

EIXO 2: PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

SOB A AMEAÇA DO VÍRUS SARS-COV-2: O AEE NO ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES COM TEA

Data de aceite: 02/06/2023

Maria Angélica Gonçalves Coutinho

Elaine Pedreira Rabinovich

Aquela realidade brutal havia de ser enfrentada, resolvida com celeridade pelo grupo familiar, entre as poucas paredes que separam os apertados cômodos de suas casas, com baixa luminosidade natural, e os seus modos de vida tão peculiares. A atipicidade da situação foi duplamente marcada pelo isolamento, devido à crise sanitária e pela força das características do autismo, o qual se reconhece na dificuldade de comunicação e interação social, tão cruciais para os humanos.

A adaptação das atividades cotidianas, como uma das consequências da surpreendente condição de emergência, foi registrada nos sentimentos narrados com angústia e desespero. Os familiares estavam subordinados à limitação de conhecimento técnico, desvantagem econômica e social para o apoio e acompanhamento pedagógico dos seus

filhos em um momento tão aterrorizante.

Reinventar as práticas, adaptar as atividades, dar continuidade ao ato educativo para a liberdade e a autonomia, forçosamente obrigou a todos à redescoberta, seja por parte das instituições de ensino regulares, especiais, educação básica e superior que se deslocava diariamente para os lares, fazendo o caminho inverso e habitual, por meio da educação a distância, seja pela reelaboração da casa como lugar de aconchego, abrigo, proteção, conflitos, separações, aceitação e afetividade

A difusão do AEE exigia e exige mediação, sendo, para as mães, ainda mais contundente, considerando-se a sobrecarga ininterrupta da atividade do cuidar e a ausência de formação técnica, específica. Na senda entre o AEE e as famílias (mães) quais as chances de intervir frente à provisoriidade e diversidade do conhecimento, sem que lhes seja oferecido um programa de capacitação para atuar com a complexidade do autismo?

Tangenciar vivências, tão

profundamente marcadas por emoções e desafios, diante do desconhecido, da impotência que a situação impunha parece inoportuno, inapropriado, pois há uma aparente normalidade, após a vacinação, que leva a supor ser o evento da pandemia uma página virada na história de nossas vidas. É como se diz na língua inglesa “*out of timing*”, algo como fora do tempo, do prazo, portanto sem efeito e dispensável. Entretanto, os seus efeitos na memória das nossas experiências serão perenes. Aos nossos olhos e sentidos parece-nos perfeitamente oportuno, pois foi possível desbravar uma realidade pré-existente, agravada com a crise mundial, algo antes impensável. Acompanhar o dilema das famílias nos fez mergulhar num mar de interrogações, reclamações, observações, queixas, cobranças provindas de todos os aspectos e setores, desde o social, profissional, pessoal ao familiar.

Refletimos sobre essa experiência, agora, com o tempo e amadurecimento necessários, visando a contribuir para a mitigação de riscos à inclusão socioeducacional de crianças e jovens com deficiência, por meio do conhecimento dos seus responsáveis sobre as funções do AEE.

Chamados a oferecer respostas positivas às demandas emergentes, com *expertise* pedagógica, uso e manuseio das mídias digitais - a fim de cumprir exigências normativas e apresentar resultados eficazes, instrumentalização dos docentes - ensejou-se a criação de vários pactos e combinados que constituíram uma rede de solidariedade com colegas, estudantes e famílias. O propósito deste consórcio foi manter a sanidade e salvaguardar as instituições de educação de toda sorte de julgamentos. A união foi absolutamente indispensável.

Assim, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, antes realizado presencialmente, passou ao modo *online*, com uso de câmeras, gravações de vídeo, voz e imagem, todas as ações acompanhadas em tempo real, por estudantes, professores e famílias. Finalmente, o que se passava na sala de aula, a sua preparação anterior, o desenrolar e o depois e para além daquele tempo da hora/aula, foi desnudado.

A rapidez das mudanças não afastou a prática muito conhecida e utilizada do registro em diário de campo. Com esse instrumento, compilamos narrativas que possibilitaram a compreensão dos desafios materiais e imateriais das famílias de estudantes com autismo, dos sentimentos despertados com a habitualidade do cotidiano da segregação e, por algum tempo, experimentamos a realidade de conviver em uma sociedade como se toda ela fosse homogênea e autista.

Desse lugar de convívio e atuação docente, revisitamos e damos conhecimento das nossas práticas e lições do educar e do cuidar possíveis no AEE, em tempo de crise. Para início da discussão, apresentaremos dois tópicos: 1.1 O que nos mostrou a crise: família, TEA e o modelo remoto no AEE; 1.2 O esperado e o que a família de estudante com TEA pode fazer no AEE - apoio e acompanhamento. Além dessas sessões, o trabalho se compõe de metodologia e considerações finais.

O que nos mostrou a crise: família, TEA e o modelo remoto no AEE

Imaginamos que esse subtítulo tenha levado o leitor a pensar que surgirão, a partir desse ponto, indicações, constatações, bem como modos de agir e procedimentos resultado da nossa experiência que poderão ser aplicados em contextos de crises.

Sobre indicações, o contexto da pandemia sinaliza para a ampliação da carga horária de AEE do estudante com TEA, quando não incluso na escola regular. Isso porque consideramos o tempo de 02 (duas) horas semanais insuficiente, mesmo no presencial, já que as famílias não têm formação técnica para intervir sobre o comportamento obsessivo-compulsivo dos estudantes, nos termos da psicologia, de modo a contribuir para a promoção de mudanças.

Constatamos nas narrativas, registradas no diário de campo, o despreparo dessas famílias para lidarem com a educação formal, em meio à situação de vulnerabilidade socioeconômica, a qual foi agravada pelos efeitos da crise sanitária provocada pelo Virus SARS-Cov -2. Em consonância, o jornalismo local publicou a difícil situação das famílias não atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS). A respeito deste descompasso entre famílias de pessoas com necessidades especiais poder ser assistidas e outras não, Jaime José Zitkoski e Raquel Karpinski Lemes (2006, p.16) têm a dizer que “[u]m projeto humanista e libertador da sociedade exige de nós, hoje, que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma”. Em outras palavras: falta verba alimentar na mesa de famílias brasileiras, terceiro país maior produtor mundial de alimentos.

Os autores chamam a atenção para o descompasso entre a letra da Lei e a sua efetiva aplicação, especialmente para a normativa constitucional de 1988, na altura em que a letra assegura a educação como sendo direito de todos os cidadãos e dever do Estado, este que deve prover a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o documento estabelece a **forma de agir**, pois indistintamente, “todos são iguais perante a lei [...]”. (BRASIL, 1988, p.2 - ênfases nossas).

Destacamos, também, a Declaração de Salamanca, marco internacional, que assinala a importância de um sistema educacional inclusivo, em que a educação se faz sem discriminação e com igualdade de oportunidades (BRASIL, 1994), na interface com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, para que esses preceitos não se dispersem ou se distanciem. Nesse sentido, o art. 58, § 2º dessa Lei defende o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Ao que nos sugere, o referido artigo orienta para os procedimentos (apoio e serviços) constituintes do AEE, cuja finalidade é remover as barreiras de acesso e permanência no

ensino regular, operacionalizado na Educação Básica de modo a:

[...]identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Ao reconhecer a desigualdade de acesso e participação social, a criação de sistema de ensino inclusivo ao lado da indispensável formação de professores, em caráter permanente e específico, são lastros de oposição às barreiras históricas de acesso à escola regular, à continuidade de estudos e à aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), ou seja, “[...] referem-se àquelas originadas por deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. (BRASIL, 1994, p.3). Vale ressaltar que

deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade. (NOTA TÉCNICA Nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE).

Sendo uma condição física, mental, intelectual ou sensorial que impede a participação social igualitária, contexto no qual se insere o TEA (o qual é reconhecido como deficiência, pela Lei Federal nº 12.764/2012, que estatuiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com este transtorno), a deficiência, portanto, caracteriza-se por

[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p.1).

A igualdade consignada no art. 5º da CF, no seu caráter formal, genérico, geral e abstrato abarca e acolhe a todos, nas afirmativas legais de que “[t]odos são iguais perante a lei...” (p. 2) e “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida mediante a colaboração da sociedade...” (CF 1988, p. 85). Já no sentido material, posto que a generalidade é insuficiente ao princípio, deve ser promovida com ações de garantia de direitos como (acessibilidade) à diversidade e à diferença, em suas individualidades e particularidades e, como tais, direitos extensivos à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tal como denominado ‘distúrbio autístico de contato afetivo’, pelo médico austríaco Leo Kanner em (1943).

Embora de etiologia desconhecida, o autismo pode ser determinado por causas genéticas e neurobiológicas. O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) o aponta como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, que tem início na infância, manifestando-se nas dificuldades de interação social, comunicação verbal e não verbal com prejuízo socioemocional.

O esperado e o que a família de estudante com TEA pode fazer no AEE - apoio e acompanhamento

O AEE tem como base a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que contribuam para a participação dos estudantes, mediante o apoio especializado. Nos moldes do ensino remoto entalhado no isolamento social, na ruptura da rotina e no uso das tecnologias digitais, as narrativas das mães rasgam o silêncio das vozes oprimidas das famílias de estudantes com TEA, sobrecarregadas com o cuidar e a responsabilidade intensificada pela mediação pedagógica em um cenário de crise, sem o suporte de equipe multiprofissional, equipamentos, recursos acessíveis ou conhecimento técnico para a realização do AEE.

Conjugar as funções de cuidado e educação (no sentido específico da ação pedagógica, do diálogo teórico-prático, junto à necessidade de se construir material didático, para a interação social do estudante com TEA), requer formação técnica, o algo mais que - nas condições em que se encontravam as mães de filhos com autismo - faltava e, ao mesmo tempo, se constituiu no elemento que dificultava a possibilidade concreta da efetividade desta tarefa. Tínhamos nas mãos um problema a ser compreendido e resolvido.

METODOLOGIA

Muitas vozes: da minha supervisora de pós-doutoramento, amigas e coordenadoras e estudantes do Grupo de Pesquisa EDUCID, vieram se somar a mais oito, provindas das mães de filhos beneficiários do Atendimento Educacional Especializado, por mim ministrado. Estas mães, que estão identificadas por iniciais maiúsculas: “Mãe-A”, “Mãe-B;”... nos possibilitam contar essa experiência com a metodologia problematizadora de análise da realidade, que não foi uma escolha, mas uma imposição, natural do momento efervescente para possibilitar a aprendizagem, a crítica o autopoicionamento, a reflexão, o diálogo, a compreensão e interpretação dos fatos e suas construções sociais. Por ser complexo, o contexto sensível e adverso da Pandemia Covid-19 favoreceu relatos densos, intensos e sofridos, os quais nos arrebataram para a invenção e uso do lúdico. Nesta perspectiva passamos a ‘brincar” (aspa nossa), utilizando as linguagens das artes, a exemplo da música, desenho e imagem. Compreendemos que a leveza da arte alargaria os limites das possibilidades para o AEE.

Podemos dizer que este relato de experiência é colaborativo, coletivo. Contudo, nas suas entrelinhas há uma história pessoal-profissional que descortina uma pessoa, um sujeito. Constata-se aí, como apropriadamente observa Jorge Larrosa Bondia (2006), uma “[...] história interna, complexa e secreta de sua consciência, o que só ele pode dizer”. Narramos vivências, leituras, compreensões de sinais, de modos de reelaboração, de reflexão de certezas (hoje nem tanto), de busca pelo (auto)conhecimento. Por outras palavras: o texto traz uma profusão metodológica, apontando o farol para o biográfico

e subjetivo, nada obstante a sustentação objetiva. A respeito desse amálgama que se observa entre o objetivo e o subjetivo Franco Ferrarotti (2010, p. 37) pontua: “subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”.

Destarte, também está presente a metodologia das histórias de vida. Ao relatarmos a nossa experiência, revisamos e refletimos a nossa formação, o ensino e a aprendizagem nas trocas de conhecimentos e informações, na composição do pensamento com as inúmeras contribuições que o forma, a partir da intencionalidade das interações, das relações construídas. Certamente, as interações facilitaram a problematização da realidade com a teoria, contribuindo para proposições que podem constituir alternativas aos dilemas, aqui evidenciados, com ações e participantes corresponsáveis. Sabemos que problemas ocorrem e são possíveis de acontecer, mas os seus registros e análises podem levar a melhorias da situação inicial, por meio de adaptações para que possam ocorrer a replicação de resoluções em situações diversas. Vejamos lado a lado, os relatos das mães que participam desse estudo (respeitando o anonimato de suas identidades), cuja experiência contribuiu propositivamente no AEE. Suas falas, em meio ao atendimento por *whatsapp*, foram registradas em diário de campo.

Função (A) Integração do AEE com a proposta pedagógica da escola regular

Nas muitas idas e voltas à escola regular, em busca das atividades pedagógicas de seus filhos, e, sem sucesso, a “Mãe-B” narra que *“a escola se dá conta de que as atividades adaptadas, específicas para o atendimento das necessidades dos estudantes com TEA, não foram adaptadas, não estavam organizadas”* (Diário de campo julho/2021).

Neste testemunho fica evidenciado que a escola não sabe como orientar as famílias/mães, tampouco como lidar com esses estudantes. É fato que justifica e esclarece a função do AEE no sentido de disponibilizar recursos alternativos que possibilitem a comunicação funcional da pessoa com autismo. Nesse contexto, ressalta-se a importância da Tecnologia Assistiva que, segundo Miryam Bonadiu Pelosi (2010, p. 352), visa “oferecer serviços e recursos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais devido a dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação”.

No discurso, sobressaem posições corporativistas na escola, em um período tão atípico, intenção pedagógica insuficiente, talvez inexistente, falta de planejamento, ação e apoio profissional. Além disso, observamos o distanciamento família e escola, uma vez que as mães não foram ouvidas, seus saberes foram ignorados e não participaram da elaboração da proposta pedagógica da escola regular em intercessão com o AEE, para a elaboração do plano de atendimento individualizado e particularizado do estudante. Nessa condição, interrogamos: se, na condição de seres verbais, com desenvolvimento típico (já que sem autismo e dispondo das condições naturais e artificiais - criadas para nos

comunicarmos - o diálogo não acontece, não facilita o entendimento, o encontro de soluções para o convívio pacífico), quais são as possibilidades de promoção da igualdade material, do enfrentamento das barreiras da exclusão e da inclusão de fato? As narrativas da mãe, situam, ao nosso ver, a maneira como a invisibilidade, a violação dos direitos fundamentais e a exclusão educacional e social da deficiência se mantêm e são cristalizadas.

Função (B) Envolvimento e participação das famílias/mães para o pleno acesso dos estudantes

“Fui chamada para a reunião do conselho docente e tive que ouvir que a participação do meu filho na aula pelo computador era problemática. A escola me chamou pra falar pra meu filho não entrar mais na sala porque os gritos e estereótipos perturbavam os colegas e professores. Eu reclamei. Daí o povo falou que a escola era pública e não particular” “Mãe-A”.

No discurso emocionado com vozes embargadas pelo choro, o sentimento das famílias/mães em relação ao envolvimento e participação dos filhos - nos processos da escola regular e CAEE - dimensionam o dilema da participação e da cidadania como um processo em construção. Mostram, ainda, que não há ‘espaço’ para a convivência compartilhada entre pessoas com desenvolvimento típico e atípico.

Identificamos, nesta fala, o ponto de colisão real *versus* ideal, com autores que defendem a socialização como um dos benefícios da inclusão. É perceptível, em suas opiniões, que a possibilidade de “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” (CAMARGO; BOSA, 2009, p.68).

Envolvimento e participação não são entendidos como direito das famílias e dos estudantes, por agentes públicos/atores da escola, mas como o desejo de transformar a estrutura pública em estrutura particular, para servir aos interesses individuais das famílias. Daí nos perguntarmos: em que medida a escola privada é inclusiva, se o locus é a mesma sociedade com seus valores, crenças, e cultura excludentes?

Função (C) Atender às necessidades específicas das pessoas público - alvo da educação especial.

“Mãe-E”: “ *Eu fiquei tão nervosa que bati a mão no celular, ele caiu e quebrou. Um falou assim: “faz essa criatura calar a boca, aumenta a dose de rivotril e gardenal”.* Pode-se imaginar as agruras do ‘não ser’, “não ter”, “não poder”; o confronto e a oposição família *versus* escola, o desequilíbrio na balança que pende para a exclusão da deficiência. (Diário de campo, agosto, 2021).

A fala em comento direciona o nosso olhar para o que não se quer enxergar: que a presença do autismo, na vida do estudante, é cada vez mais crescente entre as famílias e

sociedade; nesses casos “os problemas de linguagem podem trazer danos significativos ao seu desenvolvimento global (WALTER; NUNES, 2008). Além disso, o desconhecimento dos prejuízos e de suas complicações no relacionamento, convivência e interações sociais, clamam por intervenção pedagógica não restrita à família e/ou à escola.

Ignorados, inexistentes, ausentes dos processos da escola, sem apoio e suporte social, os estudantes com TEA são desassistidos em suas necessidades, nos espaços de educação formal. A pandemia expôs o sentido mais perverso da discriminação e da injustiça: as barreiras de acessibilidade à inclusão.

Função (D) AEE em articulação com as demais políticas públicas

Vários foram os relatos de mães que nos levaram a refletir sobre o cumprimento das políticas sociais: “*Tô aguardando um bom tempo já pra ter o benefício de fulano (filho)*”, *inclusive a televisão falou dessa dificuldade*. “Mãe-O” : “*Mais de um ano e não consigo a curatela de minha filha. Agora nem posso panhar o dinheiro*”; “Mãe-R”: “*Não tem nada em casa pra comer e não dão o vale alimentação nem a merenda, já tem ano e cinco mês dessa pandemia*”. “Mãe-J”: “*Passei dia inteirinho debaixo de sol pra pegar o bolsa família*”. “Mãe-G”: “*Na Caixa, o moço falou que a mãe não tem direito a auxílio emergencial porque o filho já recebe o dinheiro do governo*”.

Os discursos das mães de estudantes com TEA, nessa pandemia, são marcados por exemplos de práticas de não cuidado. Constituem-se em queixas corriqueiras: a falta de medicação, ausência de profissionais para o atendimento médico e psicológico, falta de profissional de apoio escolar e de AEE, desproteção social, entre outros. Para além dessas questões, esse grupo, afetado pela situação de deficiência de seus filhos, inegavelmente é passível de ações afirmativas, posto que é discriminado e segregado. Igualdade nesse como em outros casos concretos se faz com inclusão social, reconhecimento e redistribuição.

Com efeito, estabelecendo-se cruel analogia como o adágio popular “toma que o filho é teu”, transfere-se a responsabilidade do Estado e da sociedade para o cômodo úmido e sem ventilação das casas e das famílias de filhos com TEA, submetidos a constrangimento e humilhações. Historicamente é a injustiça social que mantém a exclusão e a desigualdade estrutural. Seriam essas as bases inclusivas, igualitárias, de autonomia e independência para a educação humanizada, o contrário da justiça social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da Educação Especial, no tocante à informação e orientação como aliada e facilitadora da vida de estudantes com autismo, é indiscutível. O apoio e formação (para as famílias/mães saberem lidar, diante de mudanças tão profundas e imediatas) é uma urgência e necessidade, um desafio à ‘desidealização’¹ (aspa nossa), de normalidade.

¹ Desidealização: termo usado por Cintia Sarti para falar de famílias, no plural. Fonte: SARTI, C. Família e individualidade: um problema moderno. In: BRANT, M. C. (org.). **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: EDUC,

Isso significa desatar o nó, encurtar a distância, clarear a treva da desigualdade, na visita e revisão das ‘matrizes pedagógicas’ ensinadas por Miguel Arroyo que concebe o homem como produto histórico e do convívio humano. Em outros termos, se quer dizer que humanizar é fundamento básico da família e sociedade, isto é, o homem se constitui humano na convivência com o outro e, ao longo do tempo, vai construindo a sua história.

Nesse sentido, as falas das famílias/mães modelam a educação com os recursos limitados com os quais diariamente lidam, ao lado do desconhecimento sobre o transtorno. Também mostram a pobreza de suporte social e apoio familiar, que colidem com outras ausências ou precariedades, como o sistema de saúde, as políticas públicas não integrais, a discriminação, o não lugar da deficiência na educação, a ética de cuidar privada e familiar. Estas situações de desconhecimento e desassistência encontram-se bem delineadas no pensamento de autores que se debruçaram sobre este assunto, como Debora Diniz Rodrigues, Lívia Barbosa Pereira e Wederson Rufino dos Santos (2009), os quais os definem como o maior desafio à justiça, no sentido de sua ampliação para o social.

Com efeito, o enfrentamento da injustiça se faz com mudanças socioeconômicas que podem ser traduzidas no reconhecimento do ‘outro’ (aspa nossa), como ser de direitos por meio de atitudes de combate a preconceitos e discriminações, com tolerância, respeito e com redistribuição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/ Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008b.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [s. l.], 1994.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE.

CAMARGO, S.P.H; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**. São Paulo, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos humanos*. [online]. 2009, vol.6, n.11, pp.64-77.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, António, FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WALTER, C.C.; NUNES, D.R. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). **Estimulação de linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. p.141-172.12

ZITKOSKI, Jaime José e LEMES, Raquel K. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. Artigo da Internet da Faculdade Integrada de Taquara (FACCAT). Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.