e 161, onde deixou de assistir as aulas que ela ministrava passando a participar das aulas com a professora do primeiro ano, com a qual a criança não era vinculada. Destaca-se que PE não conseguiu se adequar ao formato de aulas online, como fora dito pela mãe anteriormente, pois tinha muita dificuldade de fazer o uso do eletrônico para assistir a aula, e também porque não conseguia permanecer ali por muito tempo. Em contrapartida, mesmo com a quebra de interação da criança com a professora, vemos que esta seguiu vinculada ao

processo de aprendizagem dele acompanhando junto com a mãe as atividades por ele executadas.

Assim, sobressai-se a necessidade de se pensar nessa inclusão durante a pandemia diante do que já fora exposto até aqui pelos atores entrevistados. De certo que a educação e principalmente a inclusão de pessoas com deficiência tem sido historicamente construída com defasagens, mas neste tempo de pandemia as fragilidades ampliaram-se. Finalmente, concordamos com Redig e Mascaro quando dizem que

O momento pós pandemia será uma época propícia para muitas reflexões sobre a instituição escolar, neste contexto teremos a oportunidade de incluir nessa pauta a temática sobre processos de ensino e aprendizagem, exclusão e inclusão, formação docente, dentre outras; no sentido de tornarmos esse espaço acessível a todos (REDIG e MASCARO, 2020, p. 153).

5.4 Entrelaçando os dizeres

Este é o ponto de entrelaçamento mais importante desta pesquisa, diria o ponto central, ao qual viemos ao longo dessa dissertação refletindo sobre os mais diversos eixos que compreendemos compor a relação da escola com os sujeitos autistas em tempos de pandemia. Acreditamos que, na verdade, a pandemia escancarou as disparidades já existentes entre os diversos contextos da educação, tornando-os ainda mais caóticos.

Podemos perceber que as falas das mães das crianças relatam as dificuldades das crianças e suas famílias para agregarem-se e permanecerem no ensino remoto durante a pandemia. Assim, as crianças passaram a fazer somente atividades impressas, o que era difícil para as crianças e suas famílias, já que não houve uma adaptação das atividades realizadas, sendo somente as atividades que já eram realizadas no ensino presencial de acordo com o conteúdo programático. Por outro lado, vemos as famílias fragilmente desamparadas já que além de ter que lidar com todas as dificuldades socioeconômicas e emocionais impostas pela pandemia, um novo papel lhes era atribuído, o de ser mediadores pedagógicos.

Não muito distante disto, temos escolas com diversas dificuldades de organização e estruturação para se pensar numa adequação ao ensino pandêmico de forma mais inclusiva. Vale destacar que na atual conjuntura capitalista, se

configura aí por detrás dessas desigualdades, a relação entre opressor e oprimido, avivadas com ainda mais força no contexto da pandemia sobre os grupos oprimidos. Nesse sentido, Albrecht discute que:

a educação à distância jamais será uma panaceia para o fortalecimento da educação face à COVID-19 enquanto as políticas desconsiderarem as diferentes necessidades e dificuldades dos segmentos que compõem a sociedade. Promover a inclusão dos grupos excluídos no acesso ao conhecimento é um elemento central na democratização da educação, pois a necessidade de conferir maior atenção aos problemas dos grupos mais vulneráveis se relaciona com a própria substância da democracia (ALBRECHT, 2020, p. 690).

Como aponta a autora, considerando o sistema democrático em sua essência de proporcionar igualdade entre os cidadãos, a reorganização da forma como a educação tem sido conduzida historicamente seria mais efetiva se fosse amparada pela análise estrutural e social dos sujeitos, objetivando assim o acesso igual ao direito da educação e não perpetuando ao longo do tempo e proporcionando mais e mais disparidades como tem acontecido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o caminho percorrido até aqui, faz-se necessário algumas últimas considerações. Para tal, retomemos ao propósito dessa pesquisa que foi a investigação de como se deu a relação dos autistas com a escola em tempos de pandemia no contexto do município de Simões Filho - Ba, esta revelou-se simbolicamente numa trama em rede com múltiplos nós, onde os fatos em discussão mostraram-se minunciosamente entrelaçados. O que queremos dizer é que a relação das crianças autistas, considerando as que participaram dessa pesquisa, já vinham de uma história truncada com a escola e diante do cenário pandêmico, as dificuldades tornaram-se ainda mais profundas.

Para esse estudo, retomamos nosso objetivo geral que foi o de analisar, considerando os impactos da pandemia, como aconteceu a relação dos sujeitos autistas e a escola a partir da percepção dos responsáveis pelos autistas e de coordenadores pedagógicos e/ou professores. Tendo como objetivos específicos, refletir sobre o contexto social e suas implicações com a pandemia no cotidiano dos sujeitos; caracterizar as práticas escolares entre crianças autistas e a escola em tempos de pandemia e compreender se tais práticas escolares entre os autistas e a escola são de fato inclusivas ou não.

Posto isso, traremos a seguir algumas postulações que a itinerância de pesquisa nos proporcionou. Inicialmente, pontua-se as dificuldades que as crianças tiveram para participarem do formato de ensino remoto proposto como alternativa à suspensão das aulas presenciais. Segundo os relatos dos participantes, percebe-se que ambas as crianças deste estudo, por não conseguirem adaptar-se ao formato proposto, acabaram por deixar de acompanhar as aulas, ao passo que as escolas indicaram que deveriam seguir no processo de aprendizagem com atividades impressas.

Entretanto, até mesmo a execução das atividades impressas tornou-se um novo obstáculo para as crianças, por não serem atividades adaptadas, mas somente aquelas ligadas ao conteúdo programático do currículo comum a todos. Também não puderam ter uma mediação pedagógica mais próxima, ficando a cargo de suas famílias exercerem esse papel de mediar a educação, o que foi laborioso dado as demais condições do contexto vivido. Além disso, essa função não deve ser assumida pela família, mas pela instituição escolar. Não obstante, pomos em

evidência, como fora discutido ao longo dessa dissertação, a respeito da fragilidade de como a educação tem sido tradicionalmente conduzida, formatada para sujeitos idealizados como homogêneos e que devem se adequar a um padrão único de educação.

Assim, no cenário imposto pela pandemia, escancara-se a dificuldade que a escola, de forma geral, já tinha para promover uma educação inclusiva eficiente para as crianças com autismo. Vê-se o despreparo com que manearam o ensino para este público, precisamente porque não houve propriamente, práticas pedagógicas especialmente planejadas em consideração à condição dos casos estudados. Para além disso, reitera-se que não enxergamos essa fragilidade da inclusão escolar como resultado da culpabilização da figura do professor, mas como uma questão constituinte da macrosfera, a nível de gestão federal, setor onde tudo começa quando pensamos no legislativo e no fortalecimento, para que o processo inclusivo se dê em sua concretude.

Destaca-se ainda que o momento pandêmico caracterizou-se como um período de vulnerabilidade para saúde mental de todos os participantes dessa pesquisa. Especificamente, àqueles impactos socioeconômicos, que nos vários dizeres aqui escutados, ecoaram como atravessadores do processo de inclusão escolar.

A compreensão das percepções produzidas nesta pesquisa nos revela simbolicamente em um fio condutor, traduzido pelas trajetórias marcadas pela solidão. Assim, vê-se SE e AC, mães e figuras referência no cuidado de seus filhos, atravessarem o processo de diagnóstico, lidarem com as implicações psicossociais de criarem seus filhos em suas especificidades e também manearem a inserção, permanência e desenvolvimento educacional de seus filhos sem ter muito suporte social para isso.

RO e ZA partem de histórias em que o território onde estavam inseridas durante o epicentro da pandemia, significou para elas como falta de empatia de parte da população, insegurança e também de fonte de sofrimento. Ambas relatam as diversas estratégias educacionais que lançaram mão para tentar promover mais inclusão aos seus alunos. RO em especial, relata o lugar de ser professora numa escola regular, sem auxiliar de classe, assumindo uma turma com uma quantidade considerável de alunos, sem ter suporte da gestão institucional para promoção de inclusão efetiva para as crianças com TEA que tinha na turma.

Contemplar esse caminho percorrido na produção da pesquisa, no qual a solidão desvela-se, é enxergar a ação de um sistema que sobrepuja à forma como a sociedade tem se organizado sócio historicamente, tendo o capital como combustível motor da superestrutura capitalista. A solidão à qual vemos incidir a partir das percepções, não é a solidão positiva que carrega em seu âmago a potencialidade transformadora e criativa, mas trata-se da solidão do desamparo, portanto, de viés negativo. Essa solidão que tem sido paulatinamente imposta pela superestrutura ao longo da história, tende ao individualismo em detrimento de ações coletivas imbuídas pela alteridade e empatia. Santos et al (2021) infere, a partir dos estudos de Lipovetsky (2007), que na verdade, precisamos de:

menos consumo, menos materialismo, menos dependência de bens mercantis, desfazendo a percepção de que a prática consumista leva à satisfação. Ao mesmo tempo, o autor acredita também que precisamos de mais consumo, no intuito de reduzir a pobreza, ajudar os grupos vulneráveis, otimizar o tempo e definir novos critérios de regulação, moderação e desenvolvimento econômico durável (SANTOS et al, 2021, p.136).

Finalmente, considerando o contexto pesquisado e partindo do ponto de vista histórico cultural, conclui-se que as práticas escolares vivenciadas pelas crianças autistas no período da pandemia não cumpriram seu papel adequadamente em respeito à inclusão, pois não as contemplaram em suas especificidades. A presente pesquisa, portanto, revelou não somente as fragilidades do ensino pandêmico, mas evidenciou as dificuldades que a sociedade, incluindo a instituição escolar, historicamente possuem para promover uma educação que leve em conta as singularidades e promova as potencialidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 5. Ed. 2014;

ALBRECHT, Nayara. Os Dilemas da educação no contexto da pandemia: tecnologia, desigualdade e democracia. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (Org.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: Anpocs, 2020. p. 687-91;

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12^a. ed. [S.l.]: HUCITEC, 2006;

BARBOSA, André Machado et al. Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 24, n. 48, p. 91-105, 2020;

BOÉCHAT, EDILENE et al. **Tratado de Audiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2. Ed., 2015;

BORDIN, Sônia Maria Sellin. **Fale com ele**: um estudo Neurolinguístico do autismo. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo;

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007;

_____. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília: Ministério da Saúde, 2015;

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, outubro, 1988;

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, dezembro, 1996;

_____. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, dezembro, 2012;

_____. **Política Nacional de Humanização**. Brasília, 1^a edição. 1^a reimpressão; 2013;

_____. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Brasília, 2020;

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília, 2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2020**;

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;

CARDOSO, D.; NETTO, F. Reflexão Antropológica sobre viver e conviver em família no isolamento social. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (Org.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: Anpocs, 2020. p. 154-58;

DE MACEDO ABREU, Bianca. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020;

DE PÁDUA RIBEIRO, Marden; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020;

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Veja. 1996;

DIAS, Fabrizia Miranda et al. Autismo virtual: as implicações do uso excessivo de smartphones e tablets por crianças e jovens. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019;

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013;

FÁVERO, E; PANTOJA, L; MANTOAN, M. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília, 2004;

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013;

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002;

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FURLIN, N. Da educação presencial à Educação remota: a experiência docente em tempos de coronavírus. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (Org.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: Anpocs, 2020. p. 683-86;

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: Edufba, 2009;

HUI, David S. et al. The continuing 2019-nCoV epidemic threat of novel coronaviruses to global health—The latest 2019 novel coronavirus outbreak in

Wuhan, China. **International Journal of Infectious Diseases**, v. 91, p. 264-266, 2020;

JUNG, Jucimara de Medeiros. Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. **Revista Linhas**, v. 3, n. 2, 2002;

JUNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. IX ANPED: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012;

LANUTI, J. E. O. E. ; MANTOAN, M. T. E. . Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista de Educación Inclusiva** (Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile), v. 2, p. 119-129, 2018;

LAVILLE, CHRISTIAN. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999;

LOIOLA, Mônica. **Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Profinfantil**. 2012. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Bahia;

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016;

_____. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: Configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 190-212, 2018;

_____. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013;

MACEDO, R; NASCIMENTO, C; GUERRA, D. Heterogeneidade, experiência e currículo: Contrapontos à ideia de base comum nacional curricular e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 03, p.1556-69, 2014;

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 35, 2012;

MACHADO, Mônica Sperb; LONDERO, Angélica Dotto; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Rev. Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011;

MATOS, Marina da Silva de; VON BOROWSKI, Sílvia Batista. Vivências emocionais e estratégias de regulação emocional de psicólogos clínicos: Um estudo qualitativo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 160-180, 2019;

MEDEIROS, R.M.V. Território, espaço e identidade. In: SAQUET, M.A e SPOSITO, S. (Orgs.). **Território e territorialidades, teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular. 2009, pp. 217-228;

MELLO, Anahí Guedes. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina;

MONTEIRO, Daiane Daitx et al . Espiritualidade / religiosidade e saúde mental no brasil: uma revisão. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo , v. 40, n. 98, p. 129-139, jun. 2020;

NABUCO, Guilherme; DE OLIVEIRA, Maria Helena Pereira Pires; AFONSO, Marcelo Pellizzaro Dias. O impacto da pandemia pela COVID-19 na saúde mental. **Revista Brasileira de medicina de família e comunidade**, v. 15, n. 42, p. 2532-2532, 2020;

NAKAMURA, E.; SILVA, C. G. O contexto da pandemia do covid-19: desigualdades sociais, vulnerabilidade e caminhos possíveis. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (Org.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: Anpocs, 2020. p. 154-158;

NAVARRO, Paloma. **Fonoaudiologia no contexto da equoterapia**: um estudo neurolinguístico de criança com transtorno do espectro autista. 2016. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo;

NORMAL. In: **Dicionário Michaelis**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2021;

NOVO. In: **Dicionário Michaelis**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2021;

NUNES, Tatiane et al. A pandemia de COVID-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, Amanda et al. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: territórios existenciais na pandemia. IdeiaSUS/Fiocruz; Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência; Departamento de Direitos Humanos, Saúde e Diversidade Cultural da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (DIHS/Ensp/Fiocruz); e Universidade Federal de Goiás (UFG), 2020;

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges. **Palavras na ponta-da-língua**: uma abordagem neurolinguística. 2015. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo;

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges; MASINI, Lucia; PIMENTEL, Laine dos Santos. **Autismo e linguagem**: uma abordagem dialógica. In: CRUZ, Thalita; D'OLIVO, Fernanda. Linguagem, cognição e ensino: conceitos e possibilidades. Abralin, 2021;

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges; MAZUCHELLI, Larissa Picinato. Responsabilidade intergeracional e pandemia de covid-19. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 29-52, 2021;

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **MANA**, v. 14, n. 2, 2008;

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, n. 3, p. 775-794, 2018;

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2005;

PIMENTEL, Laine dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges. Diferentes possibilidades enunciativas no atendimento fonoaudiológico de um sujeito autista. **Distúrbios da Comunicação**, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2021;

QUINTANA, M. **O segundo Olhar**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018;

REDIG, Annie Gomes; DE CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020;

RESENDE, Natália Silva; DE MELO, Patrícia Eliane. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020;

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em marte**. Companhia das Letras. São Paulo – SP, p. 185. 1995;

SANTOS, Joyce Duailibe Laignier Barbosa; GREGÓRIO, Stéfanie Rhoden; ROSA, Carlos Mendes. A solidão na contemporaneidade: uma reflexão sobre as relações sociais. **PerCursos**, v. 22, n. 49, p. 316-339;

SANTOS, Mikaele et al. Saúde mental de crianças e seus cuidadores diante da pandemia da COVID-19. **Health Residencies Journal-HRJ**, v. 1, n. 5, p. 107-119, 2020;

SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz da. **Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular**: interlocução entre a escola e a clínica. 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Bahia;

SIMÕES FILHO. Decreto Nº 172/2020, de 16 de março de 2020. Estabelece medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Simões Filho. **Diário Oficial do Executivo**. Prefeitura Municipal de Simões Filho, 03 de janeiro de 2021, p. 3;

_____. Decreto Nº 198/2020, de 30 de março de 2020. Estabelece novas medidas em relação aos prazos estabelecidos no Decreto nº 172/202, em razão de adoção de iniciativas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Simões Filho. **Diário Oficial do Executivo**. Prefeitura Municipal de Simões Filho, 03 de janeiro de 2021, p. 8;

_____. Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº4, de 16 de dezembro de 2020. Fixa as diretrizes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Simões Filho. **Diário Oficial do Executivo**. Prefeitura Municipal de Simões Filho, 03 de janeiro de 2021, p. 102;

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**. Companhia das Letras. São Paulo – SP, 2013;

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, 2018;

SUPLICY, Adriana Mazzilli. Autismo Infantil: Revisão Conceitual. **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, v. 1, p. 21-28, 1993;

TERRA, Alessandra Dale Giacomini et al. A Pandemia e a precarização das condições de trabalho dos docentes de ensino superior. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021;

WHO. **COVID-19: cronología de la actuación de la OMS**. Disponível em: <<https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Reflexões sobre a Relação entre os Autistas e a Escola em Tempos de Pandemia”. Nesta pesquisa pretendemos conhecer, considerando os impactos da pandemia, como tem acontecido a relação das pessoas autistas e a escola. O motivo que nos leva a este estudo diz respeito a compreensão dos efeitos da pandemia para a relação entre os autistas e a escola. Para esta pesquisa adotaremos como procedimento o diário de campo da pesquisadora, que servirá para anotações da experiência vivida na pesquisa e as entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas por ligações telefônicas audiogravadas, com duração média de 45 minutos, para os responsáveis das crianças e com os professores e/ou gestores das escolas onde estão matriculadas. Sua participação diz respeito às entrevistas em que lhe faremos perguntas afim de conhecer, na relação da pessoa autista e a escola, como este período de pandemia está sendo vivido, quais as expectativas com relação a ele e que tipo de contato está sendo realizado pela escola.

Os riscos que esta pesquisa pode trazer aos participantes são relativos à quebra de sigilo de dados, em contrapartida, afirmamos que estarão assegurados o sigilo dos dados e o anonimato aos participantes conforme a resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e o ofício circular nº2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Quanto aos benefícios para os participantes destacam-se as

contribuições que a presente pesquisa poderá agregar ao campo científico e também ao fomento e melhoria de políticas públicas.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) tem direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) “Núcleo de Atenção Terapêutica Social e Pedagógica” e pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador Responsável – Laine Pimentel, (71) 99107-6706 [Telefone e *whatsapp*];
Email: fonolainepimentel@outlook.com

Pesquisador Colaborador – Marcus Vinicius Borges Oliveira, (71) 99305-6790
[Telefone e *whatsapp*] Email: mvboliveira@ufba.br

Também em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/EENF/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/EENF/UFBA) está localizado na Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435, Canela, Salvador, Bahia, Brasil. Telefone: (71) 3283-7615.

Os resultados da pesquisa estarão dispostos quando for concluída. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação. Este termo de consentimento apresenta-se sob o formato digital e assinado pela pesquisadora

responsável enviado para o seu whatsapp ou e-mail. Consideramos registrada a sua confirmação em participar da pesquisa após indicar o aceite para o pesquisador, sua anuência estará registrada e audiogravada em ligação telefônica após o contato inicial com a pesquisadora responsável.

A audiogravação da leitura do TCLE, sua anuência e os dados coletados nas entrevistas serão arquivadas pelo pesquisador responsável em um dispositivo de mídia local, no “Núcleo de Atenção Terapêutica Social e Pedagógica”. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade bem como dados digitais com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o ofício circular nº2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Local, _____ de _____ de 20 .

Nome	completo (participante)	Data
------	-------------------------	------

Nome	completo (pesquisador)	Data
------	------------------------	------

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista com os responsáveis pelas crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Identificação da criança

Nome: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: () F () M
 Escolaridade: _____
 Endereço: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Quantidade de pessoas que moram na mesma casa: _____
 Renda total da família: () Mais do que um salário mínimo [R\$ 1.100,00]
 () Um salário mínimo [R\$ 1.100,00] () Menos que um salário
 mínimo [R\$ 1.100,00]

Identificação do Responsável

Nome: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: () F () M
 Convive com a criança: () Sim () Não Parentesco: _____
 Endereço: _____
 Escolaridade: _____

Considerando o momento da pandemia de COVID-19, responda:

1. Como o(a) senhor(a) tem vivenciado/enfrentado este momento?
2. Como tem sido a convivência familiar?
3. Como tem sido a convivência com a comunidade do local onde mora? Você considera que este local e comunidade influenciaram de algum modo sua vida neste período?

4. Como você descreveria o desenvolvimento da criança autista pela qual é responsável?
5. A criança pela qual é responsável faz acompanhamento terapêutico profissional? Se sim, especifique qual(is).
6. Qual o histórico de vida escolar desta criança autista? Como aconteceu a inserção e acompanhamento dele(a) na escola?
7. Atualmente, além de estudar no centro educacional especializado escolhido para esta pesquisa, a criança está matriculada em alguma outra escola? Se sim, informe se é pública ou privada e qual nome.
8. Desde que a pandemia de COVID-19 começou, houve algum contato do centro educacional especializado escolhido para esta pesquisa com a criança? Como isso tem acontecido?
9. Para você, como tem sido a adaptação desta criança autista ao período da pandemia? Como você descreveria as potencialidades e desafios no cotidiano desta criança diante da pandemia?
10. Como você descreveria a forma que esta criança utiliza para se comunicar? Por exemplo: Fala? Escrita? Gestos?
11. Você acredita que a forma com a qual esta criança tem se comunicado facilitou ou dificultou sua adaptação escolar durante a pandemia? Conte-nos em detalhes como tem observado tal questão, considerando principalmente o acolhimento e inclusão da escola com a criança.
12. Para você, existe algo que não foi perguntado durante esta entrevista, mas você gostaria de relatar no que diz respeito a relação da criança com a escola durante a pandemia?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista com professores e/ou coordenadores pedagógicos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES E/OU COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Identificação da criança

Nome: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: () F () M
 Escolaridade: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____

Identificação do professor/coordenador pedagógico

Nome: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: () F () M
 Endereço: _____
 Escolaridade: _____
 Cargo: _____

Considerando o momento da pandemia de COVID-19, responda:

1. Como o(a) senhor(a) tem vivenciado/enfrentado este momento?
2. Como tem sido a convivência familiar?
3. Como tem sido a convivência com a comunidade do local onde mora? Você considera que este local e comunidade influenciaram de algum modo sua vida neste período?
4. No centro educacional especializado escolhido para esta pesquisa, no qual você leciona, houve alguma vinculação dos professores com os alunos? Descreva como foram as atividades escolares desenvolvidas durante a pandemia?

5. Atualmente, você leciona para quantas turmas na escola escolhida nesta pesquisa? Em cada turma tem quantos alunos? Nesta escola você conta com apoio de algum auxiliar de classe?
6. Nas turmas pela qual você é docente na escola escolhida para esta pesquisa, há mais de uma criança autista? Qual é o perfil dos outros alunos?
7. Considerando o aluno autista para qual esta entrevista direciona-se, como você descreveria o desempenho e desenvolvimento escolar durante a pandemia, tendo em vista as atividades propostas pela escola?
8. Você acredita que a maneira com a qual esta criança autista se comunica, facilita ou não a adaptação dela as atividades escolares propostas? Você acredita que possa existir outras formas de apoiar esta criança no seu processo educativo, considerando a forma com a qual se comunica?
9. Como tem acontecido sua relação com a família desta criança? Você acredita que esta relação se constitui como um ponto forte de apoio para o desenvolvimento biopsicossocial desta criança?
10. Em geral, no que tange o seu trabalho docente nesta escola, na sua opinião quais pontos positivos e negativos você tem identificado ao longo do processo escolar na pandemia?
11. Considerando os pontos negativos, você sugeriria alguma alternativa para superação? Considerando principalmente o corpo docente e coordenador da escola escolhida, além da equipe gestora do município.
12. Para você, existe algo que não foi perguntado durante esta entrevista, mas você gostaria de relatar no que diz respeito à relação da criança com a escola durante a pandemia?

ANEXO 1

Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS AUTISTAS E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: LAINE DOS SANTOS PIMENTEL

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40810720.9.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.748.730

Apresentação do Projeto:

Trata-se de apreciação de terceira versão de protocolo de pesquisa que abordará os impactos relativos aos indivíduos autistas e suas relações com a escola em tempos de pandemia. Nosso objetivo é analisar, considerando os impactos da pandemia, como tem acontecido a relação dos sujeitos autistas e a escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, longitudinal, do tipo estudo de caso, que será realizada com sujeitos autistas matriculados na rede pública da cidade de Simões Filho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, considerando os impactos da pandemia, como tem acontecido a relação dos sujeitos autistas e a escola;

Objetivos Secundários:

- Refletir sobre o contexto social e suas implicações com a pandemia no cotidiano dos autistas;
- Caracterizar as práticas escolares entre crianças autistas e a escola em tempos de pandemia;
- Compreender se tais práticas escolares entre os autistas e a escola são de fato inclusivas ou não;
- Discutir, dentro de uma perspectiva histórico cultural, as práticas de linguagem dos autistas em meio à pandemia.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.746.730

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Os riscos que esta pesquisa pode trazer aos participantes são relativos à quebra de sigilo de dados, em contrapartida afirmamos que estarão assegurados o sigilo dos dados e o anonimato aos participantes conforme a resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e o ofício circular nº2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa".

Benefícios:

"Quanto aos benefícios para os participantes destacam-se as contribuições que a presente pesquisa poderá agregar ao campo científico e também ao fomento e melhoria de políticas públicas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa exploratória, transversal, de abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, tendo como procedimento técnico o estudo de caso. Será realizada com indivíduos autistas matriculados na rede pública da cidade de Simões Filho. Adota-se como critérios de inclusão, crianças autistas na faixa etária de 03 a 13 anos de idade e que estejam matriculadas na rede pública municipal. Como critérios de exclusão, a pesquisa não será realizada com crianças fora da faixa etária mencionada e que não possuam diagnóstico de autismo. Considerando o vínculo profissional que a pesquisadora principal tem, atuando como fonoaudióloga numa clínica do município que é localizada dentro de um centro educacional especializado, as crianças escolhidas para a pesquisa serão os pacientes atendidos na referida clínica, que sejam estudantes do centro educacional e se encaixem nos critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa. A fonte de dados se constituirá a partir de um diário de campo da pesquisadora e por entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os responsáveis das crianças e com os professores ou gestores da escola onde as crianças estão matriculadas. Considerando o período pandêmico, as entrevistas serão realizadas através do telefone, terão duração média de 45 minutos, serão audiogravadas e, posteriormente, transcritas para análise. O diário de campo será de uso pessoal e intransferível e servirá para anotação diária e sistemática da experiência da pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados 09 documentos ao protocolo de pesquisa, dos quais 03 são específicos desta terceira versão e apresentam alterações recomendadas no parecer 4.633.179.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.746.730

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendações foram atendidas e as pendências resolvidas. Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado 4.633.179, esta terceira versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e do ofício circular da CONEP sobre "Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual", de 24 de fevereiro de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1644172.pdf	08/04/2021 20:01:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	08_04_21_Projeto_de_Pesquisa.docx	08/04/2021 20:00:30	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	08_04_21_TCLE.docx	08/04/2021 19:59:40	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA_COPARTICIPANTE.pdf	03/12/2020 17:15:09	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_E_DA_EQUIPE_EXECUTORA.docx	03/12/2020 17:13:34	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito
Outros	listagem.pdf	09/11/2020 08:05:17	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	modelos.pdf	09/11/2020 08:04:40	Patrícia Santiago Viana Teixeira	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.746.730

Outros	modelos.pdf	09/11/2020 08:04:40	deSouza	Aceito
Folha de Rosto	ASSINADAOKfolhaDeRosto.pdf	30/10/2020 11:08:58	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	07/10/2020 16:35:28	LAINÉ DOS SANTOS PIMENTEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 31 de Maio de 2021

Assinado por:

Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br