

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**TATIANE MARTA LOCH**

**ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ESCUTA DOS EDUCADORES**

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ESCUTA DOS  
EDUCADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

**CAXIAS DO SUL  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L812e Loch, Tatiane Marta

Estudantes com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental [recurso eletrônico] : a escuta dos educadores / Tatiane Marta Loch. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Transtornos do espectro autista. 5. Prática de ensino. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

***“Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a Escuta dos Educadores”.***

**Tatiane Marta Loch**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2023.

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente - UCS)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Nesse percurso de Mestrado em Educação, de muito estudo, esforço e aprendizado, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me apoiaram e foram fundamentais para a realização de mais este sonho.

Expresso, aqui, toda minha gratidão, primeiramente, aos meus pais, Adonilar e Zita pela compreensão e cuidados com minha filha Vitória. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim e para a Vitória, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meio ao percurso de estudos, trabalho, rotina de cuidados médicos e sessões de fisioterapia.

À minha orientadora, Carla, meu reconhecimento, respeito e admiração pelo ser humano e profissional que é.

## RESUMO

Esta dissertação constitui-se em um estudo qualitativo exploratório e objetiva analisar o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das práticas pedagógicas direcionadas a eles, nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva do educador da sala de aula comum e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A problemática investigada refere-se ao questionamento: como os professores da sala comum e do AEE narram o processo de inclusão a partir das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, em escolas municipais, anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Nova Prata/RS? O referencial teórico fundamentou-se nos estudos sobre o TEA a partir de Borges e Schmidt (2021) e Schmidt (2016, 2017, 2022), os temas sobre Educação Inclusiva na perspectiva de Glat e Pletsch (2013) e na legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva e TEA a partir de Brasil (2008, 2012). A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais com alunos com TEA matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Foram convidados os dois professores do AEE das escolas da rede municipal de ensino de Nova Prata selecionadas e, também, quatro professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo dois de cada escola. Para construção dos dados desta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) foi o fio condutor para compor a análise dos dados, que compuseram três categorias emergentes: nomear as categorias. Os achados investigativos da pesquisa apontam para a necessidade de flexibilizações curriculares para todos os alunos e não apenas para os estudantes com TEA; a emergência de pensar em estratégias a nível de gestão escolar para contornar a falta de tempo para trocas e planejamento compartilhado entre professores da sala comum e do AEE; a compreensão de que as práticas pedagógicas precisam ter foco no aluno e em suas potencialidades e o papel fulcral da formação docente para a qualificação das práticas

**Palavras-chave:** Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental - Anos Finais. Percepções docentes. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This dissertation is an exploratory qualitative study and aims to analyze the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on pedagogical practices aimed at them, in the final years of Elementary School, from the perspective of the classroom educator. common classroom and the teacher in the Specialized Educational Service room. The problem investigated refers to the question: how common room and AEE teachers narrate the inclusion process based on pedagogical practices aimed at students with ASD, in municipal schools, in the final years of Elementary School, in the city of Nova Prata/ RS? The theoretical framework was based on studies on ASD from Borges and Schmidt (2021) and Schmidt (2016, 2017, 2022), the themes on Inclusive Education from the perspective of Glat and Pletsch (2013) and Brazilian legislation on Inclusive Education and ASD from Brazil (2008, 2012). The research was carried out in two municipal schools that serve students with ASD enrolled in the final years of Elementary School and two AEE teachers from the selected Nova Prata municipal schools were invited, as well as four permanent teachers from the final years. of Elementary School, two from each school. To construct the data for this research, semi-structured interviews were carried out. The content analysis proposed by Bardin (2011) was the guiding principle to compose the data analysis, which made up three emerging categories: naming the categories. The research's investigative findings point to the need for curricular flexibility for all students and not just for students with ASD; the emergence of thinking about strategies at school management level to overcome the lack of time for exchanges and shared planning between common room and AEE teachers; the understanding that pedagogical practices need to focus on the student and their potential and the central role of teacher training for the qualification of practices.

**Key words:** Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Elementary School - Final Years. Teacher perceptions. Specialized Educational Service.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gráfico do ano de publicação das pesquisas.....	32
Figura 2: Gráfico da localização, por região brasileira, das universidades às quais as pesquisas estão vinculadas.....	34
Figura 3: Gráfico das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas.....	35
Figura 4: Síntese do processo de análise .....	68



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações educativas e pedagógicas propostas nas diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem .....	45
Quadro 2: População de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a Escola.....	48
Quadro 3: Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	61
Quadro 4: Categorias iniciais .....	65
Quadro 5: Categorias iniciais e intermediárias .....	66
Quadro 5: Categorias iniciais, intermediárias e finais .....	66

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação de Psiquiatria Americana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CDC	<i>Central for Diseases Control and Prevention</i>
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1	CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	19
2.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....	24
<b>2.2.1</b>	<b>Garantias legais dos estudantes com TEA</b> .....	<b>26</b>
2.3	INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA.....	29
<b>2.3.1</b>	<b>Levantamento das produções científicas nacionais sobre inclusão de estudantes com TEA</b> .....	<b>30</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Inclusão e modelos de deficiência</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Inclusão e práticas pedagógicas</b> .....	<b>42</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Inclusão, TEA e escolarização</b> .....	<b>48</b>
<b>2.3.5</b>	<b>Inclusão, percepções docentes e o estudante com TEA</b> .....	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>60</b>
3.1	SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS .....	62
3.3	ANÁLISE DE DADOS .....	63
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>68</b>
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	69
<b>4.1.1</b>	<b>Percepções das professoras</b> .....	<b>69</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Elementos facilitadores e desafios da inclusão de estudantes com TEA</b> .....	<b>74</b>
4.2	O SUPORTE DO AEE.....	81
4.3	CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	89
<b>4.3.1</b>	<b>Planejamento</b> .....	<b>90</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Formação</b> .....	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Levantamento das produções científicas nacionais sobre inclusão de estudantes com TEA.....	114
	<b>APÊNDICE B</b> – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	122
	<b>APÊNDICE C</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES .....	123
	<b>APÊNDICE D</b> - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS) DO AEE .....	126
	<b>APÊNDICE E</b> – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - SALA COMUM.....	128

## APRESENTAÇÃO

*Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência do nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos.*  
(GARCIA, 2011, p. 16)<sup>1</sup>

A motivação para esta pesquisa tem, primeiramente, dimensão pessoal. A temática da inclusão foi presente em minha vida, pois, quando criança, acompanhava e ajudava meu irmão, diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, nas tarefas escolares. Desde então, fui envolvida pela beleza e pelos desafios da profissão docente, do ensinar e aprender.

Frequentei o Curso Normal/Magistério e, curiosa pela relação do ser humano com o espaço que ele habita, no ano 2000, ingressei na Licenciatura Plena em Geografia, pela Ulbra Canoas, no Projeto Brasil 500 anos, com aulas às sextas-feiras e sábados e intensivos de férias, em janeiro e julho. No ano seguinte, experienciei a docência pela primeira vez, ministrando aulas de Geografia em uma escola estadual, com turmas de Ensino Médio e EJA. Assumi mais horas letivas nos anos seguintes, atuando no Ensino Fundamental e, também, na rede privada de ensino. Em 2009, cursei Especialização em Metodologias Inovadoras no Ensino de História e Geografia. Desde 2011 sou professora de Geografia, efetiva na Rede Pública Municipal de Nova Prata, atuante no Ensino Fundamental – anos finais, com 44 horas semanais.

Devido a grave traumatismo Raque Medular com lesão em Cone Medular em paraparesia força grau I, consequência de acidente de trânsito com ônibus em novembro de 2013, fui submetida a intervenções cirúrgicas, descompressão medular e artrodese. Voltei a andar depois de dois anos de incansáveis sessões de fisioterapia e, por mais dois anos, permaneci afastada do trabalho para reabilitação motora. Precisei aceitar e conviver com alteração de sinal focal na medula espinhal, parestesia, deservação crônica nos músculos de inervação das pernas, fissuras condrais profundas na faceta medial da patela dos dois joelhos (grau III), perda de audição do ouvido esquerdo, entre outras sequelas, e quadro algico.

Após quatro anos de afastamento para reabilitação, em 2018, retornei à escola com redução de carga horária, conforme laudo e perícia médica. Atuei na secretaria,

---

<sup>1</sup> GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos**. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-36.

biblioteca escolar e com turmas de EJA, Ensino Fundamental - Séries Finais, quando me deparei com a realidade da inclusão escolar de estudantes com TEA, grandes dificuldades no planejamento de atividades que contribuíssem para o processo de escolarização deles. Diante das minhas limitações físicas, não me adaptei em razão do aumento das dores, dificuldades de locomoção e da posição para escrever no quadro e atender os alunos.

Em 2022 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata para ocupar o cargo de Orientadora Educacional. Nessa função, tenho maior flexibilidade de tempo e espaços para caminhar, mudar de posição, o que me ajuda a não sentir tantas dores. Além disso, tenho mais disponibilidade para observar e acompanhar a rotina diária dos alunos e dos meus colegas professores, praticar a escuta e o acolhimento, orientar e mediar as diferentes situações que ocorrem no espaço educativo da minha escola.

Minha trajetória de vida aproximou-me, ainda mais, do contexto da inclusão e da adaptação. Readaptada, conforme perícia médica e lei municipal, a uma nova função em razão das minhas dificuldades físicas, que não me permitem mais atuar em sala de aula, ministrando a disciplina de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Prata - RS, cidade na qual também resido com minha família. Nesse novo espaço em que atuo, observo, ainda mais, as dificuldades dos professores e alunos quanto aos processos de inclusão, especialmente nos anos finais.

Dentre muitas das formas possíveis às quais fui readaptada, encontrei-me na Educação Inclusiva, junto à curiosidade de pesquisar sobre como se efetiva o processo de inclusão dos estudantes com TEA em escola comum, nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, retorno às vivências acadêmicas como docente-pesquisadora, com vista a qualificar minha formação e atuação profissional e contribuir para os estudos sobre a inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

Um tema de pesquisa nasce a partir de situações que nos inquietam e desafiam a buscar meios para investigar e conhecer a realidade. De acordo com a *Carta de um jovem investigador em Educação*, de António Nóvoa (2015), é preciso assumir riscos. “Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros”. (Nóvoa, 2014, p.14). Assim, é necessário buscar o conhecimento, crescer a partir dos desafios que o mundo oferece, por meio da pesquisa que provoca, questiona, desestabiliza, mostrando para além do senso comum.

Além da trajetória pessoal e profissional já mencionada, este estudo assume relevância social ao sinalizar a necessidade de conhecer e pesquisar como se efetiva, na prática, o processo de inclusão dos estudantes com TEA. Esta investigação pode organizar-se partir de evidências teóricas, da escuta dos professores e suas contribuições e inquietações quanto às práticas pedagógicas, experiências que têm sido desenvolvidas em seus planejamentos, desenvolvidas no contexto escolar no município de Nova Prata/RS, as quais possam contribuir para a reflexão e avanço das pesquisas sobre a inclusão escolar.

“As mudanças que se mostram na mutabilidade dos objetivos da escola têm evocado debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas” (Baptista, 2019, p.7). Nesse sentido, mapear a realidade atual, entender a legislação no contexto escolar local e oportunizar espaços de escuta dos professores sinalizam contribuições desta pesquisa, tendo em vista a problemática maior em que se insere no contexto da inclusão. Assim, a pesquisa pode desvelar alguns desafios que se interpõem às estratégias pedagógicas para a inclusão.

A temática da inclusão escolar é recorrente em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. Ropoli et. al. (2010, p. 6) aponta que, no Brasil, o decênio de 1990 foi o marco temporal que deu início a muitas reformas na área educacional. A Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo, passando a garantir a escolarização de estudantes com deficiência e transtornos na escola comum, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008 com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, sob a perspectiva da inclusão, garante-se o atendimento dos estudantes da educação especial, não mais em espaços segregados, mas na escola comum e com apoio educacional especializado.

O objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Observamos que a política menciona o caráter transversal da educação especial e envolve uma demanda de modificação na organização da escola e dos sujeitos que nela atuam, passando a fazer parte da proposta pedagógica. De acordo com a política, fazem parte da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Já no que tange a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). E, no recorte local desta pesquisa, em 2020, o município de Nova Prata – RS estabeleceu sua Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Nova Prata, 2020). Esses documentos legais asseguram à pessoa com TEA o diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem igualdade de oportunidades.

Diante do exposto, é notória a importância de estudos sobre a escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns, assim como a maneira na qual essa se efetiva e como o profissional da educação percebe seu trabalho, as lacunas e fragilidades. Dessa forma, neste estudo, intento conhecer as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais. Para isso, busquei revisitar as contribuições de estudos já desenvolvidos sobre a temática, mas com foco na escuta dos educadores da sala regular e dos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em termos conceituais, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição classificada no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) como pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2014). As características essenciais contemplam déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que demandam atenção especializada e multidisciplinar, como neurológica, fonoaudiológica, psicológica, e pedagógica, entre outras, que variam para cada caso, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

Em escola comum, conforme orienta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), estudantes com TEA são atendidos por profissionais habilitados, no contra turno escolar, no atendimento educacional especializado (AEE), o qual se constitui como um serviço pedagógico que visa dar apoio à sala de aula comum. Os educadores da sala de AEE desenvolvem meios para efetivar o processo de aprendizagem através de atividades complementares ou suplementares aos conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula regular.

Sobre o AEE, é possível encontrar na legislação referências sobre adaptações curriculares nos casos de altas habilidades/superdotação e nas deficiências sensoriais, descrevendo serviços e recursos específicos para este alunado (Brasil, 2008). Schimitd, Finatto e Ferreira (2022, p. 5) alertam para o fato de que, na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2008), quanto ao TEA, não é citada nenhuma metodologia específica, revelando a necessidade de estudos e produção de conhecimento especificamente para esses estudantes, pois, com o avanço da escolarização, intensificam-se os desafios como as adaptações por componentes curriculares, interação com vários professores, além da entrada na adolescência.

No recorte local desta pesquisa, o município de Nova Prata ainda não possui dados e estudos a respeito da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental, anos finais, em escola comum. Por isso, há necessidade de conhecer e estudar esse processo, como a modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo efetivada em nível municipal e quais as concepções sobre esses estudantes, considerando as perspectivas dos professores da sala



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L812e Loch, Tatiane Marta

Estudantes com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental [recurso eletrônico] : a escuta dos educadores / Tatiane Marta Loch. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Transtornos do espectro autista. 5. Prática de ensino. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

comum e dos professores do AEE em relação ao trabalho com estudantes com TEA matriculados na rede pública municipal.

Ao considerar o contexto municipal em que a pesquisa será realizada, o estudo articula a contribuição teórica com os dados construídos, de acordo com a escuta dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com TEA. Desse modo, analiso como a compreensão do TEA e a articulação entre os docentes pode trazer implicações para as estratégias pedagógicas que os docentes da rede municipal de Nova Prata utilizam na escolarização do aluno com TEA, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a abrangência do território brasileiro e sua vasta diversidade de contextos, fazer levantamentos locais possibilita conhecer um pouco sobre como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) vem sendo administrada em seus respectivos sistemas de ensino e, mais especificamente, no ambiente onde ela se efetiva na prática, ou seja, na escola.

Atentando à problemática da pesquisa, de acordo com a perspectiva da educação inclusiva, na revisão de pesquisas relacionadas à temática, que será apresentada a seguir, foram encontrados poucos registros de estudos com foco para os alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo bibliográfico de Adurens e Vieira (2018) objetivou verificar a concepção dos professores sobre o ensino a alunos com TEA e constatou a escassez de pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista na área da Educação, principalmente no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior o que, segundo os autores, é preocupante, devido à alta demanda de conhecimento sobre o assunto no cenário atual. O diagnóstico de TEA está aumentando consideravelmente, conseqüentemente, o número de matrículas de estudantes com TEA na rede regular de ensino também aumenta, sendo necessários estudos que embasem a prática pedagógica com esses alunos.

Considerando as lacunas sinalizadas pelo levantamento teórico realizado, esta pesquisa tem sua contribuição na possibilidade de oportunizar a escuta dos professores que atuam na sala de aula comum e no AEE, identificando práticas pedagógicas potentes para a inclusão, além dos anseios, lacunas e dificuldades evidenciadas no processo de escolarização dos estudantes com TEA, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, esta dissertação surgiu a partir da possibilidade de trazer reflexões e contribuições a respeito de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado. Portanto, a problemática investigada referiu-se ao seguinte questionamento: *como os professores da sala regular e do AEE narram o processo de inclusão a partir das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, em escolas municipais, anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Nova Prata/RS?*

Assim, para efetivação deste estudo, o objetivo geral é analisar o processo de inclusão dos estudantes com TEA, a partir das práticas pedagógicas direcionadas a eles, nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado.

Os objetivos específicos que conduzem a pesquisa são: (a) Compreender os conceitos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista e sua relação com o processo de escolarização; (b) Identificar como o professor do AEE e da sala comum percebem os estudantes com TEA, dos anos finais do Ensino Fundamental e (c) Caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores (AEE, sala comum), com relação aos estudantes com TEA e como essas são construídas no processo de inclusão educacional, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A fim de responder à pergunta norteadora da pesquisa e apresentar alguns resultados aos objetivos traçados, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, iniciando pela por esta *Introdução*.

O *Referencial teórico* é o terceiro capítulo e está subdividido em três subcapítulos intitulados; *Conceituando o Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva no Brasil e Inclusão do estudante com TEA*.

No capítulo seguinte, apresento o *Método* adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, que aborda o delineamento do estudo, contexto e sujeitos da pesquisa, aspectos éticos e os procedimentos para construção e análise dos dados que conduziram às categorias emergentes neste estudo.

No quarto capítulo, apresento os *Resultados e discussão* das categorias e subcategorias que emergiram nesta pesquisa a partir da escuta dos profissionais da

educação. Por último, trago as *Considerações finais* desta dissertação, com as reflexões tecidas a partir dos resultados e da discussão.

Delineado o percurso investigativo aqui adotado, espero que esta dissertação possa contribuir para pensarmos nas práticas pedagógicas para estudantes com TEA a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. No capítulo que segue aponto para o levantamento de estudos já publicados, relacionados à temática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico indicado acolhe e conversa com algumas vozes que dão suporte a este estudo, privilegiando aspectos como as características dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os documentos legais sobre Educação Inclusiva no Brasil no que tange aos direitos da pessoa com TEA, os processos de inclusão em escola comum, a escolarização de estudantes com TEA, conforme apresentado a seguir.

### 2.1 CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, objetiva-se caracterizar o Transtorno do Espectro Autista, trazendo para a discussão os diferentes conceitos abordados ao longo do tempo, as principais peculiaridades cognitivas, sintomas típicos para, assim, conhecer de que forma essas especificidades impactam na vida em sociedade, na rotina diária, a fim de reconhecer o que se apresenta como singular em suas expressões. Constitui-se um importante desafio para melhor incluir a todos. Dessa forma, será apresentado, a seguir, o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as especificidades que as pessoas com este transtorno apresentam.

O termo autismo é de origem grega; *autos* significa “de si mesmo”, ou seja, alguém que está voltado para si mesmo. Foi introduzido em 1906, pelo psiquiatra Plouller para descrever sinais de isolamento em alguns casos clínicos. O estudo bibliográfico de Cadori e Albrecht (2022, p.3) sinaliza que o termo *autismo* foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos.

As autoras sistematizam uma linha do tempo com marcos históricos das pesquisas sobre a temática, iniciando em 1943 com a publicação da obra de Leo Kanner, “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 casos de crianças com um isolamento extremo, com o uso da expressão *autismo infantil precoce*. (Cadori; Albrecht, 2022).

Ao longo do tempo, outras referências importantes na temática foram surgindo. Nas décadas de 50 e 60, a crença mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes, a hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo

Kanner. Nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. (Cadori; Albrecht, 2022).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e 4) início antes dos 30 meses de idade. (Cadori; Albrecht, 2022).

Nos anos de 1980, a definição de Michael Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a elaboração do *DSM-3* (sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Nesta edição, o autismo é reconhecido como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este termo reflete que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas. (Cadori; Albrecht, 2022).

Em 2014 foi publicado um estudo (Jama, 2014)<sup>2</sup> sobre as causas do autismo, revelando que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. O achado investigativo contrariou estimativas anteriores, que atribuíam à genética de 80% a 90% do risco do desenvolvimento do autismo. Foram acompanhados mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.

Em 2013, a Associação de Psiquiatria Americana (APA), através do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), sinalizou mudanças quanto ao diagnóstico, introduzindo a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA). A *DSM-5* passa a abrigar todas as subcategorias do autismo sob um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade e doenças associadas, chamadas de comorbidades. (APA, 2014).

---

<sup>2</sup> SANDIN, S.; LICHTENSTEIN, P.; KUJA-HALKOLA, R.; LARSSON, H.; HULTMAN, C.M.; REICHENBERG, A. O risco familiar do autismo. *JAMA*. 2014. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1866100>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Outro marco fundamental é a instituição, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do dia 2 de abril como o *Dia Mundial da Conscientização do Autismo*, para chamar atenção para a importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta milhões de pessoas no mundo todo. A partir de 2018, o 2 de abril passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como *Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo*.

Em 2022, entrou em vigor no Brasil a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID- 11), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa classificação atualizou diversas condições, com destaque para o transtorno do espectro autista. A CID – 11 coloca o autismo com um código próprio, o 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O TEA está contido nesta classificação, pois é um transtorno pervasivo de neurodesenvolvimento.

Em termos conceituais, na CID - 11, o Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma gama de padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e contexto sociocultural do indivíduo. (OMS, 2022).

Dessa forma, observa-se a coexistência de dois manuais classificatórios, amplamente conhecidos: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e a Classificação Internacional de Doenças – 11 (CID 11), ambos com considerações pertinentes à temática do TEA, utilizados por profissionais para fins de diagnóstico.

A partir do levantamento conceitual realizado, Brilhante et al (2020) apontam que o deslocamento do paradigma psicanalítico clássico iniciado por Leo Kanner e o avanço das neurociências culminou na emergência de múltiplos modelos de interpretação do TEA e, nesse contexto, emerge o movimento da neurodiversidade. Este paradigma reconhece o TEA como uma deficiência, embora também o considere uma condição neurodiversa. Alinhada ao modelo social de deficiência<sup>3</sup>, a

---

<sup>3</sup> Em 1975, a Union of the Physically Impaired against Segregation (UPIAS) publicou o texto *Fundamental Principles of Disability*, que lançou as bases do chamado “modelo social da deficiência”. A novidade teórica fundamental é a divisão entre “lesão” e “deficiência”. Enquanto a primeira remete à condição física da pessoa, a deficiência por sua vez faz referência a um vínculo imposto por uma sociedade sobre o indivíduo com alguma lesão. Basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o

neurodiversidade tem como pressuposto chave que todas as formas de diversidade neurológica devem ser respeitadas.

Assim, a neurodiversidade surge e se dispõe em oposição à perspectiva negativa que se tem sobre o indivíduo que possui aspectos neurológicos divergentes e ao paradigma médico da deficiência. Por isso, conforme Ortega (2008) o surgimento do termo e do movimento de “neurodiversidade”, na virada do século XXI, deve ser analisado a partir de um marco sociocultural e histórico mais amplo que incorpore a história e os desdobramentos dos estudos da deficiência e dos movimentos de deficientes.

O termo neurodiversidade foi cunhado por Judy Singer, socióloga e portadora da síndrome de Asperger, em 1999. O aparecimento do movimento tornou-se possível, principalmente, pelo questionamento do modelo psicanalítico dominante, a ascensão de grupos de apoio e o surgimento da Internet, que facilitou a transmissão de informações e o crescimento de movimentos políticos de deficientes, que estimulou a autorrepresentação da identidade autista (Ortega, 2008).

Schmitd (2017) desenvolveu um estudo apresentando uma revisão da literatura sobre o TEA, apontando como os avanços investigativos recentes têm lançado luz sobre a compreensão do transtorno. O autor afirma que “a noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito” (Schmitd, 2017, p. 225). Isso possibilita compreender que o sujeito é único e precisa ser acolhido.

A última edição da DSM-5, conforme visto anteriormente, alterou os critérios para o diagnóstico TEA e estabeleceu níveis de severidade, 1, 2 e 3. Dessa forma, os níveis de TEA variam de acordo com o grau de funcionalidade e dependência do sujeito. É dividido em três níveis, de modo que, no Nível 1 o sujeito é mais funcional e exige pouco apoio; no Nível de suporte 2, popularmente conhecido como TEA moderado, o sujeito demanda um pouco mais de apoio em sua rotina; e, no Nível 3, o sujeito é mais dependente e precisa de um suporte substancial.

As descrições acima destacadas da DSM-5 são a título de conhecimento e compreensão sobre a diversidade do espectro. De forma alguma objetivam centralizar a prática profissional nos déficits ou escalas de categorizações, mas sim auxiliar na elaboração e direcionamento das práticas pedagógicas, conhecer as condições e

---

indivíduo deficiente como sujeito dependente. Os modelos de deficiência serão abordados com maior profundidade na sessão 5.3.1 deste estudo.



características do sujeito com TEA, a fim de acolher suas necessidades, trabalhar no desenvolvimento de suas dificuldades e fortalecimento das potencialidades evidenciadas ao longo do processo de escolarização.

É importante sinalizar que o TEA não é uma condição inalterável. É possível que uma pessoa avance em relação ao estágio inicial. O avanço vai depender do tratamento e dos estímulos que a pessoa receber, da intensidade e qualidade desses estímulos, da faixa etária em que começarem a ser introduzidos e da articulação entre os contextos, família, escola, terapias, na oferta dos estímulos. (APA, 2014).

Segundo Schmidt (2017, p. 226), “o aumento dos casos de autismo tem sido consistentemente relatado ao longo dos últimos anos na literatura”. Dados e Estatísticas sobre TEA, divulgados pelo *Central for Diseases Control and Prevention* (CDC, 2022) apontam que cerca de uma em cada 44 crianças foi identificada com TEA, de acordo com estimativas da Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo. O TEA é quatro vezes mais comum entre os meninos do que entre as meninas e ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos. (CDC, 2022).

As razões que justifiquem a elevação nas taxas de TEA ainda são controversas. O estudo de Schmidt (2017, p. 226) evidencia que as explicações mais consistentes dão conta de que algumas mudanças recentes têm acarretado esse aumento, como maior sensibilidade das ferramentas de diagnóstico, aumento dos locais de referência para registro desses diagnósticos, além da difusão de conhecimentos sobre o transtorno nas áreas da saúde e educação.

De acordo com Schmidt (2020, p. 01), teorias explicativas sobre o processamento cognitivo no autismo buscam relacionar o que pode estar ocorrendo nas relações cérebro-comportamento e, com isso, auxiliam a compreender um pouco mais sobre esses sujeitos tão únicos. Sendo assim, a compreensão das manifestações do universo peculiar do espectro, dada a complexidade de sintomas que apresenta e a respeito do que ainda é desconhecido da população, os indivíduos devem ser acolhidos, apoiados juntamente com suas famílias, respeitados, visando sempre ao bem-estar e à qualidade de vida.

Para fins desta pesquisa, os objetivos estão além da abordagem centrada no diagnóstico do sujeito. O foco está em discorrer teoricamente sobre quem são os sujeitos com TEA no contexto da Educação Inclusiva. É por esse viés que se efetiva a próxima seção.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O cenário atual da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é resultado de muitas transformações na visão da sociedade, de movimentos organizados pelas pessoas com deficiência para a conquista de direitos, documentos internacionais que impulsionaram debates a respeito do tema e mudanças na legislação.

No Brasil, a década de 1990 foi palco de muitas reformas na área da educação, impulsionadas pela promulgação da Constituição Federal, em 1988. No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que dedica o quinto capítulo à Educação Especial, entendida como 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).

Nesta segunda década do século XXI, chegamos a um período em que a legislação abrange diversos dispositivos para que o direito das pessoas com deficiência seja assegurado, após anos de institucionalização, discriminação, tentativas de normalização, classificação e exclusão. Agora, passamos a vislumbrar alguns progressos, que estabelecem a proposta que se tem hoje, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Um contexto que tem exigido mudanças estruturais, conceituais, atitudinais, organizacionais e pedagógicas para que a inclusão de estudantes da Educação Especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, se efetive.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 557) sinalizam que “a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos”. Corroborando a essa aceção, Schmidt et al (2016, p. 223) destacam que a escola, à luz das políticas inclusivas atuais, visa ampliar o acesso desses educandos às classes comuns e, em termos legais, há documentos que alicerçam essa prática.

A inclusão escolar no Brasil é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e

participando (Brasil, 2008). Nesse sentido, apesar de movimentos anteriores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição de 1988, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que já discutam a universalização da Educação, a ser implementada em escola comum, foi em 2008 que se efetivou uma política de Educação Inclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que normatizou escolas públicas e privadas a promoverem o atendimento educacional especializado, demandando reorganizações didático-pedagógicas importantes.

Além disso, no ano de 2015, através da Lei nº 13.146, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, dispondo, no artigo 27, que a educação “constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) fortaleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e foi a partir de sua instituição que as escolas públicas e privadas ampliaram as discussões sobre inclusão.

A inclusão escolar de acordo com Schmidt (2013, p.134) promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Ainda segundo Schmidt (2013), a oportunidade de interação com seus pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. Sendo assim, se torna clara a importância da convivência que possibilita contatos sociais entre as crianças com TEA na escola comum, a qual permite que ambas convivam juntas, possam interagir, respeitando as diferenças e favorecendo sua escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que os estudantes com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contraturno.

No ano de 2011, o decreto nº 7.611/2011 regulamentou que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

(Brasil, 2011). O AEE é uma atividade de caráter pedagógico, prestada por profissional da educação especial, com objetivo de complementar ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem de educandos apoiados pela educação especial. Assim, o AEE tem como função identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação plena dos educandos da educação especial na escola comum.

Tecidas essas breves considerações sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, na próxima seção serão detalhadas as garantias legais dos sujeitos com TEA.

### **2.2.1 Garantias legais dos estudantes com TEA**

Como visto acima, ao longo do tempo, as leis foram assumindo preocupação com a educação das pessoas com TEA. Em 2012, foi sancionada a Lei 12.764, que afirma sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, regulamentando que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

A referida legislação explicita a obrigatoriedade de as escolas comuns matriculem estudantes com TEA, inclusive expondo penalidades no caso de rejeição de matrícula; garantindo, em casos de comprovada necessidade, o direito à acompanhante especializado em sala de aula comum. (Brasil, 2012). Conhecida como Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, já em seu parágrafo primeiro, considera pessoa com transtorno do espectro autista aquela que possui síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos I ou II.

I - 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;

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

Esse documento determina, ainda, o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à

proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012).

No ano de 2019, Lei Estadual instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. No tocante aos processos educativos, a lei ordinária garante a educação da pessoa com TEA dentro do mesmo ambiente escolar dos demais alunos, em todos os níveis e modalidades, inclusive o ensino superior e o profissionalizante (Rio Grande Do Sul, 2019).

Ademais, o Estado assume a responsabilidade sobre a capacitação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino estaduais para o acolhimento e a inclusão de alunos; a garantia de AEE para o estudante com TEA; a provisão de adaptações e outras modificações e ajustes a fim de assegurar que o estudante com TEA possa gozar e exercer, em igualdade de oportunidades, todas as atividades escolares, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Rio Grande Do Sul, 2019).

Com o objetivo de assegurar a plena efetivação dos direitos e garantias fundamentais decorrentes da Lei Estadual, o município de Nova Prata, local da coleta dos dados empíricos para esta pesquisa, promulgou, em 2020, a Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, com vistas a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com TEA, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social e à cidadania e ao apoio às famílias.

Em seu artigo terceiro, a legislação municipal aponta diretrizes da Política de Ação para promover o reconhecimento do TEA como uma especialidade única e a sua inclusão em ensino regular público do Município.

[...] III - priorização do uso dos métodos pedagógicos e de comunicação, como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;  
IV - atenção devida às necessidades específicas do Autismo, oferecendo formação aos profissionais envolvidos no já existente processo de inclusão das pessoas, através de procedimento exclusivo de inclusão que envolva avaliação, procedimento específico no ato da inclusão, acompanhamento e adaptações necessárias (Nova Prata, 2020).

Ainda no que tange à garantia dos direitos e das condições de igualdade para pessoas com TEA, em 2020 entrou em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo

Mion<sup>4</sup>. O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita pelos estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o objetivo de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana (12.764/12).

A partir dessa lei, a possibilidade legal de portar uma carteirinha de identificação, a Ciptea, vem como uma resposta à dificuldade de se perceber, à primeira vista, que a pessoa possui TEA. A impossibilidade de identificar o TEA visualmente cria uma série de obstáculos ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais têm direito, como esperar em filas preferenciais ou estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência (Brasil, 2020).

Nesse rol de garantias legais aos sujeitos com TEA, há o direito ao profissional de apoio ou professor auxiliar ou mediador, nomes atribuídos ao profissional que tem por função acompanhar estudantes com TEA nas atividades desenvolvidas na Escola. A Lei nº 12.764/12, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista determina, em seu parágrafo único, art. 3º que, em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, matriculada na rede regular de ensino terá direito à acompanhante especializada. (Brasil, 2012). Contudo, a lei não explica o que seria o acompanhamento especializado.

Sobre esse tema, a Nota Técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão da Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação nº 24/2013<sup>5</sup>, traça orientações aos sistemas de ensino quanto à aplicabilidade da Lei nº 12.764/12 e discorre sobre o acompanhamento especializado.

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2013, p. 4).

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço, a Nota Técnica nº24/2013 destaca que esse apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 16 ago. 2022.

disponibilizados aos demais estudantes. Além disso, a presença do professor de apoio não é substitutiva à escolarização ou ao AEE, mas articula-se às atividades da aula comum, da SRM e demais atividades escolares e deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Brasil, 2013, p. 4)

Pelo exposto até aqui, observa-se que as pessoas com TEA têm os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos do país pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais e internacionais já citadas. Dessa forma, as crianças e adolescentes com TEA possuem as garantias previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069 (Brasil, 1990) e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso, Lei 10.741 (Brasil, 2003).

Apesar das garantias legais, é complexo pensar nos processos de escolarização dos estudantes com TEA em escola comum. O processo efetivo da inclusão ainda gera tensões e contradições, tendo em vista as características dos estudantes com TEA, os modelos de deficiência assumidos na escola e as concepções de currículo e práticas pedagógicas que embasam o fazer docente. É sobre esses aspectos que seguirão as reflexões no próximo item.

### 2.3 INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA

Como visto na seção anterior, no Brasil, desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as demandas da inclusão começaram a se fazer mais presentes no cotidiano escolar, seja por força legal ou pela convicção de que uma sociedade mais justa necessariamente está comprometida com a inclusão social. Nesse sentido, esta seção busca refletir sobre os desafios da escolarização do estudante com TEA.

Apesar da dimensão do desafio, a inclusão de estudantes com TEA é mais do que urgente. Faz-se necessário pensar em uma escola alinhada com a ideia de propiciar oportunidades para todos e todas e que respeite as especificidades que compõe a diversidade humana.

Cábrio e Carneiro (2017, p.4) afirmam que sujeitos com TEA apresentam determinados sintomas típicos como irritabilidade, desatenção, hiperatividade/impulsividade, agressividade, insônia, comportamentos repetitivos e,

aproximadamente 20% deles apresentam epilepsia. Essas características do espectro fizeram que, por muito tempo, houvesse a separação entre alunos de classes comuns e estudantes com TEA, frequentando escolas especiais.

Os documentos citados (Brasil, 2008; Brasil, 2012) garantiram o direito legal de estudantes com TEA de serem incluídos nas salas comuns da Educação Básica e Superior. Entretanto, o TEA apresenta níveis de severidades diferentes, o que exige dos docentes o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas, considerando os diferentes níveis, a fim de oportunizarem a aprendizagem.

Na sessão que segue, aponto para o levantamento de estudos já publicados, relacionados à temática.

### **2.3.1 Levantamento das produções científicas nacionais sobre inclusão de estudantes com TEA**

Para fundamentar e delinear o foco, os objetivos e a metodologia desta pesquisa foi feito um levantamento de produções já concluídas na área. Dessa forma, foi realizada uma busca na plataforma de base de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), visando identificar teses e dissertações que abordaram a temática da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escola comum, nos anos finais do Ensino Fundamental, publicados no Brasil.

Utilizando os descritores *inclusão + transtorno do espectro autista + escola comum + Ensino Fundamental + anos finais* sem a aplicação dos filtros, na data de 06 de junho de 2022, o resultado encontrado foi um total de 346374 teses e dissertações.

Selecionado o período de 2008<sup>6</sup> a 2022 e aplicando os filtros “Educação” nas opções de filtro área *Conhecimento, Avaliação e Concentração*, a pesquisa encontrou 149 resultados para *transtorno do espectro autista + escola comum/escola regular/educação inclusiva + Ensino Fundamental*. O número de contribuições acadêmicas já realizadas sobre o tema sinaliza que há propostas sendo desenvolvidas no campo da Educação com vistas à inclusão de estudantes com TEA em escola comum.

---

<sup>6</sup> Foi selecionado o ano 2008 por ser o da instituição da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).



Pela análise dos títulos, em um primeiro momento, se observa que as pesquisas analisam, em sua grande maioria, as relações entre a inclusão de estudantes com TEA na sala de aula comum e em serviços de apoio, estratégias de mediação docente, práticas pedagógicas e estratégias metodológicas para ensino de leitura, escrita e matemática para estudantes com TEA, elaboração de material didático e uso de ferramentas digitais para educação.

O critério de exclusão considerou as pesquisas que não tratavam dos anos finais do Ensino Fundamental e do conjunto analisado. Foram selecionadas teses e dissertações que mantêm uma maior afinidade com o foco deste estudo, chegando a um resultado final de 22 pesquisas, sendo estas 17 dissertações e 5 teses.

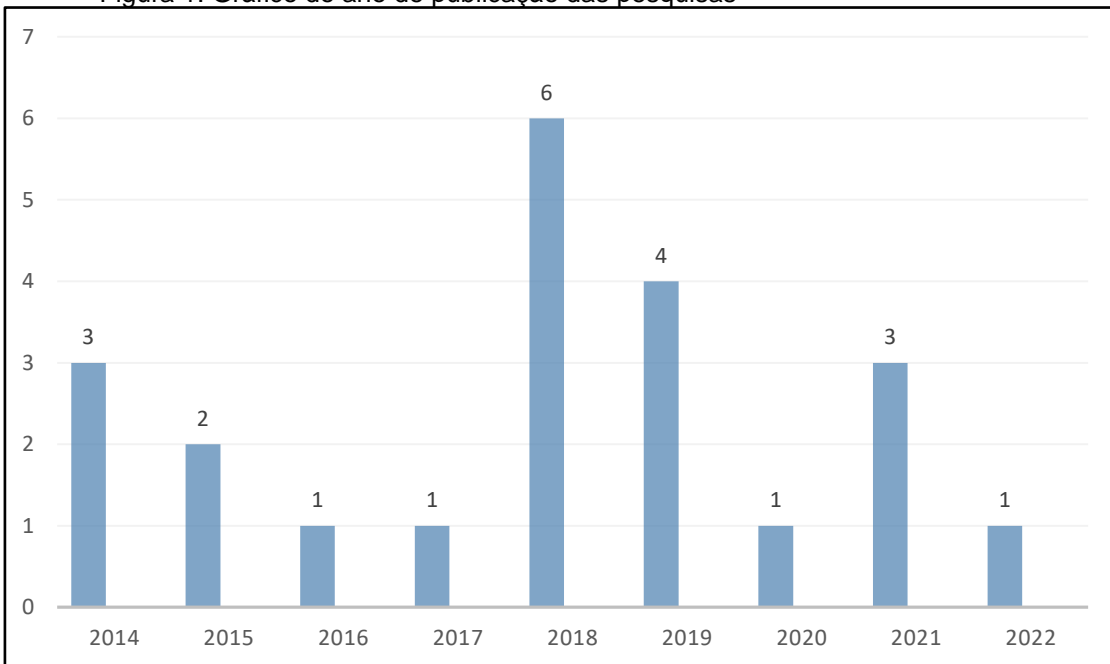
Para chegar a esse recorte, a partir das pesquisas relacionadas à temática, alguns critérios de seleção foram considerados. Em um primeiro momento, incluir no título ou no resumo as seguintes palavras-chave: *estudantes com TEA, anos finais do Ensino Fundamental, inclusão escolar, escola comum, currículo, práticas pedagógicas, trabalho docente*, analisados de forma combinatória entre dois ou mais descritores.

Após a realização da síntese, observou-se um dado interessante: dos 22 estudos selecionados, pelo menos em dezesseis deles, os sujeitos das pesquisas são os docentes da sala de aula comum. Há 4 teses/dissertações, que envolveram, também, professores do Atendimento Educacional Especializado, a Coordenação Pedagógica e profissionais de apoio escolar, além da família do estudante com TEA. Duas pesquisas contemplaram a gestão escolar, através da participação do Diretor (a) e Vice-Diretor (a) nas entrevistas para coleta de dados.

Os dados desses estudos foram sistematizados através de um quadro síntese que integra o Apêndice A.

Fazendo uma análise do ano de publicação das teses e dissertações tabuladas, percebe-se, conforme o gráfico a seguir, que 2018 foi o ano com maior número de publicações, correspondendo a quase trinta por cento das 22 publicações selecionadas durante a revisão.

Figura 1: Gráfico do ano de publicação das pesquisas



Fonte: a autora (2022).

Com base nos estudos publicados em 2018, não há dados que evidenciem o motivo do grande número de pesquisas publicadas nesse ano, mas estima-se tratar-se do crescente interesse acadêmico no debate acerca da escolarização e da educação inclusiva e seus processos a partir dos movimentos relativos à universalização do acesso à escola, preconizados pela legislação educacional vigente no Brasil.

Do conjunto de pesquisas selecionadas durante a revisão, destacam-se as que possuem proximidade com a proposta de investigação desta pesquisa, ou seja, o processo de escolarização dos estudantes com TEA, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as pesquisas analisadas servem de embasamento teórico e ponto de partida para a construção do desenho metodológico deste estudo.

Em sua tese, Dambros (2018) teve como ponto de partida a escolarização do autista com ênfase nos elementos que compõem o trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de estudantes com TEA no município de Lins-SP. A pesquisa sinalizou que a inclusão de autistas ainda é uma realidade desafiadora para o professor, pois a presença desses alunos em sala provoca incertezas, receios e angústia, devido às restrições e às condições dos alunos. Outro achado investigativo interessante da pesquisa diz respeito ao fator comportamental do espectro, apontado pelos professores entrevistados como uma

dificuldade latente de escolarização. Como não existe um único transtorno dentro do espectro, a variabilidade comportamental é marcante. (Dambros, 2018).

Novoa (2018), em sua dissertação, apresentou uma proposta de formação docente continuada, com foco no estudante com TEA, utilizando como ferramenta de interação entre os participantes o ambiente virtual de aprendizagem, a partir das reflexões e necessidades docentes para o uso das tecnologias de informação e comunicação na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado como modalidade de ensino da educação especial. A pesquisa evidenciou a necessidade da formação continuada contextualizada para subsidiar o trabalho pedagógico, com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A dissertação de Frade (2018) deflagrou que “a inclusão escolar de crianças com TEA, no Ensino Fundamental I em escola pública, em São Paulo, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, tendo em vista a precária formação docente para a temática em questão”. (FRADE, 2018, p.88). O estudo de caso realizado sugeriu que os professores precisam, primeiramente, ter um repertório teórico sobre o TEA para, então, pensar e planejar estratégias para que o ensino e a aprendizagem ocorram, além de subsidiar o docente a estabelecer quais serão os objetivos em cada atividade proposta.

A pesquisa de campo no ambiente escolar, desenvolvida na tese de Barbosa (2018, p. 2012) indicou que “os processos de escolarização para estudantes com TEA no *lócus* da pesquisa acontecia de forma incipiente”. Ao adentrar na escola para observar o processo de escolarização de estudante com TEA, a pesquisadora deparou-se com uma realidade para além desse estudante, a escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeras dificuldades para atender a diversidade de estudantes. Da investigação aponta-se um dado importante, uma vez que professora de sala de aula e a profissional de apoio escolar desconheciam as particularidades do estudante com TEA, bem como sobre a atuação própria frente ao processo de escolarização desse estudante. Entre as profissionais que, cotidianamente, conviviam na mesma sala de aula, não havia diálogo sobre o estudante. A falta de comunicação permeava também os profissionais da gestão escolar que não sabiam o que se passava na sala de aula, na SRM e no serviço de acompanhamento especializado para o estudante com TEA.

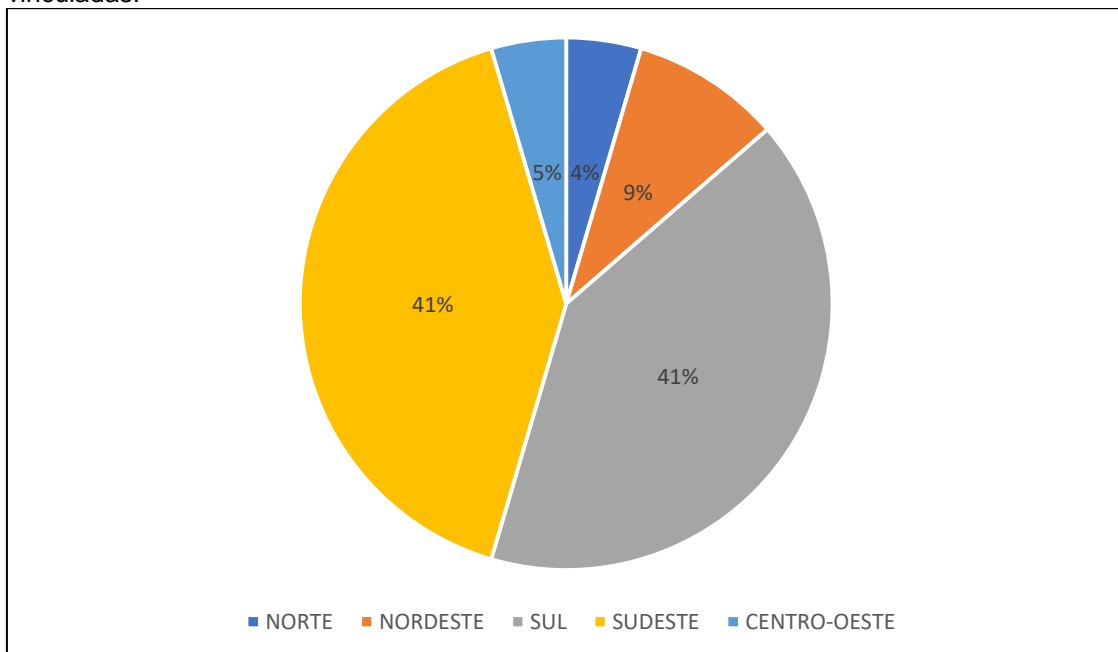
A tese de Bittencourt (2018) analisou as vivências de pessoas adultas com TEA com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar aspectos que potencializaram e/ou as fragilizaram em seu desenvolvimento e participação

social. Os sujeitos da pesquisa, seis adultos com TEA, nascidos entre 1981 e 1987, narram as fragilidades do espaço escolar como entrave para sua escolarização, especialmente no que compete à recusa e/ou dificuldade na matrícula, empecilhos interpostos às suas famílias para desistirem da inserção na escola comum e as dificuldades dos professores quanto à elaboração de estratégias pedagógicas. O estudo indicou a necessidade de a escola preparar-se para receber estudantes com demandas diversas, considerando o papel dos espaços educativos no desenvolvimento dos indivíduos.

Sob outro critério de análise, as 22 teses e dissertações selecionadas, por se aproximarem com a temática deste estudo, filiam-se aos programas de pós-graduação de 18 universidades brasileiras.

Quanto à localização, por regiões do Brasil, das instituições de ensino superior às quais são vinculadas as pesquisas selecionadas, percebe-se uma equivalência no quantitativo de estudos em universidades das regiões Sudeste e Sul do país, conforme ilustra o gráfico da Figura 2. As instituições de Ensino Superior com maior número de estudos, na região Sul, são a Universidade Federal de Santa Maria, PUCRS e Universidade Estadual de Maringá. Na região Sudeste, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de São Carlos.

Figura 2: Gráfico da localização, por região brasileira, das universidades às quais as pesquisas estão vinculadas.



Fonte: a autora (2022).

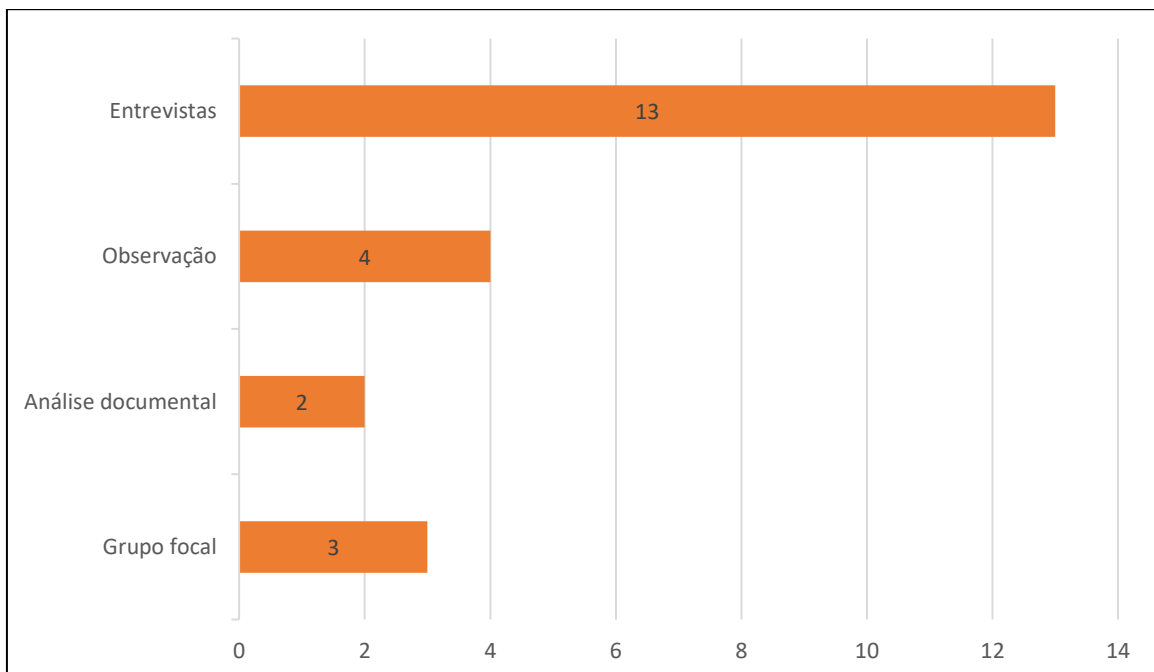
Nos resumos das 22 pesquisas selecionadas, fez-se um mapeamento da metodologia. O primeiro passo foi identificar as pesquisas quanto à abordagem e constatar que todas constituem estudos qualitativos.

Além disso, de acordo com as informações obtidas a partir da análise dos resumos, foi possível fazer um levantamento do delineamento da pesquisa e de instrumentos e técnicas de coleta de dados.

Nos resumos, foram mencionados os seguintes delineamentos: estudo de caso, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação e análise histórico-cultural. O estudo de caso apareceu com maior frequência. Também, foram analisadas as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados, obedecendo ao critério de que essa informação estivesse explícita nos resumos. No gráfico a seguir (Figura 3), é possível identificá-las.

De acordo com o gráfico, as técnicas e instrumentos de coleta de dados mais utilizados, em ordem decrescente, foram as entrevistas, o levantamento e análise documental, a observação e o grupo focal.

Figura 3: Gráfico das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas



Fonte: a autora (2022).

Desse conjunto de pesquisas selecionadas durante a revisão, destacam-se as dissertações de Oliveira (2015), Niles (2018) e Alves (2022), que possuem uma proximidade ainda maior com a proposta desta pesquisa, ou seja, uma análise de

como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais.

Quanto aos estudos, apresento a dissertação de Oliveira (2015), que priorizou o conhecimento das representações sociais dos professores acerca dos seus estudantes com TEA incluídos no ensino comum em escolas públicas municipais de Lages-SC. O estudo permitiu acessar depoimentos de professores regentes e, segundo professores que atuam com estudantes TEA incluídos no ensino comum, foi possível atribuir um olhar compreensivo a partir das entrevistas com esses profissionais. Como avanços ou conquistas no processo de inclusão dos estudantes com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental, emergiram os resultados de aumento da socialização, interação social, diversidade de brincadeiras e minimização de comportamentos desadaptativos (Oliveira, 2015).

Em suma, o estudo da dissertação mostrou também, em grande parte dos professores, o desconhecimento científico do TEA, onde as falas se centralizavam mais em conhecimentos empíricos que dificultavam as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desses estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial, a família.

A dissertação de Niles (2018) objetivou compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola comum, a fim de promover o acesso ao conhecimento escolar de um estudante com TEA, matriculado na sala de aula comum do 7º ano do Ensino Fundamental. Para isso, analisou as possibilidades que uma escola da rede privada oferece, observando estrutura e equipe pedagógica e focalizando nas intervenções entre a pesquisadora e o estudante com TEA. Como procedimentos, a pesquisadora realizou observações de práticas pedagógicas durante as aulas de Matemática e de Língua Portuguesa, intervenções com o estudante durante as aulas e entrevistas semiestruturadas com as professoras dos componentes curriculares e com a psicóloga responsável pela organização da inclusão escolar da instituição. A coleta e análise de dados apontou que os professores e colegas possuem uma imagem estigmatizada do aluno que, provavelmente, foi sendo construída em função do modo como historicamente indivíduos diagnosticados com alguma deficiência são alijados do convívio social e compreendidos como sujeitos com poucas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No contexto escolar, esse modo de olhar para o aluno, faz com que professores e colegas, algumas vezes, o excluam das atividades. As análises indicam,

também que, mesmo a escola buscando alguns meios para incluir o estudante com TEA, tais como ter a presença de um tutor durante as aulas, fazer algumas flexibilizações curriculares e avaliativas, percebe-se que o processo de escolarização apresenta entraves, como a valorização das características relacionadas às questões orgânicas e de comportamento do que temas referentes às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno poderia ter.

A dissertação de Alves (2022) problematiza a escassez de pesquisas sobre o TEA no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Segundo o autor, ao pesquisar sobre as estratégias pedagógicas no ensino do estudante com TEA, encontram-se inúmeros estudos referentes à etapa da alfabetização, mas com o aumento do número de matrículas de alunos com TEA na rede regular de ensino também, são necessários estudos que embasem a prática pedagógica com estes alunos. (ALVES, 2022, p.20). A pesquisa objetivou identificar características do TEA que possam interferir nas atividades de interpretação de texto e desenvolver um produto educacional que facilite a compreensão e a interpretação dos textos por parte desses alunos. A pesquisa sinalizou que os estudantes com TEA ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes, com defasagem na aprendizagem devido ao fato de não serem atendidos com estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. O autor considera que o estudante com TEA podem chegar ao final da etapa do Ensino Fundamental com dificuldades que poderiam ser minimizadas se houvesse uma intervenção adequada. Dessa forma, a consequência da dificuldade no processo de aprendizagem pode ser, também, em decorrência das barreiras no ensino (Alves, 2022, p. 32).

Do conjunto de estudos, cabem observações importantes. Das vinte e duas teses/dissertações selecionadas, a maioria das pesquisas teve como sujeitos alunos e/ou professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental- anos iniciais, que corresponde ao início da escolarização, processo de adaptação ao ambiente escolar, o fechamento do diagnóstico clínico para TEA e os desafios da inclusão. Esta constatação suscita um questionamento, que pode ser ampliado ao longo da pesquisa: o estudante com TEA está tendo acesso aos níveis de ensino mais elevados? Ou, de fato, as pesquisas é que estão se restringindo aos níveis iniciais da Educação Básica?

Além disso, os estudos sugerem aprofundamentos, que evidenciam caminhos possíveis para esta pesquisa, especialmente no que tange ao aprofundamento das

práticas pedagógicas (Ramos, 2014; Cardozo, 2021. Mourão Junior, 2021), estratégias metodológicas para estudantes com TEA, (Camargo, 2020) formação docente para a escola inclusiva (FRADE, 2018) e a escuta dos professores da sala comum e do AEE (Oliveira, 2018).

Nesse sentido, em virtude dessa busca por bases científicas desenvolvidas sobre a temática, observando os aspectos já contemplados por outros estudos e na busca de dimensões ainda pouco discutidas, decidiu-se propor uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com TEA em escola comum, no Ensino Fundamental – Anos Finais, com recorte específico para a Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Prata/RS, a partir da escuta dos professores da classe comum e do AEE, a fim de compreender como são as práticas pedagógicas, visando contribuir para qualificar o processo de escolarização do estudante com TEA.

Esse levantamento permitiu uma aproximação com as pesquisas produzidas na área da Educação Especial e mostrou, também, possibilidades de ampliar estes estudos considerando outras realidades, principalmente em relação às práticas pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental com estudantes com TEA e fornece caminhos para a definição do problema e dos objetivos desta pesquisa. Nesse contexto de reflexões, o debate sobre a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental - anos finais, reverbera nos modelos de deficiência, nas concepções de currículo e nas práticas pedagógicas dos docentes. É por esse viés que se efetiva a próxima seção.

### **2.3.2 Inclusão e modelos de deficiência**

Propor uma investigação sobre os processos de inclusão, em escola comum, do estudante com TEA nos anos finais do ensino fundamental demanda compreender as concepções da sociedade em relação à deficiência.

Bisol, Pegorini e Valentini (2017) afirmam que, nos estudos relacionados à deficiência, considerando a realidade de uma determinada época e de acordo com um contexto, surgem novas maneiras de fazer ciência. Assim, o paradigma de uma determinada época, pode ser modificado, reeditado ou substituído, levando em conta o avanço da ciência e a provisoriedade do conhecimento. No que tange à deficiência, os paradigmas correspondem aos modelos médico, social e pós-social.



Em relação ao contexto histórico, a medicina moderna se estabeleceu no final do século XVIII e início do século XIX, tendo princípios positivistas e iluministas como amparo. A partir de então, inicia-se um discurso de estrutura científica sobre o sujeito. A ciência moderna percebe o indivíduo como objeto de estudo projetando possibilidades de transformação da realidade a partir de sua manipulação e previsão. Nesse cenário, o modelo ideal de homem é aquele considerado saudável, principalmente com a consolidação do capitalismo, que valoriza o indivíduo capaz de produzir e consumir. A exigência de um corpo perfeito e de um indivíduo produtivo permitiu a emergência das associações entre desemprego, baixa escolarização e segregação dos indivíduos com algum tipo de impedimento ou inabilidade, por serem considerados improdutivos no contexto desse sistema. O enfoque na reabilitação ganhou força principalmente no século XX, período marcado pelas duas grandes guerras e pelos avanços na medicina, que oferecia alternativas para tratamento dos feridos nos confrontos (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Na segunda metade do século XX, tem início um intenso movimento de mudanças na esfera da sociedade. De acordo com Bisol, Pegorini e Valentini (2017), esse período foi marcado por um movimento de lutas das minorias, das classes marginalizadas e excluídas, da luta pela igualdade de direitos no que se refere à saúde, educação, trabalho e segurança. Concomitante a isso, uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência assomou-se e firmou as bases do modelo social.

Com esse entendimento, o modelo social busca uma maior visibilidade na sociedade para as questões relacionadas à pessoa com deficiência, como cidadãos e cidadãs de direitos. Dessa forma, torna-se imprescindível uma mudança na estrutura da sociedade objetivando eliminar as práticas e ambientes restritivos que impedem uma participação mais efetiva da pessoa com deficiência.

Ao final do século XX e início do século XXI, a questão da deficiência deixa de ser exclusividade dos modelos médico e social e passa a ser compreendida por diversas áreas de conhecimento. Tem-se uma nova compreensão do humano, possibilitando o surgimento de um novo modelo de pensar a deficiência, o modelo pós-social, que marca, sobretudo, um período de diversidade, favorecendo também uma nova direção no que se refere à produção científica e aos horizontes sociais.

Destaca-se que esse novo modelo ainda está se constituindo, mas aponta para uma nova perspectiva de olhar para a deficiência de forma multidisciplinar.

Considerando o acesso de pessoas com deficiência às instituições escolares, é possível observar claramente que “a escola passou de um momento histórico no qual não havia lugar para as pessoas com deficiência a um momento, o atual, no qual a inclusão é mandatória” (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 95).

Márcia Denise Pletsch (2020) aborda as mudanças conceituais na área de Educação Especial, tomando como referência as políticas de educação inclusiva e traz para a discussão os avanços epistemológicos e mudanças conceituais para explicar o fenômeno da deficiência. Segundo a autora, o deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública, e não mais privada, tem ampliado o debate sobre as possibilidades dessas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade. O modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade (Pletsch, 2020).

A autora chama atenção para um fenômeno importante, a “inclusão no papel”, quando escolas matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma (Pletsch, 2020, p. 61).

O levantamento de estudos já publicados sobre a temática (Apêndice A) sinalizou o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais que atinjam as metas de aprendizagem de seus estudantes com TEA (Niles, 2018; Meneghelli, 2019; Mourao Junior, 2021) bem como sobre recursos e estratégias utilizadas para tal.

A pesquisa de Nunes (2018) analisou os conteúdos escolares, tendo como parâmetro a escolarização de estudantes com TEA, e identificou que, em sua maioria, são voltados para atividades comportamentais. Verificou que os conteúdos de cunho comportamental são trabalhados em sala de aula e assumem um caráter central no processo de escolarização desses estudantes.

No que se refere aos modelos de deficiência, fazer alguns entrelaçamentos com a Educação Especial na perspectiva da inclusão “pode contribuir para a compreensão do modo como a pessoa com deficiência pode ou não se situar no espaço escolar” (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 95). Nesse sentido, é importante

aprofundar a questão das contribuições do modelo social para a compreensão dos estudantes com TEA em contextos escolares.

Como vem sendo desenvolvido neste estudo, analisar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala comum e do professor da sala de AEE, à luz dos modelos, pode trazer informações importantes a respeito dos processos inclusivos e das práticas pedagógicas no contexto escolar. Conforme o exposto acima, há diferentes modelos de compreensão da deficiência. A partir disso, a questão que se lança é quais as contribuições do modelo social da deficiência para a compreensão do TEA.

Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 191) estabelecem que o modelo social tem como princípio a justiça social e uma educação para todos. E, para tanto, a eliminação das barreiras sociais é fundamental. O TEA, a partir da ótica do modelo social, é compreendido como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa, como tantas outras. Por isso, segundo os autores, na diversidade do espectro, o fato de eliminar as barreiras externas nem sempre oportuniza à pessoa com TEA uma condição de equidade significativa.

A diversidade autista nos remete a pensar que a relação lesão/deficiência é mais complexa que outras deficiências como a física, por exemplo, na qual ao eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, entre outras, a pessoa fica em equidade de condições de acesso e também em equidade para a execução de determinada tarefa. No caso do autismo, essa relação se torna mais complexa (...) (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, p. 194).

É nesse sentido que, pela complexidade que apresenta o TEA, o modelo social não consegue contemplar todas as suas especificidades, mas nem por isso deixa de trazer contribuições à sua compreensão e às práticas voltadas a esse grupo.

Para a compreensão da deficiência, os aspectos sociais, psicológicos, biológicos e funcionais são importantes, ou seja, todos os vieses que constituem a existência da pessoa na relação com o meio. No contexto da escola comum, é importante ter claro que a maneira como concebemos a deficiência e, nesse caso, o TEA direciona as ações e o fazer pedagógico. Prosseguem as considerações teóricas a partir desse enfoque.

### 2.3.3 Inclusão e práticas pedagógicas

Ao retomarmos o olhar à proposta de educação inclusiva, encontramos diversos obstáculos, relacionados às práticas inclusivas, mais exclusivamente às concepções de currículo e à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula.

Sacristán (2000) afirma que o currículo é uma forma de ter acesso ao conhecimento por meio da construção cultural. Segundo o autor, “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (Sacristán, 2000, p. 15). Conceber um currículo que contemple a todos e acolha as diferenças ainda se mostra como um grande desafio para os estudos da Educação.

No que tange às práticas pedagógicas, o autor estabelece que estas têm correspondência com usos, tradições, técnicas e perspectivas da realidade. É através da prática que os conteúdos curriculares ganham valor. Além disso, a prática pedagógica consiste em uma situação social de grande complexidade e fluidez, a qual prevê reflexão, iniciativa, diálogo, socialização e desenvolvimento (Sacristán, 2000).

Macedo (2005), ao se propor a pensar na construção de uma escola para todos, refere-se à prática pedagógica inclusiva como aquela que acolhe as diferenças e ao docente envolvido nessa dinâmica como aquele que se permite a autoria de suas experiências e a tomada de consciência das ações, renovando seu compromisso e responsabilidade com o processo educativo. Nesse sentido, uma escola com práticas pedagógicas que acolham a todos demanda mudanças de concepções de deficiência, de trabalho docente, de objetos de conhecimentos e de temas e espaços de aprendizagem.

Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de outro modo. (MACEDO, 2005, p.5)

É nesse sentido que o modelo de deficiência adotado, a concepção de currículo e o planejamento de práticas pedagógicas refletem nos processos de inclusão. Walter, Netto e Nunes (2013, p. 143) apontam que, a despeito do anunciado comprometimento da legislação e das ações governamentais referentes à inclusão, é preciso ter em mente que, muitas delas, têm respondido mais à necessidade de

indicadores nacionais perante organismos internacionais do que garantindo a qualificação do ensino nas escolas.

A perspectiva inclusiva, regulamentada em leis e políticas educacionais (BRASIL, 2008) precisa se concretizar em práticas escolares. Santos (2020, p. 127) defende que “alunos com deficiência se veem privados do acesso ao conhecimento e à cidadania”, por isso, é importante pensar na construção de um currículo que assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a qual permita ao aluno enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, falar de flexibilização ou adaptação curricular para estudantes com TEA, matriculados em duas escolas públicas municipais de Nova Prata/RS implica refletir sobre o que está posto nos meios educacionais e que suscitam a necessidade de um novo olhar para o currículo.

No documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)-Adaptações Curriculares em ação, elaborado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (1998), as adaptações curriculares devem ser entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: 1) no projeto político pedagógico da escola, por meio do qual é possível identificar e analisar as dificuldades enfrentadas, assim como, estabelecer objetivos e metas comuns aos gestores, professores, funcionários da escola, familiares e alunos; 2) no currículo desenvolvido em sala de aula; e 3) no nível individual, por meio da elaboração e implementação de um plano educacional individualizado.

O levantamento teórico realizado para fundamentar este projeto de pesquisa científica contemplou, também, a busca por artigos científicos que tematizam as práticas educacionais para a inclusão de estudantes com TEA. Os estudos selecionados (Lima e Laplane, 2016; Faria et al, 2018; Pereira e Nunes, 2018; Lemos, Nunes e Salomão, 2020) foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial<sup>7</sup> e na Revista de Educação Especial<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A Revista Brasileira de Educação Especial é uma publicação trimestral mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), criada em 1993. A Revista tem como o objetivo a disseminação de conhecimento em Educação Especial e áreas afins com a publicação em fluxo contínuo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

<sup>8</sup> A Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, tem como finalidade veicular artigos inéditos na área de Educação Especial, provenientes de pesquisas e práticas articuladas no campo. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Pereira e Nunes (2018) apontam que o resultado de pesquisas recentes revela as dificuldades dos sistemas regulares de ensino em oferecer um currículo escolar que atenda às demandas acadêmicas de estudantes com TEA e, como possibilidade, propõe a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) que descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular. Para os autores, “o alcance dos objetivos escolares é favorecido pelo uso de formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adéquam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando” (Pereira, Nunes, 2018, p.941). A pesquisa colaborativa de modalidade experimental sinalizou para a importância das atividades lúdicas e da afetividade na realização das tarefas, sugerindo que o uso de recursos visuais, associado a outras formas não verbais de comunicação, incluindo expressões de afeto, favorecem o engajamento e a aprendizagem do estudante com TEA.

Com vistas a analisar episódios interacionais de estudantes com TEA nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores, Lemos, Nunes e Salomão (2020, p. 82) desenvolveram um estudo que reforçou que “as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações”. Sobre a participação dos estudantes com TEA e seus pares, a pesquisa indicou que estudantes com desenvolvimento típico não demonstraram comportamentos de evitação e se dirigiram aos educandos com TEA mais frequentemente durante atividades livres no contexto de sala de aula.

Lima e Laplane (2016) publicaram estudo que analisou o acesso e a permanência de estudantes com TEA na escola comum. Na pesquisa descritiva foram mapeadas as trajetórias escolares de alunos com autismo, incluindo os apoios educacionais e/ou terapêuticos que recebiam. Os principais resultados revelaram lacunas importantes no processo de escolarização, pois menos de 10% desses alunos recebia atendimento educacional especializado, assim como um número reduzido chegava ao ensino médio, devido a elevadas taxas de evasão escolar.

Os estudos revelaram que a escola é fundamental na trajetória de desenvolvimento de um estudante com TEA. Faria et al (2018, p. 355) apontam que a escola, além de oportunizar situações de aprendizagem acadêmica, promove habilidades de reciprocidade socioemocional, comunicação social, interesses variados, rotinas, ambientes planejados para diminuir ou evitar a ocorrência de

problemas de comportamento, como estereotípias, comportamentos agressivos e autoagressivos, dentre outros. Os pesquisadores sinalizam que “quando não são feitas acomodações curriculares e ações de manejo e estimulação adequadas, as possibilidades de adaptação e de aprendizagem de um aluno com TEA podem ser mínimas, inclusive nulas” (Faria et al, 2018, p. 355).

Assim, a referida pesquisa objetivou verificar os conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas junto a alunos com transtorno. O estudo apontou que alguns princípios orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)<sup>9</sup> têm sido delineados e adotados por diferentes países para garantir ao aluno opções diversificadas para a compreensão de conteúdos curriculares, formas distintas de estratégias de aprendizagem bem como abordagens para motivar o aluno na aquisição de habilidades.

Perante um cenário no qual ainda são reportados insucessos nas ações de inclusão escolar junto a alunos com TEA, como visto em algumas pesquisas, é importante verificar atitudes e práticas pedagógicas, pois nem sempre as adaptações de fato ocorrem no contexto escolar. Nesse sentido, Faria et al (2018) apontam algumas ações educacionais e pedagógicas junto a alunos com TEA, baseadas nas diretrizes do DUA. O quadro, abaixo, ilustra algumas destas práticas.

Quadro 1: Ações educativas e pedagógicas propostas nas diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem

<b>Ações educativas e pedagógicas para estudantes com TEA</b>
Usar recursos e materiais pedagógicos para desenvolvimento de habilidades e aprendizagem do aluno.
Recomendar à família a necessidade de acompanhamento do filho(a) por profissionais da saúde mental.
Avaliar periodicamente habilidades de aprendizagem do aluno para que, com base nelas, planejar introdução de novas habilidades.
Estimular alternativas verbais e não-verbais de comunicação do aluno com o professor e com outros alunos da escola.
Registrar e acompanhar periodicamente comportamentos adequados e inadequados do aluno (a).
Usar recursos visuais para que o aluno se oriente nas rotinas em sala e nos conteúdos ensinados.

<sup>9</sup> A fundamentação teórica que orienta a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem será abordada com maior profundidade na sessão 5.3.3 deste estudo.

Registrar e acompanhar periodicamente as habilidades de aprendizagem adquiridas e as que faltam por adquirir em cada etapa do semestre.
Proporcionar ao aluno (a) trabalhos em grupos pequenos de até quatro estudantes, sempre que possível.
Ao dar instruções certificar-se que o aluno (a) está atento para ajudá-lo a entender o que é esperado dele.
Avaliar mensalmente as principais dificuldades comportamentais do aluno e com base nelas planejar a introdução de novas estratégias de manejo comportamental.
Usar métodos alternativos de comunicação para que o aluno possa estabelecer interação e comunicar-se.
Estimular preferencialmente comportamentos adequados e acertos do aluno para aumentar o bom desempenho e o bom comportamento.
Sentar o aluno próximo da mesa do professor e longe de estímulos distratores.
Apresentar conteúdos escolares em ordem crescente de complexidade.
Usar elogios para estimular bons comportamentos do aluno em sala de aula.
Fragmentar tarefas escolares e dar pausas breves entre as tarefas.
Diminuir distratores que comprometem a atenção e concentração do aluno.

Fonte: A autora, a partir de Faria et al (2018, p. 360-361).

O quadro apresentado, fundamentado na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem, preconiza a necessidade de acomodações curriculares que se baseiem em avaliações cuidadosas do aluno em todas as áreas de funcionamento. Assim, o currículo escolar poderá estimular potencialidades visando aumentar habilidades de aprendizagem e indicadores de funcionamento adaptativo que, no TEA, são bastante importantes.

Os dados gerados pela pesquisa citada revelaram que a necessidade de desenvolver competências sobre acomodações curriculares em função das características clínicas do transtorno continua sendo um problema no sistema educacional brasileiro. Faria et al (2018, p. 365) afirmam que “o conhecimento de características diagnósticas do transtorno é essencial para compreender como funcionam as crianças na mais ampla variabilidade dessa condição clínica”. A pesquisa mostrou, também, que a grande maioria (70,56%) dos professores participantes concordavam com praticamente todas as ações educacionais e pedagógicas do Desenho Universal da Aprendizagem para estudantes com TEA. Porém, a implementação dessas técnicas na prática não conseguia atingir o mesmo



nível, já que essas ações eram utilizadas em média por 56,87% dos professores, o que sugere a necessidade de uma aproximação maior entre o conhecimento de práticas pedagógicas para estudantes com TEA e a sua real execução (Faria et al, 2018).

Como visto acima, os estudos revelam que a maior parte das ações inclusivas se restringe à presença do aluno na escola, porém sem as devidas acomodações educacionais e pedagógicas em função das necessidades desses alunos. Os principais fatores identificados que têm contribuído para o insucesso de processos inclusivos de alunos com TEA no ensino regular são o despreparo de equipes educacionais para manejo comportamental e estimulação de habilidades de aprendizagem, concepções equivocadas de equipes educacionais em relação ao TEA e práticas pedagógicas não sustentadas em evidências científicas (Lima, Laplane, 2016; Faria et al, 2018; Pereira, Nunes, 2018; Lemos, Nunes, Salomão, 2020).

No contexto municipal de Nova Prata/RS, cidade em que serão coletos os dados empíricos desta pesquisa, o documento que norteia as práticas pedagógicas vigentes nas escolas da rede pública é o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei Municipal nº 9.279/2015. O documento apresenta 20 metas e estratégias para a educação de Nova Prata no decênio 2015/2025. A meta número 4 refere-se à Educação Especial, o objetivo é universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (Nova Prata, 2015).

A partir do diagnóstico realizado pelo Conselho Municipal de Educação de Nova Prata, ao analisar os dados das matrículas na Educação Especial, percebe-se um aumento gradativo. Isso se dá devido ao movimento de inclusão, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Todas as escolas do Município recebem alunos com necessidades especiais e destas quatro escolas municipais de Ensino Fundamental dispõe de salas de recursos multifuncionais para o AEE dos seus alunos e os das escolas municipais que não contam com esse serviço.

Apesar dos esforços e avanços, há ainda um grande desafio para promover a universalização, pois, pelos dados estatísticos, conforme apresentado a seguir, Nova

Prata está abaixo da média Estadual e Nacional em relação à população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.

Quadro 2: População de 4 a 17 Anos de Idade com Deficiência que Frequenta a Escola

BRASIL	REGIÃO SUL	RIO GRANDE DO SUL	NOVA PRATA
85,8%	85,8%	83,4%	74,7%

Fonte: A autora, a partir de dados do Plano Municipal de Educação de Nova Prata (2015)

O documento sinaliza como estratégias para cumprimento da meta a garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão no ensino regular sob alegação de deficiência e promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, além da ampliação, em regime de colaboração, ao longo da vigência do PME, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, fomentando a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva em todas as escolas.

Assim, segundo apontamentos de Santos (2020, p. 128) a flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas. Ou seja, são estratégias de planejamento e de prática docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em critérios para guiar a tomada de decisões sobre a melhor forma de organizar o ensino para que todos aprendam. Por isso, a adaptação curricular é muito importante para a inclusão do estudante com TEA em escola comum, pois auxilia em fatores sensoriais, sociais e de linguagem, conforme as reflexões que seguem.

### **2.3.4 Inclusão, TEA e escolarização**

É comum que professores da sala de aula comum, e também do AEE, verbalizem preocupações quanto aos comportamentos e à dificuldade de comunicação geralmente presentes no aluno com TEA, os quais interferem em sua inclusão, na aquisição de conceitos e na efetivação da aprendizagem.

Santos (2020) desenvolveu um estudo que propõe a discussão sobre autismo e funções executivas para a aprendizagem. Conforme a autora, o TEA pode ser associado à deficiência intelectual e dificuldades de coordenação motora e de

atenção. Além disso, às vezes, as pessoas com TEA têm problemas de saúde física, tais como distúrbios do sono e gastrointestinais, e podem apresentar outras condições como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, ansiedade e depressão. Algumas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades de aprendizagem na escola e na vida social, o que demanda apoio especializado ao longo de toda a vida (Santos, 2020).

As Funções Executivas (FE) permitem o controle dos comportamentos, cognições e emoções. Incluem três habilidades principais: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Outras habilidades, como planejamento e tomada de decisão, são habilidades executivas complexas e emergem da interação entre as habilidades principais. Capacidades como planejar, organizar, iniciar, controlar e concluir e tarefas diárias funcionais encontram-se entre as maiores dificuldades das pessoas com autismo (Santos, 2020, p. 122).

Por isso, nos estudantes com TEA, o comprometimento das funções executivas, em especial a flexibilidade cognitiva e a memória operacional, pode ser identificado na ausência ou escassez de brincadeira simbólica, bem como na presença de padrões restritos e repetitivos de interesse e atividades. Por isso, é fundamental aos docentes o conhecimento dessas peculiaridades para a elaboração de práticas pedagógicas efetivas e, de fato, inclusivas.

Sobre a temática, Menezes e Cruz (2013, p. 130) sinalizam que são as características do indivíduo que devem determinar o tipo de intervenção pedagógica. Por isso, é um equívoco oferecer a todos os estudantes com TEA uma proposta de aprendizagem única, que não seja flexível e adaptável às possibilidades de cada aluno. Dessa forma, adaptações pedagógicas são importantes no processo inclusivo de estudantes com TEA, a oferta de informações que favoreçam a autorregulação e possibilitem que o estudante tenha a previsibilidade das atividades a serem realizadas e das possíveis mudanças no ambiente e nas pessoas envolvidas nas atividades é um dos aspectos a serem observados.

Outro aspecto relevante se refere aos distúrbios de comunicação dos estudantes com TEA. Conforme. Walter, Netto e Nunes (2013, p. 145), o prejuízo linguístico no TEA envolve dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção e na compreensão da fala, nas habilidades que precedem a linguagem, no uso de gestos simbólicos e das mímicas. As alterações na comunicação são caracterizadas por respostas inadequadas a estímulos auditivos ou visuais e problemas na compreensão da linguagem falada. Pode-se observar a presença de

ecolalia, uso inadequado dos pronomes, utilização de estrutura gramatical imatura e inabilidade para usar termos abstratos. Frente a isso, é importante o planejamento de atividades que garantam ao estudante com TEA a oferta de recursos que favoreçam sua comunicação.

Por isso, a partir do exposto, pensar os processos de inclusão dos estudantes com TEA implica em concordar com Schmidt (2017).

É importante destacar que, no contexto da escola, o professor pode aproximar a criança com autismo dos colegas e auxiliar no engajamento da interação social, mediando estas relações. Aliás, este tem sido um forte argumento a favor da inclusão de pessoas com autismo (Schmidt, 20117, p. 224).

Schmidt (2013, p. 19) caracteriza como “desafio atual” a escolarização de pessoas com TEA no ensino comum como forma de inclusão educacional e social. Para o pesquisador, “o tratamento cede lugar à educação”, objetivando não apenas a presença de todos no mesmo local, mas sua participação, sua aceitação e sua aprendizagem (Schmidt 2013, p.19).

Essas mudanças na escola envolvem todos, gestores, equipe pedagógica, docentes e alunos. Schmidt (2013) orienta que, para oferecer qualidade nas experiências educacionais das pessoas com TEA, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a integração, por parte das escolas, daquele conhecimento que, anteriormente, era situado fora dela. Em outras palavras, formação docente continuada, com foco na integração dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas, a fim de que este seja compartilhado na inclusão escolar.

No contexto de inclusão de estudantes com TEA no ensino comum, Schmidt (2013, p. 58) faz uma provocação: “Como então ensinar as crianças com autismo?”. Novamente, não há um único caminho possível, uma resposta singular. “Cada criança com autismo dever ser ensinada de um modo diferente.” Em se tratando de um espectro tão abrangente, o pesquisador sinaliza como fundamental, primeiramente, identificar qual é o foco de interesse de cada estudante, em particular, este pode ser um canal possível entre educador e educando, um ponto de partida (Schmidt, 2013, p. 58).

E, ainda segundo os apontamentos teóricos de Schmidt (2013, p. 58), cada estudante com TEA só pode ser comparado consigo mesmo, para quantificarmos seus progressos. “Ainda assim, muito provavelmente tenhamos que verificar se os nossos

meios de aferir os aprendizados são sensíveis o suficiente para avaliar os progressos dessas crianças” (Schmidt, 2013, p. 58).

Na busca por respostas possíveis, ainda que provisórias, à provocação acima, o estudo de Glat e Pletsch (2013) aponta que o trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos docentes novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. As autoras apresentam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como “estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (Glat; Pletsh, 2013, p. 18).

No que se refere às práticas pedagógicas, a elaboração e avaliação de PEIs permite práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada estudante, pois como já discutido anteriormente, não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, dentro do espectro autista, ou não.

Sobre essa diversidade, Glat e Pletsch (2013) orientam que diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. É nesse sentido que, “o PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma” (Glat; Pletsh, 2013, p. 21).

Ainda no que tange às práticas pedagógicas e de avaliação, a pesquisa de Glat e Pletsch (2013) demonstra que, em grande medida, os métodos utilizados frequentemente focam no diagnóstico clínico em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação dá foco ao déficit do aluno e não nas suas possibilidades de desenvolvimento, além da preocupação central na aferição dos conteúdos apreendidos, ou seja, no produto, e não no processo de ensino e aprendizagem em si. Como alternativa, as autoras apontam que “a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma” (Glat; Pletsh, 2013, p. 24).

Frente ao exposto sobre práticas inclusivas para estudantes com TEA matriculados em escola comum, nos anos finais do Ensino Fundamental, a aplicação

do PEI pode figurar como uma estratégia pedagógica para organizar as intervenções educacionais. Nesse sentido, é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte, do AEE, os regentes da turma comum, assim como, quando necessário, com a participação dos profissionais da saúde, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros (Glat; Pletsh, 2013, p. 32).

Pensar no TEA como um espectro sinaliza para a enorme gama de diferenças individuais entre esses estudantes. Na escola comum, essas diferenças podem ser evidenciadas e impactar nas práticas pedagógicas. Uma possibilidade de intervenção para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estudado, entre outros, por Borges e Schmidt (2021).

O conhecimento das peculiaridades — que envolvem o modo como as pessoas com autismo aprendem — é essencial para que os professores possam planejar práticas pedagógicas que permitam o acesso pleno desses alunos ao currículo escolar. Uma abordagem especialmente relevante neste sentido é o Desenho Universal para Aprendizagem (Borges; Schmidt, 2021, p. 31).

A abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como base pesquisas em educação e neurociência e, segundo os autores, objetiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo. (Borges; Schmidt, 2021).

Dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como aquelas que se organizam intencionalmente para atender determinada demanda social.

O DUA é um modelo de intervenção que leva em consideração a diversidade da sala de aula, compreendendo que todo aluno, independentemente de sua condição, deve ter sucesso na aprendizagem. Ou seja, a abordagem do DUA permite que alunos com deficiência, como os alunos com TEA que tem especificidades em termos de aprendizagem, possam acompanhar o currículo, pois o importante nessa concepção, não é se o material em si é acessível, mas se a aprendizagem para qual o material ou atividade é projetada é acessível (Borges; Schmidt, 2021, p. 31).

Além disso, os autores apontam que a abordagem do DUA não exclui a importância do PEI, descrito anteriormente. O fundamental é o entendimento de que cada estudante tem necessidades únicas e aprende de formas diferentes. A estrutura do DUA facilita o acesso do aluno ao currículo através do reconhecimento das diferenças individuais.

O DUA funciona a partir do planejamento e dois pontos são importantes nessa abordagem, segundo os autores. O primeiro orienta que o ensino deve ser *cooperativo* e não *competitivo* e, o segundo, diz respeito à flexibilização do ambiente escolar, que contempla a organização da classe, que pode ter múltiplos arranjos, dependendo dos objetivos da aula (Borges; Schmidt, 2021).

Em síntese, Borges e Schmidt (2021) sinalizam que o DUA atua como um facilitador da prática pedagógica, por isso é importante que os professores conheçam e se apropriem dessa ferramenta que contribui para a inclusão escolar dos estudantes com TEA e para uma prática pedagógica mais equitativa.

Pensar nessas práticas pedagógicas para estudantes com TEA envolve acolher o espectro como uma diferença humana, como tantas outras, que merece ser respeitada. Isso não implica negar, por exemplo, algumas especificidades destes alunos, como os transtornos sensoriais e os entraves na comunicação verbal, como apontado anteriormente, mas concebê-los sob uma perspectiva diferenciada. Recuperando o modelo social da deficiência, isso significa olhar para essas diferenças não sob uma matriz deficitária ou como um problema, porque foge ao modo de funcionamento padrão. Mas como uma oportunidade de oferecer recursos sociais e pedagógicos em relação às mudanças ambientais necessárias para garantir a convivência e a inclusão dos sujeitos com TEA.

Um exemplo dessas adequações são os eventos adaptados para crianças com TEA e distúrbios sensoriais e para suas famílias. O município de Nova Prata, local da coleta dos dados desta pesquisa, começou a realizar, especialmente neste ano de 2022, eventos adaptados. Em abril, aconteceu a primeira Sessão Azul de Cinema<sup>10</sup>. A proposta foi a de oferecer sessões de cinema que acolhem as dificuldades sensoriais das pessoas com TEA, modificam a luminosidade e abrem a possibilidade de maior liberdade aos espectadores durante o filme. A ideia da sessão foi promover um evento dentro do mês de conscientização do autismo, em que seus próprios agentes puderam participar e usufruir de um momento de lazer com menos barreiras sensoriais.

Em junho, na tradicional festa de São João Batista, padroeiro de Nova Prata, a programação do dia 24 de junho, feriado municipal, reservou um momento para que

---

<sup>10</sup> Sessão Azul são sessões de cinema adaptadas para crianças com distúrbios sensoriais e suas famílias, criado pelas psicólogas Carolina Salviano e Bruna Manta e pelo gerente de projetos de Tecnologia de Informação Leonardo Cardoso. Disponível em: <https://www.sessaoazul.com.br/>. Acesso em: 29 set. 2022.

pessoas com TEA e seus familiares frequentassem o Largo da Prefeitura com o mínimo de ruídos e estímulos sensoriais. Com apoio e realização da Secretaria de Turismo, Cultura Esporte e Lazer e da Secretaria de Educação, a atividade ocorreu no turno da tarde e orientou que os interessados estivessem identificados com carteira de identificação da pessoa com TEA (Ciptea), cordão do autismo ou cordão girassol, de forma a garantir atendimento prioritário.

As duas ações acima foram uma iniciativa do Instituto Círculo TEAmo<sup>11</sup>, uma sociedade sem fins lucrativos, localizada em Nova Prata, com objetivo principal de desenvolver de programas de amparo, auxílio, adaptação, reabilitação e inclusão da pessoa com diagnóstico no TEA. O instituto atua na orientação de indivíduos com TEA e também da comunidade, buscando oportunizar a integração do autista à sociedade.

Em 2022, o poder público municipal de Nova Prata fez a doação de um espaço e autorizou, através da Secretaria de Educação, reformas e adaptações para que o Instituto Círculo TEAmo tenha uma sede para desenvolver suas atividades.

No que tange aos serviços públicos, desde 2018, o município de Nova Prata, através da Secretaria de Educação, criou o Centro Multidisciplinar, que oferta serviços especializados de atendimento, apoio, suporte e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Compete ao Centro Multidisciplinar atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento ou qualquer situação que atrapalhe ou impeça a aprendizagem, matriculados nas escolas municipais e, gradativamente, os alunos da rede estadual, de acordo com vagas disponibilizadas e profissionais de educação da rede municipal de ensino, É competência do Centro Multidisciplinar realizar os serviços de triagem dos alunos encaminhados, psicologia escolar, atendimento psicopedagógico individual ou grupal, acompanhamento do serviço social e o encaminhamento para os profissionais da saúde. Neste ano, o Centro Multidisciplinar atende a quatro estudantes com TEA, matriculados em escola, no ensino fundamental – anos iniciais.

Outro aspecto importante quando se discute a inclusão de estudantes com TEA em classes comuns da Educação Básica, são as concepções e práticas de professores sobre a inclusão escolar desses educandos, que serão apresentados na sequência.

---

<sup>11</sup> Mais informações sobre o Instituto Círculo TEAmo podem ser acessadas no site <https://circuloteamo.wordpress.com/>.



### **2.3.5 Inclusão, percepções docentes e o estudante com TEA**

As atuais políticas inclusivas (Brasil, 2008; Brasil, 2012), visam ampliar o acesso dos educandos com TEA às classes comuns. Como já trazido no levantamento de estudos publicados sobre a temática (Apêndice A), o crescimento expressivo desses estudantes em salas de aula comuns da Educação Básica é descrito em teses e dissertações que analisam as concepções e práticas de professores sobre a inclusão.

A investigação de Schmidt et al. (2016) buscou sintetizar, por meio de uma metodologia de análise secundária de dados, estudos dessa natureza, selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão. O descritor de recorte temporal incluiu apenas estudos publicados entre 2013 e 2015, data posterior à publicação da Lei n. 12.764 (Brasil, 2012). Outro critério foi a inclusão, apenas, de estudos cujos participantes fossem professores que atuassem em classes comuns tendo, ao menos, um estudante com TEA matriculado. Além disso, só foram considerados trabalhos que contivessem segmentos de entrevistas com os participantes abordando as práticas pedagógicas e a percepção docente sobre o TEA.

Com base nesses critérios, foram identificados seis estudos, desenvolvidos em quatro regiões brasileiras, um do Nordeste (Pereira, 2014), dois do Sul (Kubaski, 2014; Oliveira, 2015), dois do Sudeste (Gonring, 2014; Pinto, 2013) e um do Centro-Oeste (Silva, 2014). (Schmidt, 2016, p. 225). Dessas seis investigações, quatro delas (Kubaski, 2014; Oliveira, 2015; Pereira, 2014; Silva, 2014) também compõe o conjunto de estudos selecionados durante a revisão deste Projeto de Pesquisa, (Apêndice A), por atenderem a critérios semelhantes de exclusão definidos na busca, no que tange à temática e ao recorte cronológico.

Os seis estudos analisados por Schmidt et al (2016) contemplaram um total de 37 professores que atuavam com educandos com TEA, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas brasileiras. Nessa síntese, foram obtidos dois grandes eixos de análise. O primeiro diz respeito às percepções dos professores sobre as características do autismo, as quais foram agrupadas em categorias pertencentes à área de sociocomunicação, comportamental e características de aprendizagem e desafios da inclusão. O segundo referiu-se às práticas pedagógicas dos professores, as quais geraram categorias sobre as

adaptações e estratégias de ensino utilizadas, as dificuldades e recursos ante a inclusão de estudantes com TEA (SCHMIDT, 2016, p. 226-227).

No eixo dos temas que emergiram dos relatos apareceram as adaptações ou estratégias utilizadas pelos docentes para promover a participação e o aprendizado do estudante com TEA. Dentre essas práticas relatadas, aparece que o professor planeja as atividades didáticas a partir do seu conhecimento prévio sobre as características, gostos ou preferências do aluno. Também, foram identificadas práticas cujo objetivo era a promoção de aprendizagens formais, como a alfabetização e os conteúdos curriculares, e práticas para favorecer a interação e a participação do estudante com TEA.

Outro tema importante referiu-se às “dificuldades encontradas na inclusão de alunos com TEA, em que os professores relataram como mais frequente o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno” (Schmidt, 2016, p. 229), relacionadas ao despreparo na formação docente, inicial e continuada. Ainda, entre as dificuldades dos professores, despontaram relatos de frustração e impotência, associados à sensação de isolamento profissional e narrativas sobre a necessidade de mais tempo para estar perto do estudante com TEA e maior interação entre os professores (Schmidt, 2016).

Na discussão dos resultados, os autores apontam que alguns professores retratados na pesquisa salientaram o emprego de estratégias pedagógicas com vistas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Dentre os elementos facilitadores dessa prática, a pesquisa apontou que a inclusão de objetos de interesse do estudante com TEA facilitou a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, assim como reduziu a frequência de comportamentos disruptivos e os suportes visuais suplementaram tanto a apresentação de conteúdos e seu sequenciamento quanto à transição entre uma atividade para outra no cotidiano de aprendizagem. (Schmidt, 2016, p. 230).

Schmidt et al. (2016) apontam que, tendo em vista as dificuldades docentes em ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar e em avaliar essas aprendizagens, “é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados” nas escolas comuns (Schmidt, 2016, p. 230).

Outra consideração da pesquisa de Schmidt et al (2016) alerta que a interação entre pares foi uma temática pouco abordada pelos docentes nos estudos analisados. A interação de educandos com TEA com outros estudantes é limitada ou inexistente,

fazendo com que muitos manifestem comportamentos desadaptativos como uma tentativa de interação. Os autores arrolam que a convivência do estudante com TEA com “pares da mesma idade constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais, o que, por sua vez, poderá ter um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional” (Schmidt, 2016, p. 230).

No fechamento das reflexões os autores apontam que, com base nos achados investigativos, “um cenário preocupante é formado ao tomar como eixos de análise as concepções e práticas docentes no processo de inclusão educacional de alunos com TEA” (Schmidt, 2016, p. 231). A pesquisa sinalizou que as lacunas na formação docente, especialmente nos conhecimentos necessários à escolarização de estudantes com TEA, o sentimento de desamparo dos professores e o receio de lidar com determinados comportamentos dos alunos parece contribuir para a estigmatização dos educandos com TEA, além de precarizar o emprego de práticas pedagógicas por alguns professores.

Em face ao conjunto de dados levantados pelo estudo, no que tange à análise das percepções docentes e das práticas pedagógicas, os autores ressaltam “a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola” (Schmidt, 2016, p. 232). Esses elementos, já mencionados no referencial teórico deste estudo, e recorrentes na literatura sobre a temática, podem favorecer com que os educandos com TEA vivenciem experiências exitosas de aprendizagem e de socialização em escolas comuns.

Ainda no levantamento de estudos já realizados sobre a temática do TEA, em contextos inclusivos, destaca-se que, em 2021, Rafael Fetter defendeu dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, da Universidade de Caxias do Sul, intitulada *A atuação do psicólogo com pacientes com Transtorno do Espectro Autista em cidades de pequeno porte da Serra Gaúcha*. O objetivo do estudo foi compreender como é a atuação de psicólogos com pacientes com TEA no contexto de quatro municípios de pequeno porte da Serra Gaúcha e, dentre eles, Nova Prata/RS, cidade em que serão coletados os dados desta pesquisa que aqui se desenha.

O percurso metodológico construído por Fetter (2021, p. 39) direcionou para a escolha das cidades de Flores da Cunha, Nova Prata, São Marcos e Veranópolis para

a realização do estudo, tendo em vista serem semelhantes em diversos aspectos, como a colonização predominantemente italiana, aspectos culturais similares, condições econômicas e de qualidade de vida parecidas. Os locais foram visitados pelo pesquisador para a realização da observação da estrutura de atendimento e para entrevistar os psicólogos envolvidos no diagnóstico e acompanhamento de pacientes TEA das cidades mencionadas.

Em um primeiro momento foram realizadas entrevistas com os responsáveis legais pela gestão da Saúde Mental nos municípios selecionados e, posteriormente, realizadas as observações dos locais em que ocorrem os processos de diagnóstico e o atendimento desses pacientes, visando compreender a estrutura física, os materiais disponíveis, as condições gerais de trabalho e limitações impostas por essa estrutura. Já, em um terceiro momento, foram realizadas entrevistas com os psicólogos que atendem esse público nas instituições escolhidas.

Fetter (2021) aponta que os municípios com mais de 15 mil habitantes, o que inclui os quatro locais de estudo da pesquisa, seguindo o que é designado pelas diretrizes federais<sup>12</sup>, devem contar com um Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Este é um dispositivo de atendimento para o público geral, abarcando todas as idades e tipos de transtorno. Na cidade de Nova Prata foi observado que, não contando com CAPS, concentra o cuidado com a Saúde Mental de seus habitantes em uma estrutura de consultórios e espaços para oficina em conjunto com a Secretaria de Saúde do município, além de contar com psicólogos atendendo em algumas das Unidades Básicas de Saúde da cidade e programas específicos para crianças com dificuldade no aprendizado.

A pesquisa de Fetter (2021) sinalizou que foram encontradas condições satisfatórias tanto nas instituições quanto no material fornecido e profissionais interessados pelo TEA e com oportunidades de aprimoramento, nos municípios investigados, incluindo a cidade de Nova Prata. Apontou, também, que apesar das condições apresentadas no município serem satisfatórias para a realização do trabalho com esses pacientes, uma questão a ser levantada é a carga horária disponível para a realização desses atendimentos. É aceito pela grande maioria dos

---

<sup>12</sup> Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece que os Centros de Atenção Psicossocial poderão constituir-se nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, CAPS II e CAPS III, definidos por ordem crescente de porte/complexidade e abrangência populacional. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336\\_19\\_02\\_2002.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html). Acesso em: 31 out. 2022.

especialistas em TEA que a intervenção para essa condição deva ser sistematizada e realizada com grande frequência semanal, o máximo de vezes possível. Porém, em instituições que atendem seguindo os moldes das APAES, os atendimentos são realizados, no máximo, duas vezes por semana (Fetter, 20221, p. 88).

O pesquisador conceitua o TEA como “um transtorno extremamente complexo e variado, trazendo desafios para todos os profissionais que se envolvem em seu diagnóstico e tratamento. Os pacientes são sujeitos cheios de nuances e de potencialidades” (Fetter, 2021, p. 89). O estudo desenvolvido por Fetter (2021) busca auxiliar os profissionais, para que possam se sentir mais seguros e preparados para o trabalho com pacientes com TEA, ajudando, assim, no desenvolvimento de sujeitos que possam explorar seus potenciais e terem uma melhor qualidade de vida.

Frente a esse achado investigativo, Fetter (2021) aponta que o ideal seria a abertura de centros especializados para o atendimento da demanda crescente de estudantes com TEA, mas sinaliza, também, que essa é uma questão que esbarra em barreiras de alocação orçamentária e de prioridades das gestões em saúde.

Pelo caminho teórico desenhado até aqui, observa-se que a legislação educacional vigente garante o acesso e a permanência dos estudantes com TEA em classes comuns da Educação Básica, através da matrícula regular e da inclusão no AEE, de forma complementar. O desafio que se lança é buscar estratégias para a articulação entre a sala de aula comum e o AEE e a atuação dos docentes junto ao estudante com TEA no contexto inclusivo.

Tecidas essas considerações teóricas, a próxima seção descreve o caminho metodológico a ser seguindo a fim de responder ao problema de pesquisa proposto.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foram convidados os dois professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Nova Prata e, também, quatro professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo dois de cada escola. Para isso, foram considerados alguns critérios de inclusão: professores efetivos da área de Língua Portuguesa e Matemática, os quais possuem maior carga horária semanal e que já tenham trabalhado com estudantes com TEA nos últimos cinco anos, em sala de aula comum, na docência de seus respectivos componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para agilizar a seleção dos quatro professores dos anos finais do Ensino Fundamental para posterior convite para participar desta pesquisa, foram buscadas informações junto à Secretaria Municipal de Educação, que mantém registro do quadro funcional com as respectivas turmas atendidas.

O convite inicial foi estendido a todos os docentes previamente selecionados considerando o critério de inclusão. Tendo em vista que, no componente curricular de Língua Portuguesa, nas duas escolas participantes, não havia professores que já tivessem trabalhado com estudantes com TEA nos últimos cinco anos, adotou-se como critério de seleção o docente com maior tempo de docência em sala comum, nos anos finais do Ensino Fundamental, com alunos com TEA. O docente de Língua Portuguesa selecionado atende a esse critério, tendo atuado nos últimos dois anos em sala comum, nos anos finais do Ensino Fundamental, com estudantes com TEA.

Todos os professores participantes desta pesquisa são do gênero feminino. Por isso, no segmento das análises, serão denominadas como “professora”. Além disso, de modo a contemplar os dois grupos de professoras entrevistadas, as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado e as quatro professoras da sala comum, serão designadas como Professora AEE1 (**P AEE1**), Professora AEE2 (**P AEE2**), Professor 1 (**P1**), Professor 2 (**P2**), Professor 3 (**P3**) e Professor 4 (**P4**). Os extratos das entrevistas que serão trazidos para as análises serão apresentados em cores, a fim de facilitar ao leitor na rápida identificação a quem são atribuídos aqueles excertos.

Dessa forma, a transcrição de falas das professoras do AEE será apresentada em cor de fonte vermelha e as falas das professoras do ensino comum estarão em fonte cor azul. O quadro abaixo sintetiza o perfil das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 3: Perfil dos professores participantes da pesquisa

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA semanal</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA</b>
P AEE1	41	Atendimento Educacional Especializado	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Inclusiva Especialização em Orientação Educacional.	22 horas	20 anos 5 anos atuando em Sala de Recursos Multifuncional
P AEE2	51	Atendimento Educacional Especializado	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Inclusiva	36 horas	20 anos 5 anos atuando em Sala de Recursos Multifuncional
P1	33	Ensino Fundamental – Anos Finais  Componente curricular: Matemática	Licenciatura Plena em Matemática Especialização em Educação Especial Especialização em Supervisão e Orientação Escolar	44 horas	11 anos
P2	40	Ensino Fundamental – Anos Finais  Componente curricular: Matemática	Licenciatura Plena em Matemática, Especialização em Metodologias Inovadoras no Ensino da Matemática, Especialização em Física, Especialização em Supervisão e Orientação Educacional Mestrado em Educação.	44 horas	20 anos
P3	24	Ensino Fundamental – Anos Finais Componente curricular: Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa e Literatura	44 horas	2 anos
P4	39	Ensino Fundamental – Anos Finais Componente curricular: Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa e Inglesa e Literaturas.	44 horas	15 anos

Fonte: A autora (2023).

Na próxima seção serão apresentados os instrumentos de construção de dados por meio das entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa.

### 3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para conduzir esta pesquisa foi adotada como técnica de construção dos dados a entrevista semiestruturada. As entrevistas constituem instrumento de construção de dados que potencializa o acesso aos conhecimentos e saberes das participantes da pesquisa a respeito do objeto que pretende analisar.

As entrevistas semiestruturadas correspondem a uma série de perguntas abertas realizadas de forma oral contendo um roteiro que permitem ao entrevistador, a qualquer momento, acrescentar perguntas como forma de esclarecer, precisar ou aprofundar uma resposta (Laville; Dionne, 1999).

No que se refere à presente pesquisa, a realização das entrevistas intentou desvelar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, na classe comum do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva das professoras da sala comum e da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado.

A entrevista semiestruturada constitui um instrumento adequado para a pesquisa qualitativa. Com as questões elaboradas previamente e outras que podem emergir durante a realização da entrevista, o sujeito pesquisado fornece informações para o objeto de estudo, pois as respostas “referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas e, algumas vezes, nos dizem mais do que seus autores imaginam” (Bauer, 2011, p. 189). As entrevistas aconteceram de forma presencial, em uma sala previamente reservada, nas escolas selecionadas, após o turno escolar, com a presença somente da pesquisadora e da professora entrevistada. Antes do início das entrevistas, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informadas de que a entrevista teria duração estimada de uma hora e que poderiam solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da pesquisa. Além disso, foram informadas de que poderiam indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação ou solicitar o acesso ao registro de consentimento a qualquer tempo, sem qualquer



prejuízo ou penalidade. Nesses modos, as entrevistas ocorreram ao longo do mês de maio de 2023, foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para que se pudesse proceder à análise.

Com a análise das entrevistas, a partir da fundamentação teórica utilizada, foi possível acessar algumas concepções docentes e relatos de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de AEE.

### 3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise e interpretação dos dados é um procedimento que demanda grande envolvimento do pesquisador com o corpus do texto, em um processo de leitura possibilitando resgatar aspectos da entrevista que vão além das palavras, sempre tendo como referência os objetivos da pesquisa (Gaskell, 2011). Mendes e Miskulin (2016), em seu estudo, ajudam a compreender a análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados da pesquisa qualitativa em Educação.

Neste estudo a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011) foi o fio condutor para compor a análise dos dados coletados. Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados, cuja função primordial é o desvendar crítico.

Bardin (2011) apresenta como critérios de organização de uma análise: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados obtidos e interpretação.

Em síntese, a 1) pré-análise é a fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 96).

Nessa etapa, escolhe-se e organiza-se as transcrições das entrevistas, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras: (a) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (b) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (c) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e

indivíduos semelhantes; (d) pertinência, é necessário que os documentos (transcrição das entrevistas) sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (e) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O contato inicial com as transcrições das entrevistas, a chamada “leitura flutuante” é a fase em que essas foram articuladas com as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado. Em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual eles são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

A fase subsequente corresponde à 2) exploração do material. Nesse estágio, o corpus estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2011, p. 101).

E, finalmente, a terceira etapa, 3) tratamento dos dados obtidos e interpretação, na qual os dados construídos a partir das entrevistas serão tratados de maneira que possam ser significativos a partir do estabelecimento de categorias de análise da pesquisa que, segundo Bardin (2011), emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 117).

Dessa forma, para a análise das entrevistas, foi adotada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), por meio da técnica de análise de categorias emergentes.

De acordo com Bardin (2011, p.201), a análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos”. Vale salientar que, dentro da análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (Bardin, 2011). Nesta pesquisa, as categorias foram criadas *a posteriori*, a partir dos dados construídos com as participantes, utilizando a técnica de entrevistas semiestruturadas.

O processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin (2011), sendo que, após a organização das transcrições e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A codificação se deu em função da

repetição das palavras/expressões na transcrição das entrevistas com as professoras participantes desta pesquisa.

A partir da técnica de análise de categorias emergentes (Bardin, 2011), as categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade estudada e resultam do processo de codificação das entrevistas transcritas. Cada categoria foi constituída dos trechos selecionados das falas das professoras entrevistadas e, também, com a fundamentação do referencial teórico.

O Quadro 4 ilustra as categorias iniciais, agrupadas de acordo com a temática.

Quadro 4: Categorias iniciais

CATEGORIAS INICIAIS	
1.	Sentimentos ao receber um estudante com TEA
2.	Conhecimentos dos docentes sobre o TEA
3.	Conduzir momentos de crises/comportamentos disruptivos
4.	Olhar para as possibilidades dos estudantes
5.	Estabelecimento de vínculos
6.	Importância da rotina
7.	Relação família e escola
8.	Contato com os colegas de turma
9.	Troca de informações
10.	Suporte do AEE
11.	Relação com os monitores
12.	Papel do professor da SEM
13.	A falta de tempo
14.	Planejamento
15.	Adaptação e flexibilização
16.	Envolvimento dos estudantes com TEA
17.	Formação continuada
18.	Experiência docente

Fonte: A autora (2023).

Com vistas a refinar a análise dos dados, ocorreu o agrupamento progressivo das 18 categorias iniciais, resultando na emergência de quatro categorias intermediárias.

As três primeiras categorias, “sentimentos ao receber um estudante com TEA”, “conhecimentos dos docentes sobre o TEA” e “conduzir momentos de crises/comportamentos disruptivos” foram aglutinadas na categoria intermediária “Percepções dos professores sobre o TEA”. As categorias iniciais de números 4 a 8 deram origem à categoria intermediária “Práticas pedagógicas”. As categorias iniciais numeradas de 10 a 13 foram reunidas na categoria intermediária denominada “O suporte do AEE”. Finalmente, as categorias iniciais 14, 15, 16, 17 e 18 fundiram-se em uma categoria intermediária sob a denominação “Planejamento e flexibilização das práticas pedagógicas”.

O Quadro 5 sistematiza o processo de formação das categoriais intermediárias.

Quadro 5: Categorias iniciais e intermediárias

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1. Sentimentos ao receber um estudante com TEA	Percepções dos professores sobre o TEA
2. Conhecimentos dos docentes sobre o TEA	
3. Conduzir momentos de crises/comportamentos disruptivos	
4. Olhar para as possibilidades dos estudantes	Elementos facilitadores e desafios da inclusão de estudantes com TEA
5. Estabelecimento de vínculos	
6. Importância da rotina	
7. Relação família e escola	
8. Contato com os colegas de turma	
9. Troca de informações	O suporte do AEE para os professores da sala comum
10. Suporte do AEE	
11. Relação com os monitores	
12. Papel do professor da SRM	
13. A falta de tempo	Planejamento e flexibilização das práticas pedagógicas
14. Planejamento	
15. Adaptação e flexibilização	
16. Envolvimento dos estudantes com TEA	
17. Formação continuada	
18. Experiência docente	

Fonte: A autora (2023).

No segmento da análise de dados, as categoriais iniciais e as intermediárias ampararam a construção de categorias finais, construídas com o intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados, que vão representar a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados deste estudo.

Assim, as categorias iniciais e intermediárias possibilitaram a emergência de três categorias finais, conforme sintetiza o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Categorias iniciais, intermediárias e finais

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1. Sentimentos ao receber um estudante com TEA	Percepções dos professores sobre o TEA	<b>1. Práticas pedagógicas</b>
2. Conhecimentos dos docentes sobre o TEA		
3. Conduzir momentos de crises/comportamentos disruptivos		
4. Olhar para as possibilidades dos estudantes	Desafios da inclusão de estudantes com TEA	
5. Estabelecimento de vínculos		
6. Importância da rotina		
7. Relação família e escola		
8. Contato com os colegas de turma		
9. Troca de informações	O suporte do AEE para os professores da sala comum	<b>2. O suporte do AEE</b>
10. Suporte do AEE		
11. Relação com os monitores		
12. Papel do professor da SRM		

13. A falta de tempo		
14. Planejamento	Planejamento e flexibilização das práticas pedagógicas e importância da formação e dos saberes da experiência	<b>3. Constituição docente</b>
15. Adaptação e flexibilização		
16. Envolvimento dos estudantes com TEA		
17. Formação continuada		
18. Experiência docente		

Fonte: A autora (2023).

Para a emergência das categorias acima listadas foi realizada uma imersão nos textos das entrevistas com as professoras do AEE e da sala comum. O processo criterioso demandou bastante tempo, sempre tendo em mente os objetivos da pesquisa. Assim, as três categorias finais que despontaram durante a fase de exploração do material são: 1. Práticas pedagógicas; 2. O suporte do AEE e 3. Constituição docente.

Estabelecidas as categorias, a terceira e última fase, denominada tratamento dos resultados e interpretação, consiste em desvelar alguns resultados obtidos pela análise. É por esse viés que se encaminha a próxima sessão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

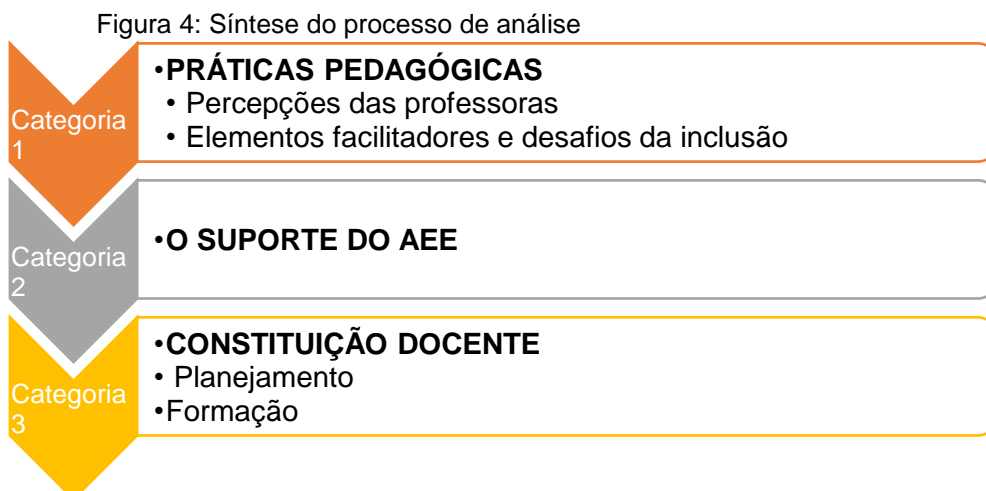
Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões referentes às categorias que emergiram ao longo do processo de análise. O aporte teórico que embasou este processo aponta que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2016, p. 20). Os sentidos presentes nos discursos, isto é, nos relatos das professoras participantes desta pesquisa, é o que intentamos desvelar ao longo desta sessão.

Primeiramente, apresentamos e discutimos a categoria “Práticas pedagógicas”. Nesta categoria são discorridos aspectos relacionados aos conhecimentos dos docentes sobre o TEA e elementos facilitadores e desafios da inclusão, a partir das subcategorias “Concepções das professoras” e “Elementos facilitadores e desafios da inclusão”.

Na sequência, trazemos a categoria “O suporte do AEE” que versa sobre relações entre a Educação Especial e o ensino comum, através da articulação do Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula comum, nos anos finais do Ensino Fundamental.

E, finalmente, apresentamos a terceira categoria, “Constituição docente” que contempla as adaptações curriculares no planejamento das práticas para os estudantes com TEA, bem como a influência da experiência docente e da formação continuada, a partir das subcategorias “Planejamento” e “Formação”.

O esquema abaixo (FIGURA 4) ilustra as três categorias e subcategorias que emergiram durante o processo de análise:



Fonte: A autora (2023).

A seguir, serão discutidas as categorias e subcategorias de análise, conforme ilustrou a figura.

#### 4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como trazido anteriormente, na imersão teórica, o ingresso de estudantes com TEA na escola comum é fruto de uma longa trajetória de conquistas de direitos a partir de legislações que foram sendo promulgadas a nível internacional e, posteriormente, referendadas no Brasil. Porém, nem sempre a garantia de direitos assegura uma inclusão de qualidade.

Nesse sentido, esta categoria inicial, a partir de suas subcategorias, busca resgatar, nas entrevistas com as professoras, quais suas concepções sobre o TEA, os elementos facilitadores e os desafios das práticas pedagógicas inclusivas. Os excertos das falas das participantes desta pesquisa serão analisados à luz dos referenciais teóricos.

##### 4.1.1 Percepções das professoras

O estudo de Borges e Schmidt (2021, p. 31) aponta que o conhecimento das peculiaridades que envolvem o modo como as pessoas com TEA aprendem é essencial para que os professores possam planejar práticas que permitam o acesso pleno desses estudantes ao currículo escolar. Pensar no TEA como um espectro sinaliza a enorme gama de diferenças individuais entre estes estudantes, como ilustra a fala de uma das professoras.

P AEE1: Dentro do espectro autista, literalmente, cada um é um. Eu digo que se nós, pessoas típicas, já somos diferentes um do outro, na questão das pessoas, dentro do espectro do autismo, essa questão da diferença se potencializa inúmeras vezes.

Faria et al. (2018, p. 365) observam que “o conhecimento de características diagnósticas do TEA é essencial para contribuir com o desenvolvimento das crianças na mais ampla variabilidade desta condição clínica”. As professoras entrevistadas apontaram algumas características sobre o TEA que podem auxiliar no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

P2: No começo, no ano passado, ele ficou bem resistente, eles têm muito a questão da sensibilidade, então foi assim, uma questão um pouquinho por dia, daí eu fui tentando aos pouquinhos até que ele se desafiou, mas ele foi resistente no início. Eles têm a questão da sensibilidade, do toque, aí aos poucos foi sendo demonstrado, daí eles conseguiram, mas é uma persistência, eles têm que ter uma rotina e sentir um pouco de firmeza na ordem também.

PAEE 2: Olha a importância da escola... A gente tenta sempre incentivar a crescer, porque ela tá fazendo tudo que os outros fazem, ela vai pro refeitório, ela só não come a comida dali, porque o autista é bem seletivo na questão da comida.

P1: Tenho alunos dentro do espectro ou com suspeita que chegaram a fazer autoagressão, tenho alunos que tem muita questão de balanceio, então assim, é realmente um espectro bastante amplo de saber, de conhecer.

P4: Porque o emocional interfere muito no andamento das atividades, na questão da rotina deles, porque se tiver um ambiente que está muito barulhento, eles já não se sentem bem. Começa a incomodar a questão da audição, a concentração deles.

Nos excertos anteriores observamos que foram elencadas algumas características que comumente estão no espectro, como a resistência a mudanças, sensibilidade sensorial, seletividade alimentar e a necessidade de uma rotina para dar previsibilidade às ações no contexto da sala de aula e evitar comportamentos disruptivos. Menezes e Cruz (2013, p. 130) sinalizam que são as características do indivíduo que devem determinar o tipo de intervenção pedagógica. Por isso, é um equívoco oferecer a todos os estudantes com TEA uma proposta de aprendizagem única, que não seja flexível e adaptável às possibilidades de cada aluno.

Dessa forma, como observamos nas falas das professoras, adaptações pedagógicas são importantes no processo inclusivo de estudante com TEA. A oferta de informações que possibilitem ao estudante a previsibilidade das atividades a serem realizadas e das possíveis mudanças no ambiente e nas pessoas envolvidas nas atividades é um dos aspectos a serem observados. Nesse sentido, as professoras entrevistadas planejam as atividades didáticas a partir do seu conhecimento prévio sobre as características, gostos ou preferências dos estudantes com TEA. Como sinaliza a P1, *“cada autista é um, tem uma característica diferente. E aí, é um planejamento também diferente”*.

Por se tratar de um espectro de condições, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar bastante, o que impõe ao professor desafios específicos no convívio com o estudante com TEA e com os demais da turma. (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 2). A experiência da professora P4 aponta para



situações em que foi preciso adaptar a proposta, buscando o envolvimento do estudante com TEA, mesmo que ainda de forma parcial, por meio de elementos que sejam do interesse do aluno.

P4: Nem sempre eu consigo, por exemplo, aplicar as coisas que eu planejo pra ele ou até pra turma tentando inserir ele, porque ele tem uma resistência muito grande. Então, de início eu tentei insistir em algumas coisas. Ele sempre diz que não. E ele, se tu insistir um pouquinho a mais, ele empurra a classe, quer rasgar o trabalho, se levanta e diz, “não, eu não quero”. E faz assim com as mãos e tal. E aí quando eu percebi que não ia dar pra insistir, eu recuei. Mas, mesmo assim, enquanto a aula acontece, eu faço tentativas de convidar e tal, e em algumas situações ele aceita. Por exemplo, teve uma aula que ele percebeu que a gente estava falando dos números em inglês e aí ele começou a repetir os números sozinho, porque ele assiste vídeos em casa de números em inglês e quando eu percebi que ele sabia uma coisa que os outros não sabiam, chamei ele pra falar os números pra turma. Aí ele falou e nós cantamos uma música, todos juntos, com os números em inglês. Então, acontece às vezes algumas situações assim e tem que aproveitar quando ele aceita e quando ele quer. Deve ser algo que ele gosta também. Caso contrário, ele não ia. Nem sempre a gente não consegue um acordo, mas não pode deixar de tentar, sempre.

Observamos que as práticas pedagógicas são influenciadas pelas concepções das professoras sobre o TEA e pelo planejamento desenvolvido pelas escolas. O estudo de Alves (2016) indicou que as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos entre professor, escola e o aluno, também demonstram importância neste processo. A pesquisa realizada em uma escola de Santa Catarina demonstrou que a inclusão de alunos com TEA no ensino comum necessita de um planejamento das atividades a serem executadas, juntamente com a integração destas, baseando-se em um trabalho de cooperação entre os professores. Este processo integrado costuma ter repercussões positivas para o estudante com TEA, bem como para toda a turma (Alves, 2016).

A pesquisa de Weizenann, Pezzi e Zanon (2020) investigou a experiência de professores em relação à inclusão de estudantes com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes e evidenciou que os primeiros sentimentos que emergiram nos professores foram o medo e a insegurança. Diante deste contexto, os autores apontam que

[...] a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade de o professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos (Weizenann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 4).

Além de o estabelecimento de vínculos, outro aspecto de destaque é a percepção positiva dos professores em relação a seu aluno com TEA é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar (Cassady, 2011), como sugerem os relatos abaixo:

PAEE 1: Eu tive um outro menino, que não era oralizado, ele não falava. Porém, depois eu descobri muitas coisas boas dele, e eu acho que talvez também ali esteja um dos objetivos do nosso trabalho, da sala de recursos multifuncional, porque eu vi que naquele momento e eu pude mostrar para a escola que ele sabia muita coisa que a escola ainda não tinha percebido. Ele era oralizado, sim, só que ele não falava na escola. E poder passar para a escola que ele tinha essa habilidade foi muito incrível!

P3: Eu consigo perceber quantas habilidades eles têm. Eles têm as dificuldades deles, mas, assim, eles não são alunos limitados. Não, eles não são limitados, é que eles entendem as coisas de uma maneira diferente. E no seu tempo. Da sua forma.

Além de pensar nessas práticas pedagógicas para estudantes com TEA, é importante discorrer sobre as potencialidades destes alunos. Em cada sujeito, as limitações coexistem com as potencialidades.

A temática da inclusão aproxima este estudo à dissertação de mestrado de Bezerra (2018) que objetivou analisar como docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudante com deficiência intelectual. A pesquisadora apontou que a comparação do aluno com deficiência com outros estudantes, partindo de um padrão de normalidade intelectual ou dos objetivos e das atividades contidos no currículo, que devem ser alcançados no processo de escolarização, indica a dificuldade dos professores em identificar as potencialidades apresentadas pelo estudante e compreender a individualidade de cada um (Bezerra, 2018, p. 96).

A partir dos conceitos mediação, interação, compensação e zona de desenvolvimento proximal propostos por Vigotski, a pesquisadora alerta para o fato que “os processos educativos não se baseiem no déficit, naquilo que falta à criança, mas que estejam fundamentados no potencial que a criança apresenta” (Bezerra, 2028, p. 51).

O estudo de Pletsch (2014) também destaca o fato de as habilidades intelectuais receberem uma valorização excessiva para o ensino dos conteúdos curriculares previstos na escola comum que, muitas vezes, dificulta a inclusão de alunos da Educação Especial. Com frequência, as próprias práticas pedagógicas são

oferecidas apenas considerando o limite e não o potencial de aprendizagem. Contudo, a autora reforça que as limitações apresentadas pelos estudantes da Educação Especial não podem determinar as propostas de ensino e o desenvolvimento desses alunos, ainda que essas limitações possam interferir, dentre outras habilidades, na aprendizagem da leitura, da matemática, no desenvolvimento de rotinas diárias e no relacionamento social. Ao contrário, a autora propõe a realização de estratégias pedagógicas diferenciadas para mediar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Assim, a partir do exposto acima, pensar em práticas pedagógica para estudantes com TEA envolve acolher o espectro como uma diferença humana, como tantas outras, que merece ser respeitada. Isso não implica negar, por exemplo, algumas especificidades destes alunos, como os transtornos sensoriais e as dificuldades na comunicação verbal, como apontado anteriormente, mas concebê-los sob uma perspectiva diferenciada.

Pletsch (2014) também apresenta uma crítica às práticas escolares que se pautam na dificuldade do estudante e, por vezes, tomam como referência diagnósticos médicos para definir o trabalho pedagógico que será desenvolvido. Recuperando o modelo social da deficiência, ou seja, olhar para essas diferenças não sob uma matriz deficitária ou como um problema, porque foge ao modo de funcionamento padrão, mas como uma oportunidade de oferecer recursos sociais e pedagógicos em relação às adaptações necessárias para garantir a convivência e a inclusão dos estudantes com TEA.

Em seu artigo, De Souza Lima (2021) afirma que a emergência do modelo social da deficiência é uma importante contraposição à hegemonia biomédica, que carrega a ideia de que a deficiência é determinada pela presença de uma lesão ou anormalidade. O autor chama a atenção para o fato de a discussão sobre o modelo social ser abordada nos documentos legais e na condução de práticas pedagógicas.

A partir da conceitualização do capacitismo como “forma particular de marginalização das pessoas com deficiência” (De Souza Lima, 2021, p. 2), o autor desvela que barreiras capacitistas, assim como outras formas de discriminação, estão presentes em todas as formas de produzir o mundo em nossa cultura. Dentre elas, a educação.

A preeminência da perspectiva biomédica sobre o assunto definiu a criação de uma modalidade educacional historicamente destinada às pessoas classificadas como incapazes, tornando-se, ela mesma, uma prática capacitista (De Souza Lima, 2021, p. 11).

Depois de construídas estas reflexões sobre as percepções das professoras sobre o TEA, a importância de validar as potencialidades dos alunos, indo além de práticas capacitistas, daremos sequência à discussão resgatando alguns elementos facilitadores e desafios das práticas pedagógicas inclusivas sinalizados pelas professoras entrevistadas.

#### **4.1.2 Elementos facilitadores e desafios da inclusão de estudantes com TEA**

Na realização das entrevistas, as seis professoras participantes foram questionadas a discorrer sobre uma situação pedagógica positiva vivenciada no contexto da sala comum ou da SRM e as dificuldades em relação ao planejamento e execução das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA. Ao tecer uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas inclusiva para alunos com TEA, Schmidt et al. (2016) referem às dificuldades encontradas na inclusão de alunos com TEA, em que os professores relatam como mais frequente o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno, a formação insuficiente e as dificuldades em planejar, ensinar ou avaliar aprendizagens apropriadas à etapa escolar.

Quando se discute inclusão, recaímos sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que ele estabelece um contato contínuo e duradouro com os estudantes. A inclusão está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem e não basta só garantir o acesso e a permanência, mas cabe à escola ofertar um ensino de qualidade e, para isso, o professor precisa lançar mão de práticas diversificadas e flexíveis.

Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essas práticas pedagógicas precisam existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula. Glat (2007, p.16) reflete que “a educação inclusiva representa mais que uma proposta educacional”. A escola que busca por respostas educativas que respondam às “necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular”, implicando em um processo de reestruturação dos seus aspectos constitutivos.

A sala de aula se constitui por diferenças individuais e essa diversidade demanda a flexibilização das práticas pedagógicas, com a reorganização dos tempos

e espaços, conforme as necessidades educacionais dos alunos, promovendo-lhes a oportunidade de acesso ao currículo.

O estudo de Rodrigues e Leite (2010) aponta, ainda, que o foco do ensino para alunos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva precisa estar nas potencialidades, pois, caso contrário, corremos o risco de ensinar menos, podendo-se reforçar a dependência. Assim, se a educação partir da crença na capacidade dos estudantes com TEA aprenderem e dos professores da sala comum, e também do AEE, de ensiná-los, pode haver uma promoção do desenvolvimento desses estudantes, com a possibilidade de se tornarem pessoas mais autônomas.

As professoras entrevistadas, especialmente as do AEE, como mediadoras desta construção, afirmam que a organização das atividades pedagógicas contempla o atendimento individualizado dos alunos, conforme se observa nos excertos a seguir:

P AEE 1: Eu sempre foco as minhas atividades em trabalhar, em estimular as habilidades, sejam elas a atenção, a memória, a questão do...por exemplo, este ano tem um menino que está me desafiando porque o tempo de atenção dele é muito curto. Então, eu estou buscando aumentar esse tempo de atenção.

P AEE 2: Então, eu primeiro conheço eles, crio vínculo com eles, e aí vou testando através de algumas atividades quais as potencialidades que eles têm e quais as dificuldades. E baseado nisso é que eu planejo individualmente as atividades. Sempre buscando partir da potencialidade deles, mas trazendo também o desafio para trabalhar com as dificuldades.

Glat e Pletsch (2013) apontam que o trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos docentes novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. As autoras apresentam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como “estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (Glat; Pletsch, 2013, p. 18).

No decorrer das entrevistas, as professoras não mencionaram diretamente o PEI, mas em suas falas fica implícito que buscam, no planejamento e em suas práticas, reconhecer as potencialidades dos estudantes. Seus dizeres sugerem que a inclusão escolar solicita que as individualidades sejam percebidas como elemento enriquecedor do grupo e que a diversidade seja considerada no processo ensino-aprendizagem.

P1: Primeiro, tentei fazer com que ele fizesse o que os outros faziam, pra ver até onde que ia. Frustrante, total. Ele conseguia acompanhar, mas eu não tinha achado o manejo certo de que ele entendesse aquele conteúdo. Porque ele tinha capacidade pra fazer, eu só tinha que descobrir como. Então, no começo foi mais difícil, até quando percebi que a gente tinha que sentar junto, trabalhar. E poder explicar, porque ele precisava, ele conseguia fazer, mas ele precisava de alguém do lado, indicando o caminho.

P3: Na verdade, eu tento sempre ver o tempo deles, as dificuldades deles. Então, tipo, eu acho que é muito essa questão. Tu observar e ir no tempo deles, porque cada um é um. Então, observar as dificuldades e fazer o melhor. E adaptando sempre também as situações.

Glat e Pletsch (2013) orientam que diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar. A elaboração e avaliação de PEIs permite práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada estudante, pois como já discutido anteriormente, não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, dentro do espectro autista, ou não.

O relato das professoras sugere, também, elementos facilitadores de suas práticas pedagógicas com estudante com TEA, que são as atividades diversificadas e o uso de recursos didáticos adequados, o que torna o aprendizado acessível, além do acompanhamento individualizado e o respeito aos tempos de cada aluno. Os recortes a seguir apontam para estes elementos.

P1: Eu acredito que a situação que mais me marcou, assim, foi os números inteiros, quando eu fui fazer, explicar pra eles a adição e subtração dos números inteiros, eu precisava achar um jeito que ele também aprendesse. Então, a gente fez um joguinho. E ele pode jogar com um colega que ele mesmo escolheu e chamou na mesa dele, e nesse joguinho eram pares, eles tinham que trabalhar com esse joguinho pra descobrir se o número ficava positivo ou negativo. E foi ali uma situação bem interessante que marcou, e foi pedagogicamente criativa, porque ele conseguiu entender, e depois ele não precisou mais da parte lúdica, ele já foi pro caderno e já conseguia fazer o cálculo.

P2: No ano passado, com um dos alunos, de nono ano, numa atividade envolvendo circunferências, esse aluno fez a construção com compasso. Até então no primeiro momento ele tinha medo de pegar o compasso porque ele ia se espetar, por causa da ponta do compasso. Aí aos pouquinhos eu fui ensinando ele, fui até a classe dele e ensinei mais do que uma vez, fui construindo com ele, pegando na mão dele, as primeiras vezes não saía nenhuma circunferência, mas aos poucos ele construiu.

P3: Eu gosto de levar textos para eles, para eles refletirem, sabe? Seja uma fábula ou, às vezes, uma música. E ocorreu, de uma sexta-feira, eu trabalhar, eu tinha preparado aquela música “Só os Loucos Sabem”, do Charlie Brown. Então, na verdade, eu acho que no dia-a-dia fui ganhando ele. Mas, a partir daí, naquela aula, ele chegou para mim: “Profe, eu escutei tal música. Tu

sabe que eu gosto, sabe?” Contando dele, falando dele. E, a partir daí, também, que ele começou a pedir mais, sabe, a interagir mais. A se abrir, tipo, acho que ele se identificou ali. Eu fiquei bem feliz por poder chegar nele dessa maneira.

P4: Teve um trabalho ali em setembro, que era parte da comemoração do dia do gaúcho. E aí eles estudaram lendas em grupo. Era ele mais dois meninos. Então eles primeiro tinham que ler a lenda, entender a lenda, a história. E aí cada grupo depois tinha que montar uma dramatização, em forma de teatro, ou contação de história daquela lenda ali. E assim, ele se envolveu muito. E no final, na hora da dramatização mesmo eu pensei: “será que ele vai conseguir ficar incluso na dramatização que eles fizeram?” Ele teve poucas falas, mas ele participou. Ele representou um gaúcho. Então ele trouxe um chapéu e algum outro acessório e ele participou da dramatização junto com os colegas e foi bem legal. Ele se sentiu muito bem fazendo aquilo e os colegas também gostaram.

Valentini e Bisol (2015, p. 7), ao discutirem algumas estratégias para inclusão, apontam que “ritmos diferentes, criatividade, espaço para o lúdico e para a singularidade e aposta no potencial podem contribuir para que se diminuam as barreiras”, ou seja, para que as pessoas com TEA possam progredir em situações escolares e de convivência. “Não há receitas mágicas, mas as potencialidades das pessoas podem ser o foco”, reforçam as autoras.

Muitas vezes, a individualização do ensino se faz necessária e, como cita a professora P2, no excerto da entrevista apresentado anteriormente, *“fui até a classe dele e ensinei mais do que uma vez, fui construindo com ele, pegando na mão dele”*, sugerindo que mantém uma maior proximidade com o aluno e suas necessidades educacionais, reiterando a importância do PEI. Nesse contexto, de acordo com Glat e Pletsch (2013, p. 24) “a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivo a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma”.

Na prática pedagógica, conforme já explicitada pelas professoras, outra estratégia didática apresentada para atingir os objetivos do ensino foi a prática colaborativa entre colegas, também denominada Intervenção Mediada por Pares (IMP) (Shmidt, 2021). Como indicou a P1 que propôs um jogo em duplas para construção da ideia de números inteiros, *“ele pode jogar com um colega que ele mesmo escolheu e chamou na mesa dele”* e a P4 aproveitou a temática da data comemorativa dos festejos da Revolução Farroupilha para propor a exploração do gênero textual lenda, que foi encenada para a classe, *“e ele participou da dramatização junto com os colegas e foi bem legal”*.

Como possibilidade para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas para estudantes com TEA, Ramos et al. (2021) investigaram o efeito da Intervenção Mediada por Pares (IMP). Esta estratégia é muito usada no cenário internacional e os estudos estrangeiros demonstraram que pode auxiliar no desenvolvimento e promoção de habilidades sociais, ampliando a comunicação, o contato visual e trocas recíprocas, bem como resultados satisfatórios para a aprendizagem.

Conforme Ramos et al (2021, p. 760), a IMP

[...] trata-se de uma intervenção que utiliza os pares típicos – colegas de classe – para promover a mediação junto à criança com autismo, auxiliando de forma qualitativa o desenvolvimento de habilidades importantes anteriormente elencadas pela equipe que atende a esses alunos.

Amorim et al. (2022) também discutiram a tutoria por pares como estratégia que pode colaborar com um ensino acessível a todos os estudantes. Para os autores, a tutoria por pares pode ser uma alternativa para agregar no contexto da sala de aula comum um conjunto de possibilidades para acesso ao currículo pelos alunos da Educação Especial e, no caso deste estudo, estudantes com TEA, e potencializar as aprendizagens da turma como um todo.

Nesse sentido, a tutoria é uma intervenção que pode contribuir nas aprendizagens do estudante com TEA, por meio de ações complementares que objetivam intervir para acesso do estudante ao currículo proposto. A intervenção pode ir além de benefícios no campo acadêmico e expandir para os contextos social, afetivo e comunicacional, não apenas ao estudante com TEA, mas também ao colega que desempenha a função de tutor.

Sobre a temática das trocas entre pares, Camargo e Bosa (2009) apontaram que a convivência do estudante com TEA com colegas constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais que poderá ter um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional. De tal forma, podemos dizer que estudantes com desenvolvimento típico poderiam aprender atitudes inclusivas com o convívio com seus colegas com TEA ou outras deficiências. Mas é preciso frisar que a qualidade destas interações entre os estudantes com TEA e seus pares vai depender da mediação docente para o surgimento de situações potentes de convivência e aprendizagem.



Pelo exposto acima, podemos depreender dos relatos das professoras, quando falam sobre suas práticas com “*trabalho com atividades diferenciadas*”, “*uso de várias estratégias*”, “*conteúdo adaptado*”, que elas entendem que a ação pedagógica com estudantes com TEA demanda adequações necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Beyer (2006, p.76) o planejamento das práticas pedagógicas precisa “atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”.

No eixo das pautas que emergiram dos relatos das professoras, um tema importante refere os desafios das práticas pedagógicas encontradas na inclusão de alunos com TEA. As professoras relatam o sentimento de insegurança pela pouca formação para planejar, ensinar e avaliar aprendizagens para estudantes com TEA, além da percepção de isolamento.

P2: Às vezes, o professor anda sozinho, porque ele não tem suporte, familiar e da própria escola, e aí é preciso fazer milagres dentro do possível, a gente faz o melhor dentro do possível.

P3: A minha licenciatura é bem recente e não teve nada dessa parte do autismo. Teve dentro dessa disciplina da educação inclusiva. Que aí eles falavam um pouquinho de cada, sabe. É muita pouca coisa, entende? E a gente não tem isso. A gente não tem informação.

PAEE 1: Olha, o que eu vejo, principalmente nesses dois últimos anos, voltado pela realidade deste ano, e do ano passado, que é do aluno em questão. Eu acho que houve um pouquinho de esquecimento. Teve algumas formações, sim, muito interessantes, mas no geral, que pra nós, profes da sala de recursos multifuncional, esse geral a gente já conhece. Mesmo que seja importante ser lembrado, ser retomado. Agora, eu acho que ainda falta.

A professora do AEE, no excerto acima, menciona a importância da formação para os professores e a comunidade escolar. Bisol e Valentini (2012) ponderam que oferecer oportunidades para formação inicial e contínua é essencial para a construção de estratégias inclusivas que qualifiquem os espaços, as experiências e as práticas escolares. Também, é aconselhável que a oferta de formação envolva todos os professores e gestores da escola, e não somente os professores que atuam no AEE, para promover a qualificação das práticas pedagógicas da escola.

A possibilidade de participar de formações continuadas pode ser um fator importante para o desenvolvimento de professores para a educação na perspectiva da inclusão. Para Gadotti (2005, p.17), a formação continuada do professor deve ser concebida

[...] como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Nesse sentido, Bisol e Valentini (2012) afirmam que, em relação à formação de professores para inclusão, é preciso promover o desenvolvimento do respeito pela diferença, da capacidade de perceber a heterogeneidade que existe na sala de aula e de aproveitá-la produtivamente para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Para além da informação, portanto, é necessário ressignificar a forma de conviver com as diferenças.

Sobre a docência na perspectiva da inclusão, Schmidt et al. (2016, p. 231) sinalizam que os desafios relatados pelos docentes apontam para um “cenário preocupante”. As lacunas na formação de professores, especialmente em relação aos conhecimentos necessários para a escolarização do aluno com TEA, bem como o sentimento de impotência, frustração e desamparo, podem ser fatores de fragilidade das práticas pedagógicas inclusivas

Além disso, as professoras trazem a questão da falta de tempo para o planejamento de propostas inclusivas e que potencializem as aprendizagens dos estudantes com TEA, conforme excertos abaixo.

P3: O que é mais difícil? Principalmente, a questão do tempo, né? Do tempo para organizar, do tempo também para tu conhecê-los. E eu acho que uma questão bastante importante também é, na verdade, a falta de informação que a gente tem. Porque a gente não tem informação, a gente não tem curso.

P1: O meu tempo. Eu queria ter feito muito mais. Muito mais. Eu não tinha tempo suficiente pra planejar uma aula que fosse sempre atrativa pra ele. E que contemplasse também as necessidades dele. Então às vezes eu chegava na aula com aquela... Tinha que explicar sem muita inovação. E eu pensei, se eu tivesse feito diferente ele teria entendido mais fácil. Talvez eu não precisava ter feito isso. Que a gente fica com esse sentimento de angústia. De não conseguir atingir.

O desafio da escassez de tempo para planejamento compartilhado foi recorrente nos relatos das professoras. Na próxima categoria de análise, será retomada esta temática e construídas algumas reflexões sobre a questão. Conforme as discussões acima até aqui, observamos que a inclusão se concretiza na sala de aula. Conforme sinaliza Sousa (2015, p.25), “a visão do professor e suas ações pedagógicas respaldam a perspectiva inclusiva, dando sentido ao trabalho realizado em sala de aula” em prol da socialização, integração e desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Apoiados na discussão desta categoria inicial, que versou sobre as práticas pedagógicas para estudantes com TEA, a partir das percepções docentes, dos elementos facilitadores e dos desafios, depreendemos, a partir de Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013), que se trata de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências didáticas e condições para inclusão que permitam compreender com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças.

Tecidas estas análises, avançamos para a segunda categoria “O suporte do AEE” que versa sobre relações entre a Educação Especial e o ensino comum, através da articulação do Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula comum, nos anos finais do Ensino Fundamental. É por esse viés que se efetiva a próxima sessão.

#### 4.2 O SUPORTE DO AEE

Esta segunda categoria de análise, denominada “O suporte do AEE”, apresenta relatos trazidos pelas professoras participantes da pesquisa a respeito das interlocuções entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala comum. Os dados construídos podem representar algumas possibilidades de articulação entre as professoras do AEE e as dos anos finais do Ensino Fundamental, como forma de vislumbrar os processos inclusivos de estudantes com TEA no ensino comum.

Ao discutir a cultura de colaboração entre os professores e a função deles frente à escolarização de alunos com deficiências, Glat (2018, p11) observa que “o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares”. Assim, o AEE, além de atuar diretamente com o aluno, precisa fazer essa conexão com o docente do ensino comum, auxiliando-o na ação pedagógica com o aluno da Educação Especial.

A autora reforça, também, que,

[...] na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos.

De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a *todos* os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente. (GLAT, 2018, p. 11, grifos da autora).

A respeito do papel do AEE, os relatos, a seguir, das duas professoras que atuam na SRM, evidenciam a importância deste setor de apoio.

P AEE1: Então, pensando bem como escola, a questão da troca de informações, de experiências, sugestões, entre o professor da sala de recursos e da sala comum, é fundamental. É extremamente necessário. O professor da sala de recursos está aí para ser um ponto de apoio, um auxílio. Nem tudo a gente sabe, mas a gente busca.

P AEE 2: Então eu disse, o nosso trabalho na sala, como é importante também, tentar incluir eles, fazer esse trabalho também com os professores, para priorizar um pouco a potencialidade, não só na dificuldade do aluno. Dando um auxílio pros colegas professores.

Podemos observar como as duas professoras consideram seu trabalho com um viés de suporte para as professoras da sala comum, com destaque aos termos “troca, auxílio, apoio”. Além disso, a formação específica das professoras do AEE pode permitir um olhar diferenciado daquele das professoras da sala comum, especialmente no que tange a priorizar as potencialidades dos alunos.

As percepções das professoras da sala comum reforçam a importância do AEE. Em suas falas também o caracterizam como uma referência de suporte, conforme excertos abaixo.

P1 Olha eu sempre que pedi recebi ajuda. Eu lembro que a profe do AEE me ajudou bastante. Sempre que solicitei, ela me ajudou.

P2 Eu acredito que o trabalho dela ajuda bastante, a gente e também os alunos. Eles gostam de ir lá na sala, vão felizes. E quando eu tenho dúvida eu sei que ela está ali para me ajudar, com alguma dica, algumas ideias, mesmo q seja algo simples.

Os relatos das professoras participantes evidenciam, também, que a professora do AEE é percebida como uma profissional que estreita os elos entre o estudante com TEA a escola e a família. A fala da P3 sugere que a profissional do AEE articula o diálogo entre os professores das mais diversas áreas e a família do estudante.

P3 Eu vejo ela como um elo, entre cada profe, Português, Ciências, Matemática... e as famílias. Elas chamam pra conversar, estão ali no turno contrário, mais calmo, sem a sala cheia.

O estudo de Cabral, Falcke e Marin (2021) buscou investigar como a família e a escola articulam suas experiências e seus conhecimentos sobre o TEA diante do processo de inclusão. Os autores apontam para a importância de momentos formais para pais e professores conversarem sobre as dificuldades que enfrentam e os progressos no desenvolvimento do estudante com TEA, observados tanto no espaço escolar como no contexto familiar. Acredita-se que juntos poderiam pensar e desenvolver ações que enriqueceriam a aprendizagem da criança, possibilitando uma relação alinhada e construtiva entre eles.

A pesquisa evidenciou que se faz importante desenvolver programas com equipes multidisciplinares que trabalhem na construção de grupos de apoio, instrumentos e outros recursos que considerem a singularidade de cada estudante, além dos recursos da família e do professor, e que busquem viabilizar o fortalecimento e a consolidação da relação família-escola no processo de inclusão (Cabral, Falcke e Marin, 2021, p. 9).

Além disso, as falas evidenciaram que as professoras dos anos finais não são especialistas em Educação Especial, por isso precisam do suporte da professora do AEE para o direcionamento das práticas pedagógicas, considerando os estudantes com TEA.

P2 O que eu sei, na verdade... Assim, em específico, te digo que... Se tu me pedisse, assim, o que é o autismo, eu não saberia te explicar. Exatamente, com palavras corretas, não sei, enfim. Justamente, porque não tem muito conhecimento, mesmo que se fala muito sobre, que tem material sobre, que tem informação sobre, eu sinto que eu preciso da profe lá da sala de recurso para me ajudar a entender este meu aluno e como trabalhar com ele.

Também, a professora entrevistada aponta para um aspecto importante, que a profissional do AEE dispõe de informações que os docentes da sala comum nem sempre tem acesso.

P4 Eu acho importante porque elas têm acesso às informações, ao tipo de deficiência que o aluno tem. Ter acesso ao laudo, medicação, atendimentos. Eu acho importante que ela nos passe isso, eu acho que faz diferença eu saber, é importante que ela passe.

Nesse âmbito, a pesquisa de Marchesini (2022) buscou compreender a relação entre as professoras do AEE e as do ensino comum e se essa relação caracteriza uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial. O estudo apontou que o AEE é percebido como um apoio ao aluno da Educação

Especial e, também, para as professoras dos anos finais. É consenso entre as docentes da sala comum e também do AEE a consciência de que exercem um papel importante em relação à Perspectiva Inclusiva dos alunos da Educação Especial. A professora do AEE mantém uma função articuladora de pessoas e profissionais envolvidos com o processo de escolarização do aluno da Educação Especial, mas há queixas quanto ao distanciamento e isolamento entre as profissionais por falta de um tempo para trocarem informações e articularem estratégias.

Nos achados investigativos, Marchesini pondera que o papel do professor do AEE precisa ser reforçado pela importância que lhe é atribuída em viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental. Para a pesquisadora, “esse papel reforçador não tem a ver somente com a atuação do profissional, mas que ele disponha de momentos, entende-se também como tempo, para desenvolver ações articuladas com o ensino comum, além do atendimento do aluno”. (Marchesini, 2022, p. 82).

Nesse sentido, a partir das falas das professoras participantes, ao nos referirmos ao desenvolvimento de ações articuladas entre as professoras do AEE e do ensino comum, é importante pensar em momentos de encontro, trocas, planejamento compartilhado e desenvolvimento de ações em conjunto.

As professoras relatam, conforme segue, que embora aconteçam trocas entre AEE e ensino comum, há dificuldades neste processo, especialmente porque a carga horária das professoras que atuam em SRM, na realidade pesquisada, é reduzida.

P AEE1 Em muitas situações, a gente vai bater naquela questão de que o tempo, a carga horária devia ser maior. Hoje, em função dessa questão, a questão de sugestões, trocas e coisas assim, é mais aqueles minutos, nem que seja aqueles poucos minutinhos que a gente se encontra nos corredores, ou que eu vou em busca, abrindo mão muitas vezes do meu horário de planejamento que eu vou em busca desse professor.

P AEE 2 Eu acredito que uma das coisas que poderia melhorar é ter uma professora para cada escola, professora da SEM para cada escola, com uma carga horária maior, que pudesse dar esse suporte para todas as professoras, para todos os alunos em todos os momentos. Porque o que se percebe é que a gente está meio que apagando o fogo. Tu faz aquele trabalho naquele momento que tem aquele problema, mas tu não consegue fazer um projeto, desenvolver ele. Uma sequência.

A despeito da falta de tempo sinalizada, as professoras entrevistadas reiteram que há movimentos pensados para potencializar estes momentos de trocas.

PAEE 1 E outra coisa que a gente faz, que eu percebo que dá bastante resultado, e que até a gente começou a fazer no ano passado, é a conversa

com os professores uma vez por mês. E a gente vê qual a dificuldade maior, o que avançou, o que não avançou. Para mim também conseguir planejar em cima disso, né?

P2 Mesmo que na correria, a gente tenta esse tempo pra poder trocar essas experiências, pra poder pensar juntas, pra poder planejar, pra poder olhar tudo isso de forma diferente. Essa troca vai agregar no trabalho lá da sala de aula.

Para que esses momentos de encontro aconteçam, é fundamental o apoio da gestão escolar, como sinalizou a professora do AEE.

P AEE 2 Eu participo do Conselho de Classe, porque é o momento que eu consigo ouvir os professores sobre o aluno. E aí estão as professoras. Não participo do planejamento, toda semana, mas no fechamento das notas do trimestre eu participo. Porque esse momento é muito preciso. Muito importante. E também eu faço todo o registro.

A partir do relato acima observamos que a escola se organiza de forma trimestral para que professores de AEE e de ensino comum tenham um momento dedicado à troca de informações e articulação de ações. Essa frequência não atinge um grau ideal, considerando que esses encontros acontecem apenas três vezes ao ano. Com uma frequência maior, muitas ações e intervenções poderiam ser repensadas ou planejadas objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com TEA matriculado nas turmas do ensino comum.

Nesse contexto, o estudo de Casal e Fragoso (2019) pretendeu conhecer e compreender o trabalho de articulação que os professores do ensino comum estabelecem com os professores de Educação Especial e apontou para a necessidade de tornar compatíveis os horários de diálogo entre estes profissionais, a fim de desenvolver o trabalho colaborativo e de melhorar a formação dos professores.

Os autores apontam que “os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para (auto)organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino” (Casal; Fragoso, 2019, p.4). Além disso, a pesquisa apontou como importante que a escola implemente condições para que os professores tivessem mais tempos e espaços para a comunicação e para a troca de saberes. Uma estratégia seria a criação de grupos de trabalho para discussão de alternativas para a inclusão e a aprendizagem efetiva. (Casal; Fragoso, 2019, p.13).

Também, a iniciativa de buscar a articulação com os demais profissionais da escola precisa ser uma conduta a ser estimulada no contexto do trabalho docente. Sobre isso, Marchesini (2022, p. 88) sugere que,

[...] mesmo sem a disponibilidade de um horário pré-definido para os momentos de articulação, de troca de informações, é importante que o professor do Atendimento Educacional Especializado esteja aberto a receber os professores do ensino comum quando estes sentirem necessidade de buscar auxílio, trocar informações, planejar ações. Também é importante que os professores dos anos finais do ensino comum, em caso de necessidade, tomem a iniciativa de buscar apoio.

Os relatos a seguir ilustram que a iniciativa das professoras do ensino comum, em buscar interlocução com as professoras do AEE, ainda necessita ser fortalecida.

P3 Com a prof. do AEE eu sento pra conversar pouco, quando dá, quando a gente se encontra aqui e ali. Nos corredores, nos bastidores. Tenta-se sim até por parte da escola, da profe do AEE, tenta-se organizar momentos pra poder falar sobre isso. Que são momentos preciosos e deveriam existir e acontecer. Porque assim, o professor que tá ali, ele precisa de uma orientação. E de um apoio. E até pra saber como está o andar da aprendizagem desses alunos.

P1 Nunca planejei junto com a profe da sala de recursos. Nunca tive essa experiencia de sentar. O que temos é que se eu solicito algum tipo de auxílio, a professora da sala de recursos prontamente me ajuda, me auxilia. Mas, tipo poder sentar mais, conversar, não ocorre porque não tem tempo.

As professoras entrevistadas manifestam sua preocupação com a aprendizagem do estudante com TEA e buscam pequenos ajustes para lidar com os problemas elencados, especialmente a falta de tempo. O uso do celular apareceu como uma ferramenta utilizada para viabilizar o diálogo entre os profissionais quando os momentos presenciais nem sempre são possíveis.

P AEE 1 E toda e qualquer troca de informação é muito valiosa. Seja uma informação que eu receba ou seja uma informação que eu transmita. Porque nessa troca, tu tem sugestões, tu vai ampliando teu conhecimento. A própria questão de mudanças das práticas são coisas que vêm pra acrescentar, pra melhorar ainda mais. É extremamente importante, sim. Até se pensa, se não pode ser um encontro presencial pode ser até um momento via mensagem WhatsApp, né?

P AEE2 Se em dado momento que o professor precisa de qualquer cosia ele me manda um WhatsApp. Mesmo que não dá pra gente conversar pessoalmente. Então, a gente sempre troca informação.

As falas das professoras entrevistadas evidenciam a relevância dos momentos de diálogo, fundamentais para direcionar as ações pedagógicas em sala de aula comum. Nesse sentido, sugere que, além de auxiliar no desenvolvimento de ações pedagógicas para o estudante com TEA, as estratégias foram favoráveis, também, para a aprendizagem de toda a turma.

P AEE1 Então, foi uma atividade em que ele se envolveu. Foi muito interessante. Foi uma atividade que depois nós compartilhamos com a turma



dele, da sala comum. Inclusive, depois, como era a paisagem de um castelo, nós fomos buscar o nome do castelo. Então, gerou toda uma pesquisa dentro dos atendimentos a partir disso. E, além disso, depois da pesquisa, ele apresentou a pesquisa para a turma. Então, deu para fazer uma integração ali, uma interação bem interessante, e gerou aprendizagem para ele e para os colegas todos também.

P AEE 2 Eu faço bastante a conversa com toda a turma. Muitos colegas não sabem o que é autismo, o que o colega tem, porque age daquela forma. Para não existir o preconceito, né? E para eles irem se sentindo bem acolhidos, pertencendo àquele grupo. E no geral todo mundo acolhe, está tranquilo, sabe?

Nessa perspectiva, como já explicitado na fundamentação teórica desta pesquisa, um dos objetivos da SRM e do professor do AEE que nela atua (BRASIL, 2007) é fortalecer a articulação com o ensino comum, agindo de forma sistêmica. Sobre este aspecto, os achados investigativos de Marchesini (2022, p. 94) apontam que

[...] os momentos de parceria entre professor do AEE e professor do ensino comum podem ser estendidos para além de um encontro para conversa, ou seja, os dois profissionais podem combinar momentos de ação conjunta em sala de aula, espaço onde o aluno da Educação Especial passa a maior parte do tempo no ambiente escolar e que podem emergir situações que no atendimento individualizado do aluno ou somente no diálogo entre os dois profissionais não ficam evidentes.

O pouco tempo para o diálogo e planejamento compartilhado é um entrave recorrente citado pelas professoras do AEE e do ensino comum, também referido nos estudos de Marchesini (2022) e Casal e Fragoso (2019). Marchesini (2022) sugere um trabalho de parceria desenvolvido em sala de aula do ensino comum, planejado e executado pelo professor dos anos finais e pelo docente do AEE. Neste modelo, os profissionais atuariam como coprofessores, numa proposta de ensino colaborativo<sup>13</sup>.

Pelo exposto pelas entrevistadas, há evidências de algumas investidas em potencializar os momentos de troca entre as professoras da sala comum e as do AEE, especialmente através de um cronograma mensal de encontros. Estas iniciativas são organizadas pelas Escolas, através do esforço dos profissionais envolvidos e com os recursos possíveis. A tarefa de buscar a articulação entre sala comum e AEE é responsabilidade, também, da gestão escolar, que pode viabilizar estas trocas. Porém,

---

<sup>13</sup> A dissertação de mestrado de Paula Marchesini (2022) aponta a proposta de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019) como uma alternativa a ser adotada para fortalecer os vínculos entre o aluno da Educação Especial e o professor do ensino comum. Neste modelo, o professor do AEE organiza momentos de trabalho em conjunto com a sala de aula, com um planejamento previamente pensado entre os dois profissionais envolvidos.

sabemos que esta organização demanda condições adequadas, o que implica em ações maiores, no âmbito do próprio sistema educacional, partindo da melhoria das condições de trabalho docente, com ampliação dos tempos e espaços para a construção de trabalhos coletivos e parcerias.

Também, é preciso ampliar esta discussão para as mantenedoras, ou seja, do nível de gestão estadual e municipal que também precisam promover e dar apoio para a qualificação docente e a melhoria das práticas pedagógicas para a inclusão. Bendinelli, Andrade e Prieto (2012) apontam que com o aumento significativo do número de matrícula de alunos da Educação Especial na escola comum, é fundamental que as redes de ensino elaborarem, implantem e/ou aprimorem suas políticas de educação especial, reiterando-a como aquela que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e adotando pressupostos da educação inclusiva.

Os relatos trazidos ilustram que, mesmo com periodicidade reduzida, as professoras trocam informações sobre os alunos e percebem a importância destes momentos. Também, observamos que os encontros precisam ser fortalecidos, o que pode ser feito a partir de uma cultura de articulação e colaboração nas Escolas. Ainda se faz necessário pensar em alternativas que poderiam minimizar a distância e a frequência dos encontros entre as professoras do AEE e as da sala comum, considerando possibilidades e estratégias pensadas em conjunto pelas profissionais, que podem possibilitar aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos, não somente os com TEA.

Pensar na inclusão de estudantes com TEA implica em considerar as singularidades das aprendizagens, atingindo a diversidade de demandas dos alunos na sala de aula comum dos anos finais. As abordagens teóricas já levantadas neste estudo indicam a importância de considerar as pluralidades nos processos de aprendizagem e a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), (Zerbato; Mendes, 2018) sugerem que o espaço da sala de aula comum pode se tornar um ambiente inclusivo, favorecendo as aprendizagens e a participação de todos os alunos.

Borges e Schmidt (2021) estudaram a proposta do DUA como uma possibilidade de intervenção para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. Na proposta do DUA, as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como aquelas que se organizam intencionalmente para atender determinada demanda social.

O DUA é um modelo de intervenção que leva em consideração a diversidade da sala de aula, compreendendo que todo aluno, independentemente de sua condição, deve ter sucesso na aprendizagem. Ou seja, a abordagem do DUA permite que alunos com deficiência, como os alunos com TEA que tem especificidades em termos de aprendizagem, possam acompanhar o currículo, pois o importante nessa concepção, não é se o material em si é acessível, mas se a aprendizagem para qual o material ou atividade é projetada é acessível. (Borges; Schmidt, 2021, p. 31).

Dessa forma, a proposta do DUA pode ser uma estratégia para auxiliar as professoras do ensino comum nas aulas, considerando as individualidades dos alunos com TEA, em parceria colaborativa com as professoras do AEE. Para tal, pode-se oferecer vários exemplos, estratégias pedagógicas diversas e vários formatos de estudo de uma mesma temática ou conteúdo escolar, com a utilização de diferentes recursos, a fim de contemplar as diversidades de aprendizagens.

Ao tecer estas análises, buscamos investigar que estratégias as professoras da sala comum e as professoras do AEE vêm adotando para poderem trocar informações e articular ações, considerando potencializar as aprendizagens dos estudantes com TEA nos anos finais. Ficou evidente que tais investidas consideram as condições atuais das escolas pesquisadas, como o pouco tempo para as trocas e os desencontros na rotina e turnos escolares para o planejamento compartilhados, entre outras.

Das discussões acima tecidas, fica manifesto que as participantes, professoras do AEE e do ensino comum destacam a importância de ações articuladas para o ensino de estudantes com TEA e o seu desejo de que estas práticas ocorram de forma sistemática e organizada. O próximo eixo de análise, *Planejamento e flexibilização*, intenta refletir sobre as adaptações curriculares no planejamento das práticas pedagógicas para os estudantes com TEA, bem como a influência da experiência docente e da formação continuada. É por esse viés que se efetivam as discussões da próxima categoria de análise.

### 4.3 CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Esta terceira categoria de análise apresenta reflexões a partir das entrevistas com as professoras em que se evidencia a questão da constituição docente e contempla as adaptações curriculares no planejamento das práticas para os

estudantes com TEA, bem como a influência da experiência docente e da formação continuada, a partir das subcategorias “Planejamento” e “Formação”.

### 4.3.1 Planejamento

Como evidenciado na categoria de análise anterior, ainda é pequena e esporádica a interação entre as professoras do ensino comum e a professora do AEE. Nesta subcategoria, busca-se desvelar alguns aspectos do planejamento das ações pedagógicas pelas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental para estudantes com TEA.

Xavier e Bridi (2019, p. 179) afirmam que o planejamento é ponto inicial da construção da prática pedagógica. As atividades realizadas com os alunos pressupõem uma finalidade e uma sequência de desenvolvimento e “é essa intencionalidade da prática docente que a torna pedagógica”.

O planejamento didático contempla as ações prévias do professor e a forma como este leva em conta ou não as especificidades do aluno e determina as metas necessárias para alcançar o que deseja com todos os estudantes. No caso dos estudantes com TEA, o planejamento pressupõe ações que devem estar consoantes com as potencialidades do aluno, e, para isso, é necessário conhecê-lo.

Nos relatos que seguem, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental apontam alguns aspectos da rotina em sala de aula comum.

P2 Sim, sim, eu planejo as atividades, mas vou adaptando a situação, como no caso ali, não conseguia fazer a divisão, multiplicação, usamos a calculadora, usou o compasso, o dia que ele não veio na aula, no dia seguinte, os colegas estavam fazendo uma lista de exercícios, ele copiou a mesma atividade que os colegas, e eu sentei junto ali, próximo a ele, pra fazer a construção da circunferência, expliquei tudo mais. O que se pode proporcionar é uma adaptação de acordo com as características que ele tem.

P1 Eu planejo as aulas num todo geral e adapto o jeito de explicar pra ele, então não precisa muitas adaptações, tá? O meu planejamento é muito semelhante aos outros, dos demais alunos, porém, o jeito de explicar é mais individual, com exemplos mais concretos.

O termo “adaptação” é mencionado pelas duas professoras da sala comum para ser referir à adoção de estratégias diversificadas de aprendizagem para oportunizar a todos os alunos o acesso ao currículo. Nos relatos é possível perceber

que as professoras têm ciência da importância destas ações para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com TEA.

Sobre esta temática, Da Silva e Kuhlkamp (2020) se propõe a discutir teoricamente sobre os conceitos de adaptações e flexibilizações curriculares e de que forma contribuem para práticas pedagógicas inclusivas.

O termo adaptação curricular foi empregado durante algum tempo na educação, voltado aos “arranjos” curriculares necessários para que a escola atendesse as necessidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que garante sua acessibilidade pedagógica. Recentemente, o termo adaptação curricular passou a ser designado por alguns profissionais da educação especial, como flexibilização curricular (Da Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 166).

Os autores questionam se essas terminologias são sinônimas ou se há diferenças conceituais entre elas, mas, principalmente, na prática pedagógica se alguma delas favorece os alunos. Através de um resgate bibliográfico, apontam que “as adaptações curriculares visavam o atendimento aos estudantes com deficiência, com o devido respeito às suas singularidades em termos de tempo, interesse e ritmo de aprendizagem” (Da Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 168).

Em contrapartida, sob a premissa de que a escola inclusiva deve oportunizar aprendizagens para todos, a partir de 2010, surge a ideia de flexibilidade. Nesse sentido, “as flexibilizações curriculares são estratégias de ensino direcionadas para todos os estudantes, inclusive para aqueles com deficiência” (Da Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 167).

Para além desta questão semântica, o grande desafio é a efetivação dessas estratégias inclusivas no contexto educacional por meio de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula para todos os estudantes, especialmente para aqueles que exigem complementações ou suplementações, como os estudantes com TEA, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, a busca por adequação de planejamento pedagógico não remete apenas à escolha e utilização de atividades diferenciadas, mas também ao uso de recursos e estratégias que possibilitem ao estudante com TEA acompanhar as propostas que estão sendo desenvolvidas para a turma. Cabe às professoras da sala comum, em parceria com a professora do AEE, buscar meios adequados para o estudante com TEA desenvolver suas potencialidades e aprender.

No relato que segue, a professora entrevistada cita uma situação em que uma pequena adaptação na dinâmica de suas aulas favoreceu a participação do estudante com TEA.

P3: E na questão da escrita, principalmente a letra bastão. Eu sempre escrevo tudo com letra bastão. Tudo, tudo, tudo. Porque assim, ó, quero que ele se sintam bem e aprenda. Só que daí eu comecei a pensar, eu disse, quem não entende cursiva é ele. A turma entende bastão. Então, a turma que faça a adaptação pra cursiva. E tanto que deu um resultado muito bom isso, porque tanto que ele se sente bem, ele também faz a cópia das lições do quadro. E eu sempre digo, eu nunca digo a tua letra, eu digo a nossa letra.

Observamos, também, nos relatos das professoras que a flexibilização das atividades para o estudante com TEA foram pensadas no contexto da proposta de trabalho desenvolvida para toda a turma, conforme excerto abaixo.

P4: Então, sempre tinha que em algumas atividades específicas, sim, fazer adaptações. Manter a mesma sequência, mas com menos atividades, que eles consigam fazer. E que não fique diferente dos demais. Porque também eles podem sentir que estão pressionados, né? E nunca conseguem terminar, nunca conseguem concluir. Então, é bom às vezes chegar nele e olhar: "Até aqui tu conseguiu, tá ótimo. Tu conseguiu fazer com dedicação até aqui, parabéns!".

A professora sinaliza que mantém a mesma proposta pedagógica para o estudante com TEA, porém procura valorizar os acertos e diminuir o número de atividades. O objetivo não parece ser o de tornar as propostas mais fáceis do que a dos colegas, mas sim oferecer igualdade de oportunidades. Se a velocidade de leitura ou de escrita é sensivelmente mais lenta, a tarefa poderá ficar incompleta ou a compreensão do material poderá ser prejudicada por falta de tempo hábil.

Inferimos, pelas falas das professoras, que a adaptação das atividades desenvolvidas pelos estudantes com TEA são uma estratégia, mesmo que discreta, de oportunizar a participação no contexto, podendo favorecer interlocuções e trocas entre os estudantes. Lima (2021, p. 14) ao refletir sobre o capacitismo na educação brasileira aponta que fazer parte e estar junto requer boa vontade de quem propõe as ações e também a disponibilidade de recursos.

Nesse sentido, observamos que o planejamento é uma prática que faz parte do cotidiano das professoras entrevistadas, porque possibilita traçar objetivos para o desenvolvimento da ação e, principalmente, refletir a partir dos resultados alcançados. A categoria anterior deflagrou a falta de tempo para articulação entre as professoras do AEE e as do ensino comum. Observamos, a partir de Xavier e Bridi (2019, p. 180) que momentos para dialogar sobre práticas pedagógicas dentro da escola são

facilitadores para o trabalho docente. Mas, principalmente, podem contribuir para um planejamento mais objetivo, que traga práticas mais significativas para todos os alunos da classe.

Assim, no planejamento das práticas pedagógicas para estudantes com TEA, seria interessante que as professoras envolvidas tivessem “espaço para construir em conjunto” (Xavier; Bridi, 2019, p. 182). O processo de inclusão necessita do envolvimento de todos os professores e demais profissionais dentro da escola para que se olhe para a aprendizagem de todos os alunos e para as diferentes maneiras que eles podem interagir com o conhecimento

Como já foi evidenciado, a participação da professora do AEE no planejamento das atividades na classe comum não é algo comum e muito frequente na prática das professoras participantes desta pesquisa. A professora exemplifica esta situação no excerto abaixo:

P2: É pouco que a gente vai conversando, uma vez por mês, a gente conversa com a do AEE, faz umas trocas de informações, ela passa algumas sugestões dentro do possível, mas específico para a Matemática é difícil, porque como eu disse, ela é exata e tem conteúdos que são mais complexos e eles dependem de uma determinada sequência.

A contribuição desta subcategoria de análise está em apontar que o planejamento participativo pode se tornar uma alternativa para oferecer maior qualidade nas práticas pedagógicas para os alunos com TEA. Por mais que a articulação entre o AEE com as demais disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental pareça não ser simples, como apontou o relato acima, é algo possível e talvez seja um dos caminhos para melhorar a interação dos alunos com os colegas e professoras.

Apesar de estarem distantes de construir um trabalho articulado e em colaboração de forma mais efetiva, as professoras reconhecem que as pequenas articulações produzidas em momentos de conversas ou por meio de troca de informações produzem efeitos positivos no planejamento e desenvolvimento de atividades, em sala de aula comum e também na SRM, conforme sinalizam os excertos.

PAEE 1: Eu acho que a principal dificuldade seria a questão da própria participação do professor da sala comum, dos questionamentos ou das dúvidas ou das questões que ele precisa trabalhar e que para ele está difícil, dele chegar até nós, até mim, no caso, na sala de recursos. Seja pelo tempo que a gente tem para conversar, seja pela questão de escala, porque precisa atender o aluno no contraturno. E aí, então, tu acaba não estando na escola, ou está na escola, mas está em atendimento. Então isso acaba dificultando,

porque a própria questão do planejamento do atendimento na sala de recursos é voltado, sim, às habilidades que o aluno precisa lá para a sala de aula.

P3: Eu nunca planejei junto com a profe da sala de recursos. O que a gente tem é se a gente solicita algum tipo de auxílio, a professora da sala de recursos sempre, prontamente, nos auxilia.

Como observado, as professoras planejam e organizam seu trabalho com o intuito de potencializar as aprendizagens e amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na sala comum. O contato entre as profissionais possibilitaria, também, a troca de experiências e uma reflexão sobre a prática docente, a partir das dificuldades vivenciadas, e o planejamento de ações que venham a contribuir com uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim, de acordo com Capellini (2008, p. 11), “em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem”.

Na continuidade das reflexões sobre a constituição da docência em contexto de inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental, anos finais, outro aspecto de destaque é a formação continuada dos professores, que será discutida na próxima sessão.

### **4.3.2 Formação**

A garantia de formação de professores para o AEE e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar é prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

A pesquisa de Bertazzo (2015, p. 41) indicou que “há uma lacuna na formação de professores para atuar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)” ao investigar os saberes necessários à docência em na sala de aula comum e também no AEE. Nesse sentido, esta subcategoria de análise objetiva tecer algumas reflexões, a partir



das contribuições das professoras entrevistadas, sobre a importância da formação docente, inicial e continuada, nas práticas pedagógicas com alunos com TEA.

Schmidt et al (2019, p.90) também apontam que “há uma falta de conhecimento e despreparo docentes, derivados das carências na formação inicial e continuada destes profissionais”. As professoras entrevistadas sinalizam estas fragilidades.

P3 E eu acho que uma questão bastante importante também é, na verdade, a falta de formação que a gente tem. Porque a gente não tem formação, a gente não tem curso. Até nas faculdades tem ali alguma coisinha, né? Alguma disciplina. Eu tive uma disciplina de educação inclusiva e uma de Libras, mas é muito vago, é muita pouca coisa.

P4 A gente, ao longo dos anos, tem tido uma carência de formações sobre isso. Acho que nas escolas, assim, onde eu passei, desde que eu comecei acredito que todos os anos eu tive alunos com... não exatamente autistas, mas com deficiências, com diversas dificuldades. Então, a gente vai sempre aprendendo um pouco mais, né? E daí, claro, as escolas sempre estimulam, procuram dar informação, a coordenação, sala de recursos. Mas sempre falta aquela formação mais específica e mais prática.

Os excertos acima apontam um questionamento para os programas formação de professores, inicial e continuada, com foco na inclusão e na diversidade. Este fato leva ao pouco aprofundamento nas questões específicas do TEA e resultam em entraves no exercício da docência.

Bertazzo (2015, p. 44) pondera que conhecimentos específicos sobre o TEA precisam ser ofertados na formação inicial e, quando não tiverem sido oferecidos nessa etapa, o devem ser através de cursos de formação continuada. O relato das professoras aponta que há algumas ações no sentido de oferta de capacitação docente e oferta de materiais de apoio ao trabalho em SRM.

PAEE 1 Olha, o que eu vejo, eu acho que houve um pouquinho de esquecimento, né? Teve formações, sim, muito interessantes, mas no geral, né? Agora, eu acho que ainda falta. Nós temos materiais de apoio, tem jogos que eventualmente vêm pras escolas, que a gente vem utilizando. Coisa assim. Então, alguma coisa é oferecida, mas eu acho que podia ter um olhar diferenciado. Mas, na medida, tem esforços, a gente percebe sim esforços para que seja oportunizado cursos, para que sejam oportunizadas situações específicas para os professores da sala de recursos, né?

PAEE 2 Tem uns cursos muito bons. Já fiz vários, assim. E até as próprias secretarias estão oferecendo, né? Esse ano a gente vai ter de novo um curso sobre os PEI, né? A realização dos PEI, dos planos individualizados. A gente vai ter formação sobre isso também porque não dá pra parar. As leis também estão mudando. Então, a gente tá se atualizando direto, né?

Outro aspecto que as professoras sinalizaram é que elas fazem alguns movimentos na tentativa de buscarem esta capacitação. Além da graduação e dos

cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino, há um outro espaço de formação docente, que é o da autoformação, ou seja, do investimento do próprio sujeito em si mesmo e em sua formação.

P3 Faço cursos sempre que são oferecidos. Sempre. Sempre mesmo. Mas tem sites, assim, de cursos online maravilhosos. Basta a gente querer. Só querer. E buscar. Ou, às vezes, com custo baixo também, sabe?

Referência nos estudos sobre formação docente, Antônio Nóvoa, em uma entrevista, ponderou que a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um e que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e as relações que constrói (Nóvoa, 2021).

Concordamos que a formação do professor é um ato contínuo, não termina ao concluir a Licenciatura ou outras etapas do processo formativo. Por isso, pensamos que a formação docente se estende na literal acepção do termo *processo*. Os relatos abaixo permitem uma ideia da realidade das professoras da sala comum nas práticas com alunos com TEA.

P3 Eu trabalhei nem bem um ano como monitora, mas me ajudou muito, me ajudou muito, porque depois, quando tu tá ali na frente como prof, tu tem um olhar diferente. É uma coisa diferente. E a gente aprende na prática, né, não tem. Mas ter essa formação e essa capacitação seria bem importante. Não só pros monitores, como também para os professores.

P2 Então, acaba acontecendo que às vezes eu acabo fazendo o que não é pra fazer. Porque não sei, não fui orientada. E aí, por mais que a escola dê ali um, né, mínimo de orientação, mas não é o suficiente. Precisa de uma estrutura maior, de um suporte, de uma base maior pra tu lidar com essas diversas situações com os alunos autistas e também com todos os nossos alunos.

Ainda, no que se refere à formação docente, Tardif (2002, p. 21) afirma que “o saber do professor não provém de uma fonte única, mas de vários princípios e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. Nesse sentido, aponta para a existência de quatro saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Tardif (2002, p. 33) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais, pois estes se constituem como

“fundamentos da prática e da competência profissional”. Nessa perspectiva, os saberes experiências formam

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2002, p. 48).

Por isso, o autor estabelece que os saberes docentes não se reduzem ao ensino de conhecimentos já constituídos, mas integra diferentes posicionamentos oriundos da formação inicial, das especificidades do componente curricular e das habilidades de saber-fazer e saber-ser dos professores. (Tardif, 2002).

Segundo relatos das professoras, as interações com o grupo de docentes, da sala comum e do AEE e com a Coordenação Pedagógica, somados aos saberes da experiência, é o que tem contribuído para qualificar as práticas, conforme excertos a seguir.

PAEE 2 As gurias da coordenação ali estão sempre apoiando, conversando. A gente troca muita ideia. Muito material, assim. Então, a gente vai trocando. Eu faço uns. A gente vai trocando material e trocando informação. E vamos lá.

P2 Bom, muitas coisas a gente vai lendo, vai pesquisando, vai vendo, mas é o dia a dia. A gente vai vendo o que acontece na sala, vai adaptando o que precisa, vai entendendo, a profe da sala de recursos nos passa algumas informações, mas com o decorrer do tempo, a gente vai observando, vai lendo, vai pesquisando e vai tentando fazer o melhor trabalho possível, desde a elaboração do material, até a própria convivência em sala de aula.

Retomando a questão dos saberes dos professores, em específico dos saberes experienciais, construídos nas vivências cotidianas em sala de aula, Tardif (2002) chama a atenção para a dimensão coletiva do trabalho docente e a importância crítica dessa experiência.

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2002, p. 50).

É nesse sentido que a oferta de formação adequada pode ser uma estratégia para uma prática educacional coerente com as potencialidades e necessidades dos sujeitos com TEA e, conseqüentemente, a efetivação da sua inclusão educacional. Nos recortes abaixo, as professoras reiteram a importância da formação continuada no contexto da escola, a partir das interações construída no exercício da prática docente.

P1 O que eu mais sinto que preciso é de mais e interação. Mais capacitação. Essa troca. E o sistema funcionar mais engajado. A sala de recursos, a coordenação e nós na sala de aula.

P4 Pra que possa existir essa troca, essa interação. Pra que facilite e possibilite o sucesso das aulas. Mais tempo, mais capacitação, mais, mais tudo isso. E essa parceria, pais, profes, a profe da sala de recursos, né, que se consiga trabalhar juntos, em equipe. Quanto melhor for esse trabalho, melhor vai ser o resultado, depois, no final.

Entendemos que a formação continuada em contexto pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções. Nóvoa (1995) defende a prática da formação continuada como aquela que tenha dimensões coletivas na contribuição da emancipação e autonomia profissional. O autor argumenta que a formação continuada deve preparar professores com responsabilidade para o desenvolvimento profissional e participação na implementação de políticas educacionais.

Ao fechar esta terceira, e última, categoria de análise, concordamos que a constituição para a docência em contextos inclusivos pressupõe o planejamento compartilhado, a interação entre professores das salas comuns e do AEE, bem como dos demais profissionais da Escola e também dos processos formativos, como ilustrado acima. Os investimentos na formação continuada podem promover reflexões teórico-práticas sobre as potencialidades dos alunos com TEA nos cotidianos escolares e, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental.

No processo de análise e discussão dos resultados aqui desenvolvidos, percorremos três categorias de análise. Primeiramente, foi apresentada e discutida a categoria “Práticas pedagógicas” que abordou aspectos relacionados aos conhecimentos dos docentes sobre o TEA e elementos facilitadores e desafios da inclusão, a partir das subcategorias “Concepções das professoras” e “Elementos facilitadores e desafios da inclusão”.

Depois, foi analisada a categoria “O suporte do AEE” que versou sobre relações entre a Educação Especial e o ensino comum, através da articulação do Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula comum, nos anos finais do Ensino Fundamental.

E, finalmente, foi apresentada esta terceira categoria, “Constituição docente” que contemplou as adaptações curriculares no planejamento das práticas para os estudantes com TEA, bem como a influência da experiência docente e da formação continuada, a partir das subcategorias “Planejamento” e “Formação”.

No fechamento das discussões, na próxima sessão teceremos algumas considerações finais sobre a pesquisa, a partir da perspectiva das professoras entrevistadas e a articulação com o referencial teórico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da tessitura da pesquisa foram possíveis algumas respostas, ainda que provisórias e inacabadas, para as questões norteadoras que motivaram a escrita desta dissertação. Reflexões sobre os achados investigativos constituem o texto desta conclusão, que não se pretendem fechadas, nem sequer completas, mas demonstram algumas pontuações feitas ao longo do estudo.

Assim, este momento de considerações finais assume um papel de síntese da caminhada, apresentando as percepções positivas sobre a inclusão de estudante com TEA em escola comum, na realidade pesquisada, mas também lacunas, fragilidades e desafios.

A proposta desta investigação científica surgiu a partir da possibilidade de trazer reflexões e contribuições a respeito de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala comum e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As entrevistas aconteceram de forma presencial com seis professoras, além de muito ricas em conteúdo, é importante salientar, e agradecer, a receptividade e a honestidade das professoras entrevistadas. Foram trocas em que cada uma delas analisou de maneira bastante realista suas práticas docentes, exaltando o que era percebido como positivo, porém sem medo de apontar aspectos que, no ponto de vista individual, necessitavam de melhorias. Essa transparência foi extremamente enriquecedora para o estudo e para mim, pesquisadora da área da Educação.

Com relação aos instrumentos e procedimentos de análise e coleta de dados, gostaria de fazer alguns apontamentos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Sinalizo que foi a primeira experiência desta pesquisadora em relação às entrevistas e observo que o formato semiestruturado permitiu que perguntas adicionais fossem realizadas, visando complementar alguma informação ou trazer maiores esclarecimentos a respeito de aspectos mencionados pelas professoras. Entretanto, durante a análise, percebi que algumas informações precisavam de um complemento, cabendo a mim ter investido em outras perguntas adicionais a partir das respostas, mas isso não prejudicou as informações coletadas, visto que as perguntas previstas no roteiro já estavam estruturadas em torno dos objetivos deste estudo.

Quanto à metodologia de análise, a escolha foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), por meio da técnica de análise de categorias emergentes. Tal movimento também se caracterizou como produtor de sentidos pessoais e científicos. Na elaboração de significados dados à pesquisa pela metodologia adotada, todas as etapas e suas características apontadas pela autora do método foram vivenciadas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados obtidos e interpretação. Este movimento resultou na comunicação dos resultados que compuseram a discussão nesta dissertação.

A construção das categorias e subcategorias emergentes trouxeram sentido qualificado à pesquisa, constituindo o momento da comunicação dos resultados. Reconheço os potenciais do estudo, da mesma forma que suas limitações. Outras correntes teóricas poderiam ter sido utilizadas para a análise de tal realidade, bem como diferentes estratégias na construção dos dados ou, ainda, outras formas de análise que trariam diferentes sentidos se associadas à pesquisa, como, por exemplo, observação de aulas e análise de documentos ou registros das professoras. Contudo, enquanto estudantes de um curso de pós-graduação, necessitamos realizar escolhas teóricas e metodológicas que permitam investigar, compreender e aprofundar o tema dentro da linha de pesquisa selecionada e no tempo que possuímos para a conclusão da pesquisa e a sua apresentação oral e escrita.

Entendo, por fim, que a escolha destes instrumentos de coleta e análise de dados esteve em consonância com os objetivos propostos para a pesquisa, possibilitando a construção de resultados importantes e potentes.

A partir do que foi proposto como primeiro objetivo específico deste estudo, que foi compreender os conceitos fundamentais do TEA e sua relação com o processo de escolarização, destaco que o ponto de partida é acolher o estudante com Transtorno do Espectro Autista como uma diferença humana, como tantas outras, que precisa ser respeitada. Assim, um achado investigativo deste estudo é que o conhecimento das peculiaridades que envolvem o modo como as pessoas com TEA aprendem é essencial para que os professores possam planejar práticas que permitam o acesso pleno desses alunos ao currículo escolar.

No segundo objetivo específico, que foi identificar como o professor do AEE e da sala comum percebem os estudantes com TEA, dos anos finais do Ensino Fundamental. Neste foco, as professoras relataram o sentimento de insegurança pela pouca formação para planejar, ensinar e avaliar aprendizagens dos estudantes com

TEA. As falas das entrevistadas evidenciaram a relevância dos momentos de diálogo entre professor da sala comum e do AEE, fundamentais para direcionar as ações pedagógicas. Também, destacaram a importância de ações articuladas para o ensino de estudantes com TEA e o desejo de que estas práticas ocorram de forma sistemática e organizada.

E, finalmente, no terceiro e último objetivo específico da pesquisa, que intentou caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE e da sala comum, com relação aos estudantes com TEA e como essas são construídas no processo de inclusão, teço algumas reflexões. As professoras entrevistadas apontaram que a busca por adequação de planejamento pedagógico não remete apenas à escolha e utilização de atividades diferenciadas, mas também ao uso de recursos e estratégias que possibilitem ao estudante com TEA acompanhar as propostas que estão sendo desenvolvidas para a turma. Cabe às professoras da sala comum, em parceria com a professora do AEE, buscar meios adequados para o aluno com TEA desenvolver suas potencialidades e aprender.

Dessa forma, esta pesquisa apontou que o planejamento participativo pode se tornar uma alternativa para oferecer maior qualidade nas práticas pedagógicas para os estudantes com TEA. Por mais que a articulação entre o AEE com as demais disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental pareça não ser simples, como apontaram os relatos das professoras, é algo possível e talvez seja um dos caminhos para melhorar a interação dos alunos com os colegas e professoras.

O estudo procurou identificar as percepções, assim como as vivências das professoras em suas práticas com estudantes com TEA para discuti-las a partir do suporte bibliográfico, no intuito de colaborar para o aperfeiçoamento da ação docente inclusiva. Dentre as muitas contribuições trazidas pelas professoras, assumem destaque: 1) necessidade de flexibilização curricular para todos e não apenas para os estudantes com TEA, pois entendem que ações pontuais e com intencionalidade trazem benefícios à turma como um todo; 2) emergência de pensar em estratégias a nível de gestão escolar, e também das mantenedoras, para contornar a falta de tempo para trocas e planejamento compartilhado entre professora da sala comum e do AEE; 3) compreensão de que as práticas pedagógicas precisam ter foco no aluno e em suas potencialidades e 4) papel fulcral da formação docente para a qualificação das práticas.



Nas análises construídas, apontamos algumas propostas que viabilizam os processos inclusivos de estudantes com TEA, a partir do referencial utilizado. Uma delas foi a prática colaborativa entre colegas, também denominada Intervenção Mediada por Pares (IMP) (Shmidt, 2021), que se constitui por uma intervenção que envolve os colegas de classe para promover a mediação junto ao estudante com TEA, auxiliando no desenvolvimento de habilidades importantes anteriormente planejadas pelos professores. Esta prática pode contribuir nas aprendizagens do estudante com TEA por meio de ações complementares que objetivam intervir para acesso do estudante ao currículo proposto. A intervenção pode ir além de benefícios no campo acadêmico e expandir para os contextos social, afetivo e comunicacional, não apenas ao estudante com TEA, mas também ao colega que desempenha a função de tutor.

Também, considerando as pluralidades nos processos de aprendizagem, aludimos à proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a partir de Zerbato; Mendes (2018) que sugere que o espaço da sala de aula comum pode se tornar um ambiente inclusivo, favorecendo as aprendizagens e a participação de todos. A pesquisa indicou que a proposta do DUA pode ser uma estratégia para auxiliar as professoras do ensino comum nas aulas, considerando as individualidades dos estudantes com TEA, em parceria com as professoras do AEE. Para tal, pode-se oferecer vários exemplos, estratégias pedagógicas diversas e vários formatos de estudo de uma mesma temática ou conteúdo escolar, com a utilização de diferentes recursos, a fim de contemplar as diversidades de aprendizagens.

Além dos achados investigativos acima apontados, bem como das indicações teóricas sugeridas, esta pesquisa pode, também, contribuir com a qualificação da oferta de Educação Especial na Rede Municipal de Nova Prata, aonde o estudo foi realizado. Até o momento, não há pesquisas que tratem da temática da inclusão de estudantes com TEA nas escolas comuns, nos anos finais do Ensino Fundamental neste município. Por isso, as contribuições deste estudo podem impulsionar uma reavaliação das práticas pedagógicas.

Intento que a pesquisa possa, também, desencadear pequenas ações locais, a nível das Escolas da rede municipal, para que seja pensado na possibilidade de mais momentos de encontro para trocas de informações entre as professoras da sala comum e do AEE, a fim de que o trabalho se desenvolva de forma mais articulada, a fim de promover uma educação que baseie suas práticas na valorização da diversidade.

A experiência de pesquisar e apresentar os resultados do estudo produziu impactos em minha vida profissional e na forma de pensar e de fazer Educação. Através do diálogo sincero com as professoras da sala comum e do AEE aprendi que o processo de inclusão dos estudantes com TEA nunca é dado pronto: é construído com o outro, é singular e complexo, exige abertura, questionamento e movimento. É um processo em que as trocas são priorizadas, trocas entre as professoras, a família, entre os estudantes e também com a equipe diretiva, a mantenedora e os contextos, sempre plurais. Não é produto, é processo, demanda movimentos em si e no outro. É feito de erros e acertos e de aprendizados que vêm de todas as partes envolvidas no processo.

Finalmente, é preciso apontar para alguns desdobramentos de temas relevantes, que podem ser considerados em pesquisas futuras, e que não foram considerados em sua completude neste estudo. A questão das flexibilizações curriculares e o uso de tecnologias assistivas para estudantes com TEA, são exemplos destas possibilidades investigativas. Também, a articulação entre professor da sala comum, do AEE e o profissional de apoio docente é um tema de relevância que pode ser investigado. Outro tema de investigação é a articulação entre as diferentes áreas e profissionais, professores, profissionais da saúde e da assistência social, posto que o TEA e inclusão escolar é uma temática complexa que não pode ficar restrita aos profissionais da Educação.

Ao encerrar este texto, aponto o compromisso de seguir acompanhando as ações de ampliação e qualificação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como referido acima, a pesquisa que agora finalizo abre caminhos para novas investigações sobre a inclusão de estudantes com TEA em escola comum. Ainda há muito para conhecer, pensar e produzir sobre um tema tão potente, diante destas possibilidades assinaladas.

## REFERÊNCIAS

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cad. Pós-Graduação Distúrbios do Desenvolvimento**. vol.18 no.2 São Paulo jul./dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072018000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007). Acesso em: 15 mai. 2022.

ALVES, D. E. (2016). **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar**: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina. 2016. Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173085/TCC...%20Biblioteca%20da%20UFSC.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ALVES, Janaína Gonçalves de Souza. **Transtorno do Espectro Autista**: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II. Dissertação. Mestrado em Docência para a Educação Básica – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

APA. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**. – 3 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.

BARBOSA, A. M.; ZACARIAS, J. C.; MEDEIROS, K. N.; NOGUEIRA, R. K. S. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: **XI Congresso Nacional de Educação Educere**. 2013. Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1589724-O-papel-do-professor-frente-a-inclusao-de-criancas-com-autismo.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. <b>Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 42, p. 13–27, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058> . Acesso em: 25 set. 2023.

BERTAZZO, J. B. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2015. 153 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**: Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, Querubina Aurélio. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4154/Dissertacao%20Querubina%20Aurelio%20Bezerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, 25, 2012, p. 263– 280. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3010/2425>. Acesso em: 28 ago. 2023.

\_\_\_\_\_; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. p. 27-39, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57044/0>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. L. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, 1998. 62 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 5 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 23 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. IDEB - Resultados e Metas. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Romeo Mion**. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRILHANTE, Aline; FILGUEIRA, Leila; LOPES, Samuel; VILAR, Nathalie; NÓBREGA, Lívia; POUCHAIN, Ana; SUCUPIRA, Luiz. “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência & Saúde Coletiva**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CLJhwP677n6865nSVZW78hf/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 27, e0156, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382021000100323&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100323&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 set. 2023.

CÁBRIO, R. C.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental II. **Temas em Educação e Saúde**,

Araraquara, v. 13, n. 2, p. 260–270, 2017.v13.n2.jul-dez.2017.9549. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9549>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CADORI, Solange; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. **Autismo e escola desafios da inclusão no ensino regular**. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/897/Autismo%20e%20escola%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o%20no%20ensino%20regular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 315–324, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18165>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Vol. 12

CASSADY, JM. Atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com autismo e transtorno de comportamento emocional. *Revista Eletrônica para Educação Inclusiva*, 2011. 2 (7), 1-23.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1– 16, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898> . Acesso em: 13 ago. 2023.

CENTRAL FOR DISEASES CONTROL AND PREVENTION. CDC. **Dados e estatística sobre transtorno do espectro do autismo**. 2022. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DA SILVA, Maria Aparecida; KUHLKAMP, Moacir Cesar. Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 21, 2020.

DE SOUZA LIMA, André Luís. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA** | Filosofia, Literatura & Arte, v. 3, n. 1, p. 2-20, 2021.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701> . Acesso em: 24 jul. 2023.

FETTER, Rafael. **A atuação do psicólogo com pacientes com Transtorno do Espectro Autista em cidades de pequeno porte da Serra Gaúcha**. Dissertação. Mestrado Profissional em Psicologia. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9321/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Rafael%20Fetter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Panorama do município de Nova Prata - RS**. Censo 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. Acesso em: 12 jun. 2022.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução de H. Monteiro & F. Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ, 1999.

MARCHESINI, Paula. **Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais**. 2022. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9772/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Paula%20Marchesini.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1044 - 1066, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, Rosana;

NILES, Fernanda Osório Mendina. **A inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: condições concretas no contexto da escola privada**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida à Paola Gentile. Antonio Nóvoa: professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, maio 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 11 set. 2023.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178> . Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.

NUNES, Jéssica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos com TEA no Ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Vivian de Fátima. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. CID-11. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. saúde coletiva**. p.67-77, fev. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=em](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=em). Acesso em: 20 dez. 2022.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com**



**transtorno do espectro do autismo.** 2014. 181 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 127-142.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

\_\_\_\_\_. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento:** diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/9357-Texto%20do%20artigo-35653-1-10-20200721.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. **Plano Municipal de Educação.** 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-nova-prata-rs-2019-09-10-versao-compilada>. Acesso em: 06 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Municipal de Educação nº010/2017.** 2017. Disponível em: <https://novaprata.rs.gov.br/files/5f33f01481f97.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata:** Ensino Fundamental. Nova Prata, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: [http://www.smeicnp.com.br/referencial/novaprata\\_referencial\\_finais.pdf](http://www.smeicnp.com.br/referencial/novaprata_referencial_finais.pdf). Acesso em: 12 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA.** 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-prata/lei-ordinaria/2020/1053/10524/lei-ordinaria-n-10524-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RAMOS, F. DOS S. et al. Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 261, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul.** 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 7 jul. 2022.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rodrigues; LEITE, Lúcia Pereira. Deficiência Intelectual: conceitos e definições. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rodrigues (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Bauru: Unesp, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/awAzwE> . Acesso em: 27 ago. 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/2010\\_liv\\_earopoli.pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/2010_liv_earopoli.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Claudiana Prudência dos Santos. Autismo: inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar. In: CAMINHA et al. **Autismo: Caminhos para a inclusão**. p. 119-134. Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, Colombia. 2020. Disponível em: <https://fec.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Autismo-Caminhos-para-a-Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

SCHMIDT, C.; DE PAULA NUNES, D. R.; PEREIRA, D. M.; DE OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357> . Acesso em: 24 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>. Acesso em: 11 jul. 2022.

\_\_\_\_\_.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. **Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências**. 2022. Preprints SciELO; 2022. DOI: 10.1590/scielopreprints.3990. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/Article.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social**. 2014. 120 f., il. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 28 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTINI, C. B; BISOL, C. A. Inclusão e deficiência intelectual: algumas estratégias. **Projeto Incluir**. UCS/CNPq/FAPERGS, 2015. Disponível em: <https://proincluir.org/deficiencia-intelectual/estrategias/25-7-2023>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NETTO, Márcia Mirian Ferreira Corrêa; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 144-155.

WEIZENMANN L.S; Pezzi F.A.S.; ZANON R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2020;24:e217841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt#>. Acesso em: 24. jul. 2023.

XAVIER, Maíra da Silva; BRIDI, Fabiane Romando de Souza. Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a Educação Especial e a Educação Matemática. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: Facos UFSM, 2019. 370 p.

### APÊNDICE A – Levantamento das produções científicas nacionais sobre inclusão de estudantes com TEA

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS/METODOLOGIA DO ESTUDO
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM MUNICÍPIOS DA 4ª COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA, RS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	FABIANE DOS SANTOS RAMOS	DISSERTAÇÃO	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso múltiplo do tipo exploratório e possui uma abordagem qualitativa. O objetivo geral foi investigar como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas visando investigar os encaminhamentos dados pelos gestores acerca da inclusão escolar e das ações e adaptações pedagógicas realizadas pelos professores frente aos alunos autistas. Para o tratamento dos resultados, utilizou-se da análise de conteúdo como método, com base em duas categorias de análise.
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS	CRISTIANE KUBASKI	DISSERTAÇÃO	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Este trabalho investigou a inclusão educacional escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no município de Santa Maria, RS. A inclusão foi analisada a partir de quatro indicadores: presença, participação, aceitação e aprendizagem dos alunos com TEA. A pesquisa teve caráter qualitativo, desenvolvendo-se a partir de caso múltiplo do tipo exploratório. O objetivo constitui em analisar os indicadores de qualidade de inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria, a partir das perspectivas de seus professores. Para isso, participaram do estudo quatro professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Santa Maria RS, que realizam a docência com alunos com o diagnóstico de TEA pelo Educacenso 2012.
ANÁLISE DOS EFEITOS DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E	DÉBORA MARA PEREIRA	DISSERTAÇÃO	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	O objetivo do estudo foi desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica de um educando com autismo por meio de procedimentos que pudessem, simultaneamente, dar poder ao professor. O estudo visou analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado de forma

<p>FUNCIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO</p>					<p>colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil. Os dados foram coletados em uma escola particular, localizada na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, no decorrer do ano letivo de 2012. Além do educando com autismo, participaram do estudo uma professora titular, uma professora de apoio pedagógico e quatro professores auxiliares. A pesquisa utilizou delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento), assim como procedimentos qualitativos de análise.</p>
<p>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DOS SEUS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LAGES, SC.</p>	<p>VIVIAN FATIMA DE OLIVEIRA</p>	<p>DISSERTAÇÃO</p>	<p>2015</p>	<p>UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE</p>	<p>O objetivo deste estudo foi conhecer se as representações sociais dos professores acerca dos seus alunos que apresentam TEA das escolas regulares públicas municipais de Lages/SC funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos.</p> <p>Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Participaram deste estudo ao total 13 professores, sendo 8 professores regentes e 5 segundas professoras que atuam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil quanto do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de 8 escolas públicas municipais de Lages. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado.</p>
<p>A SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE SOCIAL</p>	<p>VIRGÍNIA SILVA</p>	<p>DISSERTAÇÃO</p>	<p>2015</p>	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</p>	<p>Esta investigação teve como objetivo analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores. Utilizou-se o método construtivo interpretativo, sustentado nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que concebe a produção inteligível de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo singular e dialógico do pesquisador. Os participantes da pesquisa foram professores de uma escola pública e de uma escola privada de Brasília que estavam trabalhando</p>

					com estudantes com o diagnóstico de autismo. Como metodologia, utilizou a dinâmica conversacional, a observação e o complemento de frases como instrumentos para produção das informações.
LÚDICO E AUTISMO: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL NAS AULAS DE CIÊNCIAS	RACHEL DO NASCIMENTO GUITERIO	DISSERTAÇÃO	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Com o intuito de contribuir para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta dissertação teve como objetivo geral analisar o impacto do uso do jogo na aprendizagem de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia desta pesquisa utilizou estudo de caso para acompanhar dois alunos com TEA nas aulas de Ciências durante quatro meses e, em seguida, se baseou na pesquisa-ação para a confecção e aplicação do jogo pela pesquisadora.
O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS MAPAS MENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS - RJ	MARILZA SANTO DA SILVA	DISSERTAÇÃO	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	A pesquisa aborda os mapas mentais de crianças e adolescentes com autismo no Ensino de Geografia, no município de Duque de Caxias, compreendendo as Escolas Municipais com alunos que se encontram incluídos no Ensino Fundamental, segundo segmento. A pesquisa tem como objetivo principal analisar como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam o 'Espaço Vivido' por meio da expressão cartográfica no Ensino de Geografia. A metodologia é composta de entrevistas realizadas com os profissionais da educação, assim como a proposta metodológica realizada com os alunos com TEA no Ensino de Geografia.
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO	ALINE ROBERTA TACON DAMBROS	TESE	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	O objetivo foi analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA. Para a execução da pesquisa, foram realizados, inicialmente, estudos bibliográficos, levantamento e análise de textos, documentos e dados oficiais acerca do tema. Em seguida, por meio da pesquisa de campo, investigou-se duas escolas de Ensino Fundamental e em duas de Educação Infantil da rede municipal de Lins-SP, entrevistando 11 profissionais, que atendem 12 alunos com TEA, por meio de uma entrevista semiestruturada.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONDIÇÕES CONCRETAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIVADA	FERNANDA OSORIO MENDINA NILES	DISSERTAÇÃO	2018	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	A pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são as condições concretas oferecidas por uma escola comum para o acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA. O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2016, em uma escola de Educação Básica da rede privada do município de Curitiba, capital do Paraná. O aluno focalizado estava no 7.º ano do Ensino Fundamental. Como procedimentos, a pesquisadora realizou observações de práticas pedagógicas durante as aulas de matemática e de língua portuguesa, intervenções com o aluno durante as aulas de matemática e entrevistas semiestruturadas com as professoras das referidas disciplinas e com a psicóloga responsável pela organização da inclusão escolar da instituição.
O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	JESSICA NOVOA	DISSERTAÇÃO	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	A pesquisa, realizada com treze docentes tem como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada, utilizando como ferramenta de interação entre os participantes o ambiente virtual de aprendizagem, a partir das reflexões e necessidades docentes para o uso das tecnologias de informação e comunicação na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado como modalidade de ensino da educação especial. O estudo foi desenvolvido por meio de metodologia qualitativa, a partir do estudo de um caso empírico para a sistematização da coleta de dados. Utilizou-se para a análise de dados a triangulação, partindo da análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas e, para a análise de conteúdo, a categorização.
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE	PAULA NASCIMENTO FRADE	DISSERTAÇÃO	2018	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Avaliar o impacto de um programa de ação de formação sobre práticas pedagógicas em inclusão relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA) para uma professora do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo foi realizada com base no estudo de caso em uma escola municipal na cidade de São Paulo, em uma classe de 5º ano que possuía um aluno diagnosticado com TEA.

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A AÇÃO EDUCATIVA COMPARTILHADA	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	TESE	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA. O estudo foi fundamentado na perspectiva materialista histórico dialético com enfoque na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. A pesquisa participante envolveu a professora do AEE, professora da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, profissional de apoio escolar, diretora e vice-diretora escolar.
AS VIVÊNCIAS DE PESSOAS ADULTAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA RELAÇÃO COM A ESCOLARIDADE E CONCEPÇÕES DE MUNDO	IVANISE GOMES DE SOUZA BITTENCOURT	TESE	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Este estudo analisou as vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar aspectos que as potencializaram e/ou as fragilizaram em seu desenvolvimento e participação social. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky constituiu o aporte teórico desta pesquisa, que utilizou a narrativa de vida e teve como unidade de análise a vivência. O estudo foi realizado entre os anos de 2016 e 2017 com 8 (oito) participantes: 4 (quatro) indivíduos diagnosticados com TEA, com idades entre 30 e 36 anos, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino que estavam cadastrados em um CAPS do município de Maceió-Alagoas, e suas mães com idades entre 53 e 68 anos.
PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL E DA VENEZUELA	YURIANNY NAILET GALVIS LIENDO	DISSERTAÇÃO	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	Pesquisa de caráter bibliográfica comparativa com objeto o estudo no atendimento a crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na Educação Especial (EE). Objetiva comparar as propostas do Brasil e da Venezuela para o atendimento educacional às crianças diagnosticadas com TEA. Para se ter uma compreensão do tema tratado, elaborou-se um estudo sobre a importância da EE e os aspectos históricos do processo de inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino, as diretrizes e as normativas emanadas de convenções e conferências de organizações internacionais, as quais fundamentaram os documentos legais atuais.



DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVOS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: PROCESSO DE CONCEPÇÃO, CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO	RAQUEL LANINI DA SILVA CAMPOS	DISSERTAÇÃO	2019	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Esta dissertação abarcou o processo de desenvolvimento, criação e testagem de dois aplicativos (apps) para o sistema operacional Android compostos por atividades que visam desenvolver habilidades de consciência fonológica e auxiliar o desenvolvimento dos processos de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo principal foi analisar o processo de criação, desenvolvimento e testagem desses dois aplicativos. O caminho metodológico escolhido caracterizou-se como uma abordagem de investigação denominada Design-Based Research (DBR) (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2014).
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE GETÚLIO (SC).	PRISCILA REGINA DALLABONA MENEGHELLI	DISSERTAÇÃO	2019	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, da Rede Municipal de Educação Básica de Presidente Getúlio – SC. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, em que foram adotados como procedimentos de geração de dados a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os gestores.
DESAFIOS DOCENTES PARA A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR INCLUSIVO DE SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	TANIA REGINA WARPECHOWSKI	TESE	2019	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Identificar e compreender os desafios enfrentados por educadores que convivem com autistas e analisar as contribuições e os limites do processo de pesquisa, para constituição de um docente inclusivo e problematizador do seu fazer cotidiano escolar. Foi constituído um grupo focal com dez professores que atuam em escolas particulares, públicas e APAE de um município da região noroeste do Rio Grande do Sul. Participaram também cinco professores e três crianças de duas escolas de um município vizinho com o intuito de observar as crianças e analisar as práticas inclusivas e/ou integrativas nos espaços escolares, em uma perspectiva de qualificação das discussões realizadas no grupo focal.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL	ERICA DAIANE FERREIRA CAMARGO	DISSERTAÇÃO	2020	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Analisar estratégias metodológicas necessárias à mediação do processo de ensino e aprendizagem no caso de um aluno com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisa qualitativa, cuja metodologia utilizada é a pesquisa-ação colaborativa-crítica. Realizada em escola da rede regular de ensino. Para a efetivação da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, além de reuniões com professores e trabalho colaborativo em sala de aula. Para registro, o diário de campo foi o instrumento utilizado, seguido da elaboração de relatórios descritivo-analíticos
A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	ORLANDO SERGIO PENA MOURAO JUNIOR	DISSERTAÇÃO	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA matriculada em uma turma do Segundo Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Icoaraci – Belém/PA, de modo a identificar como elas são organizadas e os possíveis desdobramentos no processo de desenvolvimento da criança. A pesquisa, de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro dos aspectos de um estudo de caso.
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO AFETO	PALOMA RODRIGUES CARDOZO	DISSERTAÇÃO	2021	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Esse estudo justifica-se a partir da necessidade de problematizar sobre a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista ao ingressar na escola regular devido aos questionamentos de como realizar práticas efetivas de inclusão, que impactem nas trajetórias de aprendizagem e escolarização destes alunos. Na pesquisa empírica foi adotada a metodologia qualitativa do tipo exploratória, sendo utilizadas como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com oito professoras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola do município de Porto Alegre/RS.
EU TAMBÉM QUERO FALAR! NARRATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM	RODRIGO BARBUIO	TESE	2021	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	Este estudo tem como objetivo geral compreender os sentidos que os educandos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização. A

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA					pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Vygotsky. Ancora-se no método histórico-dialético e nos estudos biográficos ao trazer a narrativa como instância simbólica da linguagem e como instrumento de elaboração para a produção do trabalho empírico. A construção dos dados foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, durante o ano letivo de 2019, com observações do pesquisador registradas em diário de campo e narrativas dos estudantes construídas por meio de entrevistas, rodas de conversa, fotografias e desenhos.
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO ESTRUTURADO PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	JANAINA GONCALVES DE SOUZA ALVES	DISSERTAÇÃO	2022	UNIVERSIADE FEDERAL DE MATO GROSSO	A pesquisa objetivou identificar características do Transtorno do Espectro Autista que possam interferir nas atividades de interpretação de texto e desenvolver um produto educacional que facilite a compreensão e a interpretação dos textos por parte desses alunos. A pesquisa participante com abordagem qualitativa se configura como um estudo de caso. Participaram da pesquisa um aluno com TEA do nono ano de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, seus professores e monitora. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário aos professores e monitora, com questões que versaram sobre aspectos da formação profissional, conhecimento sobre o TEA, dificuldades encontradas no trabalho com interpretação de texto com alunos com TEA e oferta de apoios pedagógicos necessários ao aluno.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Perenita A. Schaffner Tonn abaixo assinado, secretária Municipal de Educação de Nova Prata, localizada no município de Nova Prata – RS, Av. Cônego Peres, 612 - Sala 105 - Centro, autorizo a realização do estudo "Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental: a escuta dos educadores", a ser conduzido pela pesquisadora Tatiane Marta Loch, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini. Fui informada pela responsável pelo estudo sobre as características, objetivos, cenário e participantes da pesquisa. Declaro também que fui informada que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (posteriormente à assinatura deste), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 510/16 e 466/12 e estar ciente de que serão assegurados os direitos nelas previstos, dentre os quais:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Nova Prata 26 de dezembro de 2022

Perenita A. Schaffner Tonn

Secretária Municipal de Educação (assinatura e carimbo)

MUNICÍPIO DE NOVA PRATA

PERENITA A. S. TONN  
Secretária da Educação

<p>Tatiane Marta Loch Mestranda Universidade de Caxias do Sul Curso de Mestrado em Educação tmloch@ucs.br (54) 996933518</p>	<p>Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini Pesquisadora responsável/orientadora Universidade de Caxias do Sul Curso de Mestrado e Doutorado em Educação cbvalent@ucs.br (54) 99977-8267</p>
--	---

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES**

**Pesquisadora responsável:** Tatiane Marta Loch, mestranda em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

**Telefone da pesquisadora responsável:** (54) 996933518

Prezado participante, gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental: a escuta dos educadores”, através de uma entrevista realizada pela estudante Tatiane Marta Loch, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini.

O objetivo-geral desta pesquisa é analisar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, nas classes comuns do Ensino Fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado.

Esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de trazer reflexões a partir do contexto local do município de Nova Prata, a respeito da inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental, anos finais, em escola comum. Dessa forma, as reflexões trazidas podem contribuir para o aperfeiçoamento das ações propostas, podendo emergir necessidades a serem atendidas, assim como considerar o contexto municipal em que a pesquisa será realizada, a partir das contribuições dos estudos teóricos e da análise dos dados constituídos junto aos sujeitos desta pesquisa.

**1. Participantes da Pesquisa:** Para a realização desta pesquisa serão convidados os dois professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas da rede municipal de ensino de Nova Prata selecionadas, Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ângela Pelegrino Paludo e Padre Josué Bardin e, também, 4 professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 2 de cada escola. Para isso, serão considerados alguns critérios de inclusão: professores que já tenham trabalhado com alunos com TEA nos últimos cinco anos, em sala de aula

comum, na docência de seus respectivos componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental.

- 2. Envolvimento na Pesquisa:** Você será convidado a participar de uma entrevista com duração máxima de uma hora, cujo roteiro está estruturado em torno do objetivo desta pesquisa. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e em qualquer aspecto que desejar. Com sua permissão, a entrevista será gravada. Além disso, sinta-se livre para indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação, ou solicitar o acesso a este registro de consentimento a qualquer tempo. Destaca-se que sua participação é voluntária, podendo recusar a sua participação sem qualquer prejuízo ou penalidade.

**Procedimentos:** Nesta pesquisa, os instrumentos para construção de dados serão as entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados desta pesquisa será adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da técnica de análise categorial. As categorias serão criadas *a posteriori* a partir dos dados coletados.

- 4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Por se tratar apenas de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa oferece um risco mínimo. Pode haver algum desconforto por parte do entrevistado ao responder às perguntas, por isso, salienta-se que você pode optar por não responder perguntas que o façam se sentir desconfortável.
- 5. Benefícios:** Sua participação contribui para a compreensão do fenômeno estudado, mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação.
- 6. Pagamento:** Por ser de caráter voluntário, a participação nesta pesquisa não implica nenhum tipo de pagamento ou despesa por parte do entrevistado.
- 7. Confidencialidade:** As identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo e não haverá nenhuma identificação do participante na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar deste estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos pelo pesquisador e seu orientador. Não

serão liberados nomes ou materiais que indiquem a sua participação sem a sua permissão. Salienta-se que serão solicitados os seguintes dados: a idade, formação, tempo de experiência docente, área de atuação e tempo de atuação na área indicada, turmas em que leciona, quantidade de escolas e carga horária semanal, mas que não serão associadas às respostas do roteiro estruturado em torno do objetivo desta pesquisa, visando manter a identidade sob sigilo.

8. **Problemas ou perguntas:** A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou acrescentar informações que o participante venha a solicitar no momento da pesquisa ou após a sua realização através do telefone (54) (54) 996933518 ou pelo e-mail [tmloch@ucs.br](mailto:tmloch@ucs.br).
  
9. **Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, que avalia os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. O CEP/UCS orienta seus trabalhos pelas normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil instituídas pela CONEP, como a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16, específica para a análise de projetos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Campus Sede, Bloco M, sala 306, e-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br), telefone (54) 3218 2829.

Atenciosamente,  
Tatiane Martha Loch

## **APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS) DO AEE**

### **I Caracterização do (a) participante**

Gênero:

Idade:

Formação:

Tempo de experiência docente:

Área de atuação e tempo de atuação na área:

Atualmente, você atua em quantas escolas? Número de estudantes com TEA que atende?

Qual sua carga horária semanal de trabalho docente?

### **II Investigando as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA no Atendimento Educacional Especializado**

1 Como você costuma planejar suas situações pedagógicas para contemplar o (a) estudante com TEA? Quais conhecimentos e aspectos você leva em consideração para organizar seus atendimentos?

2 Conte uma situação pedagógica positiva que vivenciou durante o atendimento na sala de recursos multifuncionais.

- Nessa situação, a que atribui a evidência de sucesso?
- Como foi o planejamento dessa prática pedagógica?
- Você repetiu o planejamento dessa atividade sob essa lógica?
- Como foi o envolvimento do estudante nessa atividade?
- Compartilhou com os colegas da escola os resultados satisfatórios obtidos nessa prática?

3 Quais são as principais dificuldades em relação: à organização e planejamento de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA nos seus atendimentos?

4 Você pode relatar uma situação pedagógica difícil, que não atingiu o resultado esperado?

- A que aspectos você atribui o mau êxito da situação pedagógica proposta?



- Como foi realização do planejamento dessa prática?
- Qual foi o papel do estudante nessa atividade?
- Compartilhou com os colegas da escola os resultados insatisfatórios obtidos nessa prática?

5 Que ações você julga que poderiam ser feitas para qualificar as práticas pedagógicas para estudantes com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental?

### **III Investigando o conhecimento dos docentes sobre o TEA**

1 O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista? Como construiu este saber/conhecimento? Realiza cursos de formação inicial ou continuada?

2 Ao receber os alunos que seriam atendidos por você no AEE, recebe material de apoio, alguma orientação pedagógica ou da gestão para o acolhimento do estudante com TEA? Se sim, poderia relatar?

3 Você troca informações sobre o estudante com TEA com o (a) professor (a) da sala de comum? Em caso afirmativo, há algum momento para isso? Quanto tempo? Que tipo de informações vocês trocam? Com que frequência?

4 Você participa da elaboração dos planejamentos dos docentes e/ou adaptações curriculares para o aluno (a) com TEA? Se sim, poderia relatar como acontece essa troca entre profissionais?

### **IV Informações complementares**

Algo a mais para acrescentar a respeito desta temática?

Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - \_SALA\_COMUM**

### **I Caracterização do (a) participante**

Gênero:

Idade:

Formação:

Tempo de experiência docente:

Área de atuação e tempo de atuação na área:

Atualmente, você atua em quantas escolas? E em quantas turmas?

Qual sua carga horária semanal de trabalho docente?

### **II Investigando as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA na sala de aula comum do Ensino Fundamental – sala comum - anos finais**

1 Você possui experiência de docência anteriores com estudantes com TEA? Poderia relatar?

2 Como você sente o contexto da docência em relação ao estudante com TEA?

3 Relate uma situação pedagógica positiva vivenciada em sala de aula.

- Nessa situação, a que atribui a evidência de sucesso?

- Essa situação envolveu os demais alunos da turma ou somente o estudante com TEA?

- Como foi o planejamento dessa prática pedagógica?

- Você repetiu o planejamento da atividade dentro dessa lógica?

- Qual foi o papel do estudante nessa atividade? E dos demais colegas, se estavam envolvidos?

- Compartilhou com os colegas da escola os resultados satisfatórios obtidos?

4 Quais são as principais dificuldades em relação à organização e planejamento de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA? O que é mais difícil?

5 Você pode relatar uma situação pedagógica difícil, que não atingiu o resultado esperado?

- A que aspectos você atribui o mau êxito da situação pedagógica proposta?

- Como foi a realização do planejamento dessa prática?
- Essa situação envolveu os demais alunos da turma ou somente o estudante com TEA?
- Qual foi o papel do estudante nessa atividade? E dos demais colegas, se estavam envolvidos?

6 Como você costuma planejar suas aulas para contemplar o (a) estudante com TEA? Planeja sozinho ou em grupo? Possui alguma inspiração de autores da área?

7 Quais conhecimentos e aspectos sobre os estudantes com TEA você leva em consideração para planejar suas aulas?

8 Como você vê o processo de escolarização dos estudantes com TEA em sala comum?

### **III Investigando o conhecimento dos docentes sobre o TEA**

1 Em sua prática diária, você já precisou fazer algum ajuste/mudança para que o (a) estudante com TEA fosse contemplado (a) nas atividades? Se sim, quais e por quê?

2 Você recebe sugestões do profissional de AEE da sua escola para a elaboração de estratégias pedagógicas e/ou adaptações curriculares para seu aluno (a) com TEA? Se sim, poderia relatar como acontece essa troca entre profissionais?

3 O que você indica/sugere hoje como prioridade aos professores que atuam com aluno com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental?

4 O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista? Como você construiu este saber/conhecimento?

5 No início deste ano letivo, ao receber suas turmas, você teve algum apoio pedagógico para o acolhimento do estudante com TEA? Você recebeu capacitação/formação sobre o TEA ou informações sobre o estudante? Se sim, poderia relatar?

6 A que você atribui o sucesso de suas aulas?

### **IV Informações complementares**

Algo a mais para acrescentar a respeito desta temática?

Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.