

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Valmir Freire Barbosa**

**Tecendo caminhos: práticas colaborativas de ensino  
para a inclusão de estudantes com autismo  
nos anos finais do Ensino Fundamental**

**Taubaté-SP**  
**2025**

**Valmir Freire Barbosa**

**TECENDO CAMINHOS: Práticas Colaborativas de Ensino  
para a inclusão de estudantes com autismo  
nos anos finais do Ensino Fundamental**

Pesquisa realizada para a Defesa de Dissertação,  
como requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação  
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: “Formação Docente para a  
Educação Básica”.

Linha de Pesquisa: “Inclusão e Diversidade  
Sociocultural”.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira  
Rocha Magalhães.

Data: 14/04/2025

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães      Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves      Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes      Universidade Estadual do Amazonas

Assinatura \_\_\_\_\_

**Taubaté-SP  
2025**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

B238t Barbosa, Valmir Freire Barbosa  
“Tecendo caminhos: práticas colaborativas de ensino para  
inclusão de estudantes com Autismo nos anos finais do Ensino  
Fundamental” / Valmir Freire Barbosa. -- 2025.  
118 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,  
Departamento de Pedagogia.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Estratégias pedagógicas  
inclusivas. 3. Significações docentes. 4. Psicologia Sócio-histórica.  
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em  
Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho a meus pais, Elvira e José que me apoiaram e se sacrificaram para garantir o melhor para minha vida e educação.

A meus amigos e querida prima Alessandra, me sinto reconfortado com as palavras de carinho e as experiências compartilhadas que serviram para minha evolução como pessoa.

Com vocês, tive forças para superar desafios, aprendi a reconhecer a verdadeira amizade, e, assim, crescer como ser humano.

## AGRADECIMENTOS

Hoje, agradeço poder expressar meu reconhecimento a todas as pessoas que estiveram de alguma forma presentes em minha vida ao longo desses anos de estudo e pesquisa. Em particular, agradeço minha orientadora, Luciana Magalhães, que, com sua dedicação, sabedoria e paciência orientou meus passos nesse caminho até então desconhecido.

Agradeço a direção e coordenação da escola estadual em que realizei a coleta dos meus estudos e aos professores que disponibilizaram parte do seu precioso tempo para me acompanhar nesse processo de ensino-aprendizagem.

Não menos importante, deixo meu agradecimento ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, que me proporcionou experiências educacionais ímpares. Devido ao esmero do curso, associado ao empenho dos docentes e aos conhecimentos compartilhados com meus colegas de classe e profissão, provocaram um verdadeiro impulso em minha carreira profissional e em minha vida pessoal.

Agradeço, ainda, aos meus professores do ensino fundamental e médio, que formaram meu pensamento crítico e expandiram meus horizontes, demonstrando que o conhecimento é um caminho sem intervalos, e que estamos aprendendo a todo momento.

Finalmente, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para meu crescimento e sucesso. Cada um de vocês ocupa um lugar especial em meu coração e continuarão sendo uma parte significativa de quem me tornei.

Com imensa gratidão!

*O aluno aprende quando o professor aprende;  
ambos aprendem quando pesquisam.*

(Moacir Gadotti)

## RESUMO

Na atualidade, a inclusão escolar é apoiada pelo ODS 4 que se objetiva em garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade visando oportunidades educacionais para todos os estudantes. De acordo com este panorama, o estudo investigou as estratégias pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) cursando os anos finais do ensino fundamental. Utilizando uma metodologia baseada na elaboração de estratégias didático- pedagógicas inclusivas em coparticipação com os professores de uma escola estadual na qual este pesquisador atua. Essa estratégia colaborativa enriqueceu o estudo, para reconhecer que a inclusão de alunos com TEA exige um trabalho coletivo no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo se inseriu na linha de pesquisa de inclusão sociocultural do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, com apoio teórico nos referenciais da Psicologia Sócio-histórica e da Pesquisa Colaborativa, que prezaram a edificação conjunta da aprendizagem e a participação dinâmica de todos os envolvidos nesse processo. A partir dessa fundamentação, foram apreendidas as significações docentes acerca dos processos de inclusão escolar, com o objetivo de impulsionar ressignificações por meio do movimento empreendido nos Grupos de Discussão realizados. Além disso, a pesquisa apresentou uma análise da legislação brasileira relacionada à inclusão escolar, destacando a importância da sensibilização das famílias sobre os direitos dos estudantes com TEA. A análise das informações foi realizada no procedimento dos Núcleos de Significação, em consonância com a abordagem teórico-metodológica adotada. Assim, o estudo propôs encontros em momentos de ATPCs fortalecendo a conexão entre os professores contribuindo para a promoção da inclusão e para a melhoria da qualidade da educação propondo estratégias pedagógicas já aplicadas ou novas maneiras de desenvolvê-las, considerando as diferenças e características individuais de todos os estudantes da sala de aula. Com isso, foi desenvolvido um *e-book* para divulgação dos resultados das vivências dos professores e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem das atividades com alunos com TEA, juntamente com uma página no Instagram para troca de experiências e interações com professores e interessados sobre o assunto que servirá de espaço de feedback e sugestões para atualização do *e-book*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista; estratégias pedagógicas inclusivas; significações docentes; Psicologia Sócio-histórica.

## ABSTRACT

Currently, school inclusion is supported by SDG 4, which aims to guarantee access to inclusive, equitable, and quality education, ensuring educational opportunities for all students. In this context, the study investigated inclusive pedagogical strategies aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD) attending the final years of elementary school. The methodology was based on the development of inclusive didactic-pedagogical strategies in collaboration with the teachers of a state school where the researcher works. This collaborative strategy enriched the study by highlighting that the inclusion of students with ASD requires collective work within the teaching-learning process. This study is part of the research line on sociocultural inclusion within the Master's Program in Education at the University of Taubaté, with theoretical support grounded in Socio-Historical Psychology and Collaborative Research frameworks, which value the joint construction of learning and the dynamic participation of all those involved in the process. Based on this theoretical foundation, the study captured teachers' perceptions of school inclusion processes, aiming to foster redefinitions through the actions undertaken during Discussion Groups. Additionally, the research presented an analysis of Brazilian legislation related to school inclusion, emphasizing the importance of raising families' awareness of the rights of students with ASD. Data analysis was conducted using the Core of Meaning procedure, in accordance with the adopted theoretical-methodological approach. Thus, the study proposed meetings during ATPC sessions (collective pedagogical work hours), strengthening the connection among teachers and contributing to the promotion of inclusion and the improvement of education quality by proposing pedagogical strategies that were either already implemented or newly developed, considering the differences and individual characteristics of all students in the classroom. As a result, an e-book was created to disseminate the experiences and contributions of teachers in the teaching-learning process of activities with students with ASD, along with an Instagram page for exchanging experiences and interactions among teachers and others interested in the topic, serving as a space for feedback and suggestions for updating the e-book.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder; inclusive pedagogical strategies; teachers' perceptions; Socio-Historical Psychology.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

### TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Banco de dados	22
----------------------------------	----

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Referências Relevantes	23
<b>Quadro 2</b> – Transtorno do Espectro Autista, Critérios	30
<b>Quadro 3</b> – Níveis de suporte do Espectro Autista	33
<b>Quadro 4</b> – Núcleos de Significação	57
<b>Quadro 5</b> – Núcleo de Significação 1: Pré-indicadores e indicadores	59
<b>Quadro 6</b> – Núcleo de Significação 2: Pré-indicadores e indicadores	62
<b>Quadro 7</b> – Núcleo de Significação 3: Pré-indicadores e indicadores	66
<b>Quadro 8</b> – Núcleo de Significação 4: Pré-indicadores e indicadores	70

## SUMÁRIO

<b>TRILHANDO CAMINHOS: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS .....</b>	<b>9</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Relevância do Estudo.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Delimitação do Estudo.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Problema.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.5 Organização do trabalho.....</b>	<b>19</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Panorama das pesquisas inerentes ao tema.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Principais temáticas e pesquisas correlatas: Práticas Colaborativas e Educação Inclusiva .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 O Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 Classificar ou Ressignificar: Termos Patológicos do TEA.....</b>	<b>28</b>
<b>2.5 A teoria da ZDP de Vigotski.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6 Níveis de suporte do Espectro Autista.....</b>	<b>33</b>
<b>2.7 Direitos e Garantias Legais para Pessoas com TEA: Uma Obrigação ou Dever?..</b>	<b>35</b>
<b>2.8 Contexto sócio-histórico da escola de ensino fundamental em relação a Educação Especial-Inclusiva .....</b>	<b>37</b>
<b>2.9 Reflexões sobre as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva .....</b>	<b>39</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Participantes.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Procedimentos para a produção de informações: Entre Encontros e Narrativas - A Dinâmica dos Grupos de Discussão na Construção de Significações Educacionais.....</b>	<b>48</b>

3.3.1 Primeiro Encontro – Compreensão do Autismo na Educação .....	48
3.3.2 Segundo Encontro – Reflexões: Identificação de Necessidades Individuais .....	50
3.3.3 Terceiro Encontro – Estratégias Pedagógicas Colaborativas.....	51
3.3.4 Quarto Encontro – Compromisso e Continuidade.....	52
3.4 Procedimentos para Análise de Informações .....	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	57
4.1 Núcleo de significação 1: Sobrecarga e inadequação em tornar acessíveis as atividades - <i>“Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático[...]”</i> (E1).....	58
4.2 Núcleo de significação 2: Desafios Estruturais na Inclusão e Atendimento Individualizado. – <i>“[...] tive muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado.”</i> (E2).....	62
4.3 Núcleo de significação 3: Interação social, comunicação e atividades acessíveis para a inclusão de alunos com TEA. - <i>“Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno.”</i> (E1).....	65
4.4 Núcleo de significação 4: Colaboração Pedagógica e Vínculo Escola-Família para uma Inclusão transformadora para professores e alunos – <i>“[...] grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.”</i> (E4).....	70
5 ANÁLISE INTERNÚCLEOS: Um olhar Constituído sobre as Vivências Educacionais, à guisa de conclusão.....	78
6 PRODUTO TÉCNICO.....	84
6.1 Apresentação do produto.....	84
6.2 Processo de elaboração.....	84
6.3 Conteúdo do <i>e-book</i> .....	84
6.4 Plataforma de hospedagem.....	85
6.4 Interação com educadores e profissionais.....	85
7 REFERÊNCIAS .....	87
APÊNDICE A: ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	95
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA.....	99
APÊNDICE C: TRANSCRIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	100
APÊNDICE D: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS APONTADOS NO GD.....	116
APÊNDICE E: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO GD.....	118

## **TRILHANDO CAMINHOS: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS**

A vida, assim como o plano cartesiano idealizado por René Descartes, é delimitada por coordenadas que registram pontos positivos e negativos, traçando com uma linha os altos e baixos da trajetória única de cada indivíduo. Como professor de matemática, encontro no plano cartesiano uma metáfora para organizar e refletir sobre minhas memórias: os desafios e superações, as aprendizagens e as conquistas que moldaram minha jornada. Neste relato, apresento essas coordenadas da minha história, traçando os momentos que, como pontos em um gráfico, esboçam um percurso singular, impulsionado pelo desejo constante de ensinar e aprender. Como Silva (2014, p. 21) quando destaca que o estudo de trajetórias pessoais de educadores abarca uma diversidade de abordagens, evidenciando a riqueza e a complexidade das experiências vividas e sua expressão em relatos biográficos e autobiográficos. Então inspirado pela lógica e pela clareza do pensamento cartesiano, busco compartilhar as interseções entre educação e vida.

Filho de uma família humilde, cresci testemunhando a dedicação incansável dos meus pais. Minha mãe, conciliou o trabalho nas roças de algodão no sertão pernambucano com sua formação no magistério e, após formar-se, migrou para São Paulo, iniciando um novo capítulo em sua vida, carregando consigo o valor da educação como ferramenta transformadora. Após alguns anos com sua estabilidade financeira conheceu seu futuro marido, um rapaz trabalhador da área da construção civil. Então, a partir desse momento, deu início à família Freire Barbosa.

Fui criado em Santa Isabel, São Paulo, município que, apesar do crescimento populacional moderado, preserva suas áreas verdes devido à legislação ambiental. Foi nesse cenário que desenvolvi um vínculo especial com a escola. Espaço descrito por Gadotti (2007, p. 11), afirmando que cada escola é única em sua história e agentes. Pude então desenvolver minha conexão com esse espaço desde cedo, aos quatro anos, quando minha mãe, sem ter com quem me deixar, me levava para assistir às suas aulas. Para mim, a escola era um ambiente fascinante, repleto de possibilidades. Inspirado pela paixão de minha mãe pelo ensino, comecei a perceber a educação como um caminho repleto de significados.

Na escola onde cresci, tive contato com professoras que marcaram minha formação, como Dona Marluce, com seus ditados que aprimoravam a escrita e uma paciência e ternura ao transmitir seu conhecimento, e Dona Neide, que despertava nosso interesse em geografia e matemática sempre firme, porém uma doçura de mulher quando ensinava. Essas experiências esculpiram minha relação com o aprendizado e despertaram minha curiosidade em seguir na

educação, mesmo sem perceber claramente naquele momento. Tive uma infância marcada por amizades e descobertas acadêmicas, refletindo o que Salles (2005, p. 35) destaca como uma fase essencial de socialização. Essa vivência exteriorizou-se nas brincadeiras com colegas de escola e vizinhos, especialmente na divertida “escolinha” que eu e minha prima Alessandra criávamos, onde nos revezávamos como professor e aluno.

Ao perpassar pelo ensino fundamental e médio com empenho e apoio de minha mãe, veio a difícil escolha profissional e como praticava voleibol no time juvenil na Universidade Braz Cubas, vislumbrei a possibilidade de estudar lá, optando por fazer licenciatura em Matemática, disciplina com a qual me identificava. Mesmo com as dificuldades financeiras, pude contar novamente com minha mãe para concluir minha graduação. Quando ingressei no curso em 1999, iniciei minha trajetória como professor e ainda durante a licenciatura, atuei como docente eventual na mesma escola onde iniciei meus estudos. Essa experiência que misturou um sentimento de nostalgia e responsabilidade, marcou o início de um caminho desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor.

Para Huberman (1992), o início da carreira docente é marcado pela “fase de sobrevivência”, apontada pela adequação aos obstáculos da sala de aula. Então quando lecionei física para o terceiro ano do ensino médio, em uma turma considerada indisciplinada, pude enfrentar meu primeiro desafio. Porém, inspirado nos exemplos de professores que admirei, aprendi a construir relações de confiança e respeito, assim como evidencia Gadotti (2007, p. 65) quando assevera que a capacidade do educador de refletir e transformar a realidade em busca de objetivos comuns, pode gerar diversas experiências de aprendizagem.

Nos anos seguintes, aprofundei minha prática docente, assumindo turmas do ensino fundamental e médio, e participei de concursos públicos, expandindo minha atuação. Paralelamente, iniciei novas formações acadêmicas, como o curso de Turismo e um MBA em Finanças, explorando diferentes áreas de conhecimento. Essas vivências contribuíram para minha visão da educação como prática social, e, de acordo com Libâneo (2012, p. 13), aumentou minha percepção sobre as possibilidades de transformação através do ensino.

O ano de 2020 trouxe desafios inesperados com a pandemia da COVID-19, exigindo adaptações com o ensino remoto e reflexões sobre as incertezas da realidade. Esse período reforçou minha convicção de que o aprendizado contínuo é essencial. Em 2022, motivado pela necessidade de aprofundar minhas práticas educacionais, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade de Taubaté. Então novos desafios foram traçados,

espelhando realidades a serem construídas, corroborando Paulo Freire que, em entrevista a Blois (2005), disse que a importância da formação constante para os educadores é fundamental para a jornada de um professor.

As vivências com outros colegas de profissão e professores especialistas, fez com que o mestrado motivasse minha compreensão sobre educação inclusiva, incentivando a busca por práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada aluno. Permitindo adquirir conhecimento valorizando as potencialidades dos professores e principalmente alunos, promovendo o acolhimento e a equidade na sala de aula.

Finalizo este relato com reconhecimento por todas as pessoas que edificaram as memórias e desafios, assim construindo minha trajetória. Tal como os pontos no plano cartesiano se unem para formar uma trajetória coerente, cada experiência vivida “positiva ou desafiadora” contribuiu para a construção do meu caminho como educador. Sigo confiante na força transformadora da educação, certo de que procuro ajudar a traçar novas coordenadas rumo à formação de cidadãos conscientes e à construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Relevância do Estudo

Em um mundo reconhecido por tensões sociais, econômicas e ambientais, houve a necessidade da formulação de ações coletivas visando garantir às gerações futuras melhor qualidade de vida na perspectiva da inclusão e da equidade. Para esse fim, em 2015, 193 países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) decidiram pela formulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que é uma continuação da Agenda de Desenvolvimento do Milênio, que ampliam o escopo para enfrentar os problemas globais contemporâneos. A Agenda 2030, foi adotada em um processo participativo, que estabeleceu 17 ODS juntamente com metas e indicadores para medir as dimensões social, econômica, ambiental e institucional do desenvolvimento sustentável (Kronemberger, 2019).

Diante disso, esse estudo aprofunda-se no Objetivo 4, que intenciona promover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Para De Oliveira Canedo *et al.* (2023), a educação abrange uma multiplicidade de temas e demandas, sendo um campo amplo e complexo. No contexto brasileiro isto é notório, pois a escola está marcadamente presente na vida dos indivíduos, especialmente por ser assegurada como um direito por meio da legislação que garante o acesso à educação básica.

Assim, com essa meta no horizonte, deve-se considerar as necessidades individuais de cada aluno sendo assistida numa perspectiva sócio-histórica para promover a melhora no processo ensino-aprendizagem. Então, provocado por essa temática, surge em mim o desejo de investigar a educação sob uma perspectiva inclusiva, o que motivou o presente estudo.

Atualmente, exerço o cargo de docente em duas escolas estaduais, localizadas na região do Alto Tietê, no estado de São Paulo, uma de ensino médio/técnico e outra de ensino fundamental de anos finais, esta última sendo o ambiente deste estudo.

Para compreender as particularidades da prática educacional inclusiva em um ambiente escolar, é importante desenvolver estratégias colaborativas que promovam o desenvolvimento pedagógico.

Nesse contexto, este estudo se tornou o alicerce para participar do programa de pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação - na Universidade de Taubaté, um programa enriquecedor em que foi possível, obter uma qualificação, conhecimento e desenvolvimento de habilidades no campo da educação inclusiva.

Meu projeto de pesquisa, em concordância com os valores e objetivos do programa de pós-graduação, examinou de forma colaborativa as estratégias pedagógicas elaboradas pelos docentes da escola citada acima no que se refere a um aluno com espectro autista. Meu objetivo foi auxiliar a idealização de um ambiente educacional inclusivo atendendo às necessidades diversas dos alunos. Afirmo que a oportunidade que tive em participar desse programa de pós-graduação foi essencial para a realização desse projeto e para o desenvolvimento de minha prática educacional.

Para entender o contexto sócio-histórico das práticas pedagógicas para Alunos com Espectro Autista (ALE), deve-se levar em consideração que a inclusão escolar ganhou mais visibilidade na década de 1990. No entanto, de acordo com Pacheco e Alves (2007), a jornada pela inclusão começou décadas antes, em um momento que o movimento pelos direitos civis se fortaleceu, garantindo os direitos das minorias e grupos excluídos da sociedade, através de uma maneira mais crítica e humanitária.

Porém mesmo com esse avanço, ainda existe a marginalização das pessoas com deficiência, como afirmado por Pacheco e Alves:

Desta forma, conhecer o processo histórico sobre a questão da deficiência pode nos facilitar o entendimento do porquê, mesmo com toda política de inclusão social que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo, ainda assim há uma desvalorização social da pessoa com deficiência, mesmo que de forma implícita. (2007, p.243)

Essas posturas de desvalorização, mesmo com o aumento da inclusão, ainda contribuem para a presença do capacitismo que, de acordo com Magalhães (2022, p. 304) “[...] diz respeito a toda uma estruturação social que desvaloriza e marca de forma opressiva corpos que não se encaixam nessa corponormatividade, condição da “normalidade” humana”, que se entranha nos valores sociais, morais e históricos e arruína a vida das pessoas com deficiência de muitas maneiras, desmotivando-as e prejudicando seu desenvolvimento, impedindo sua participação na sociedade.

O processo de inclusão se alimenta do desenvolvimento da legislação brasileira que teve um avanço necessário durante as últimas décadas, no qual foram desenvolvidos preceitos para as pessoas com deficiência e neste estudo específico, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante os anos 1980 a 1990, começaram a surgir leis dedicadas à inclusão dessas pessoas, e um marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe os

princípios da equidade e da não discriminação. Nesse contexto, a Lei nº 7.853/1989 se destacou ao garantir proteção e inclusão social para pessoas com deficiência, estabelecendo as bases para legislações posteriores.

No início dos anos 2000, legislações como a Lei nº 10.048/2000 e a Lei nº 10.098/2000 deram ênfase à acessibilidade e ao atendimento prioritário, garantindo que pessoas com deficiência tivessem mais direitos no acesso a espaços públicos e privados, além da adequação dos ambientes urbanos e edificações. Em 2002, a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação oficial, ampliou a inclusão de pessoas surdas. Posteriormente, em 2005, a Lei nº 11.126/2005 consolidou o direito das pessoas com deficiência visual de se locomoverem em espaços públicos com o auxílio de cães-guia.

No que diz respeito ao TEA, o marco mais significativo foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012 conhecida como Lei do Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei garantiu a inclusão e a proteção das pessoas com TEA, expondo direitos como a inserção no sistema educacional e sua plena participação na sociedade. Com a Lei Brasileira de Inclusão, estabelecida pela Lei nº 13.146/2015, reforçou-se a necessidade de tornar o ambiente escolar mais acessível garantindo oportunidades, para todos os alunos, a uma educação de qualidade, sem barreiras e discriminação.

Além disso, o Decreto nº 9.296/2018 regulamentou o acesso à comunicação e à tecnologia da informação para pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, ampliando ainda mais o acesso à informação e ao conhecimento. Por fim, em 2020, a Lei nº 13.977/2020 conhecida como a lei Romeo Mion introduziu novas disposições à Lei nº 12.764/2012, reforçando os direitos das pessoas com TEA e ampliando o atendimento prioritário.

A história legislativa sobre a inclusão no Brasil, particularmente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstra uma preocupação aparente para promover uma sociedade mais inclusiva. As leis promulgadas para inclusão desempenharam um papel importante na garantia dos direitos e da autonomia das pessoas com deficiência, como garantido pela Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão escolar, o acesso a serviços especializados e a promoção da autonomia dos alunos com deficiência. Porém, apesar desses avanços, a criação dessas leis enfrenta desafios, que na maioria das vezes exigem ações judiciais para garantir seus direitos que já são garantidos, conforme o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão.

Assim, o progresso das leis de inclusão no Brasil procura se desenvolver de forma mais justa, para que as pessoas com TEA possam exercer seus direitos e tenham participação de maneira completa no sistema educacional e na sociedade.

Não foi apenas no contexto legislativo que o autismo teve avanços, o campo científico propiciou novos estudos gerando oportunidades para o desenvolvimento de novas abordagens permitindo o desenvolvimento para a análise de indivíduos diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2017), a proporção de indivíduos autistas é uma para cada cento e sessenta crianças no mundo, projetando-se que existam cerca de 70 milhões de pessoas dentro desse espectro. Esse número projetado, que certamente está subestimado, reforça a relevância desse assunto no contexto sócio-histórico, pois é necessário considerar que não se trata de uma condição que restrinja o indivíduo a viver isoladamente, mas, sim, a sociedade deve criar estratégias para que haja perspectivas para participação de todas as diferenças evitando o capacitismo. Com afirma Magalhães (2022, p. 313) em seus estudos:

Falar sobre capacitismo requer uma análise sobre a construção social, cultural e histórica da categoria deficiência; passa pelo desvelamento de mecanismos históricos de exclusão e dos processos de produção de invisibilização, inferiorização e estigmatização de pessoas com deficiência.

É importante a revisão e compreensão do contexto histórico e a concepção do ser humano e suas significações acerca do Espectro Autista, a fim de superar a marginalização e o capacitismo.

Como a evolução no campo científico é dinâmica vários termos são reformulados e atualizados e, em 18 de março de 2022, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) apresentou o DSM-5-TR (REVISADO), uma nova versão do DSM-5, que foi publicado inicialmente em 2013. Referente ao autismo, a única alteração feita foi a exigência de que os indivíduos com autismo satisfaçam todos os critérios das subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social para serem classificados como tal. O DSM-5-TR, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição revisada (DSM-5-TR), apresenta-se como uma ferramenta indispensável para o diagnóstico e classificação de transtornos mentais, tanto no que se refere à prática clínica quanto no desenvolvimento de pesquisas no campo da saúde mental.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID – 11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro Autista

[...] é categorizado na CID-11 sob o código "6A02 - Transtorno do Espectro do Autismo". De acordo com a CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões de comportamento restritos, repetitivos e estereotipados. Esses sintomas devem estar presentes desde o início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas.

Compreender o TEA é um exercício crítico e contínuo, por isso quando classificamos um grau de suporte devemos procurar entender as características da pessoa criando uma relação de empatia. Muitas pessoas criam estereótipos do autista por falta de informação.

Quando se ouve a palavra "autismo", logo vem à mente a imagem de uma criança isolada em seu próprio mundo, contida numa bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 06).

Colocar-se no lugar do outro nos provoca a compartilhar de um mundo que não nos pertence, já que a pessoa do espectro autista possui diferentes características em seu modo de socialização, comunicação e comportamento, características que necessitam de atenção para propor um desenvolvimento infantil singular e equitativo, apoiado pelos fatores sociais e culturais. Ivic (2010), em seus estudos sobre os conceitos de Vigotski que são enraizados nas interações sociais, declara que a criança não aprende de forma isolada, mas, sim, em um ambiente no qual interage constantemente com os outros possibilitando a transmissão de significados culturais, construção de habilidades e conhecimentos

Desse modo, a obtenção de percepções pertencentes à dinâmica interacional das pessoas no Espectro Autista com seus professores, colegas de classe e familiares foi de suma importância para trabalhar uma mediação social e o desenvolvimento cognitivo no processo ensino-aprendizagem não deixando de fora uma educação igualitária, assim possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas as necessidades do aluno autista com o apoio da coordenação.

Nesse sentido, o tema deste estudo insere-se na linha de pesquisa denominada inclusão sociocultural, que compreende a área de formação docente para a educação básica do programa de pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação (MPE) - da Universidade de Taubaté.

Com isso, parte dos referenciais teóricos utilizados refere-se às discussões e análises feitas no grupo de estudos da Psicologia Sócio-histórica e no grupo de estudos sobre Pesquisa Colaborativa, ambos realizados junto a mestrandos, egressos, professores do MPE e colaboradores externos.

Portanto, por meio desta pesquisa, objetivou-se estabelecer, de forma colaborativa, estratégias pedagógicas para docentes, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem de alunos no Espectro Autista.

## **1.2 Delimitação do Estudo**

O ambiente de investigação desse estudo é uma escola de ensino fundamental de anos finais, localizada no interior de São Paulo, na região do Alto Tietê. A escolha dessa localidade teve o intuito de investigar o contexto educacional dessa região, viabilizando a identificação de características, desafios e potencialidades que proporcionam o processo pedagógico e colaboram para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A escola em estudo mantém o funcionamento de oito salas de aula, que atendem diferentes níveis de ensino, contemplando o oitavo e nono ano no período matutino, o sexto e sétimo ano no período vespertino, além de oferecer aulas noturnas para jovens e adultos, distribuídas em duas salas multisseriadas para o ensino fundamental e três salas para o ensino médio, totalizando 512 alunos nos três períodos.

Seu corpo docente é composto por um total de 30 professores, dos quais 22 são efetivos e os demais são contratados. Essa predominância de professores efetivos, compondo mais de 70% do corpo docente, concede à escola um padrão de destaque nas avaliações externas do estado, o que é indicativo de qualidade adequada ao desenvolvimento das atividades educacionais, tornando-a uma das instituições de ensino pública do município mais procuradas pelos pais devido a seus índices mais elevados e sua gestão reconhecidamente competente. Com mais de nove décadas de funcionamento, foi a primeira escola registrada no município, tem sua localização na zona urbana e central, possui um prédio antigo com oito salas de aula compostas por computadores, projetores e televisões, uma biblioteca, uma sala de itinerância, uma quadra coberta, refeitório, banheiros masculino e feminino, salas dos professores, coordenação, secretaria e direção.

A delimitação deste estudo abrange a investigação de percepções dos professores, que foram discutidas em quatro encontros, realizados uma vez por semana entre o corpo docente e

a coordenação nos momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O assunto principal versou em relação às práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os encontros tiveram a participação de 5 professores que lecionavam para a mesma turma do 7º ano dentro do universo existente. Este processo permitiu uma avaliação criteriosa e contínua da intervenção em questão, possibilitando uma compreensão aprofundada de seu impacto e resultados.

### **1.3 Problema**

Tomando em consideração as distintas perspectivas sócio-históricas que permeiam as questões relacionadas à deficiência e à inclusão social, as quais são ilustradas por episódios marcados por abandono, exclusão e preconceitos ao longo do tempo, surge o interesse deste pesquisador. Tal interesse se configura como uma lista de fatos e argumentos, evidenciando a lentidão com que a sociedade tem progredido em relação a uma temática de fundamental importância.

Sob essa ótica, considerando a relevância intrínseca da deficiência, surge o cerne problemático que norteia esta investigação: como os professores de uma escola estadual dos anos finais do Ensino Fundamental podem ressignificar sua prática pedagógica em relação a alunos com TEA?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo Geral**

Investigar, por meio de discussões colaborativas com os professores participantes da pesquisa, estratégias pedagógicas acessíveis e inclusivas para estudantes com TEA na educação dos anos finais do ensino fundamental, buscando a ressignificação por parte destes professores acerca da inclusão escolar destes alunos.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Analisar o contexto sócio-histórico da escola de ensino fundamental em relação a Educação Especial-Inclusiva.

- Identificar junto aos participantes da pesquisa as práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com autismo, assim como as necessidades formativas desses profissionais em relação à inclusão.
- Desenvolver durante os grupos de discussão colaborativos, práticas pedagógicas para a criação de um material de apoio aos professores da escola, como produto técnico desta dissertação.

### **1.5 Organização do trabalho**

De acordo com Praça (2015), a estruturação da pesquisa científica é uma etapa fundamental do processo metodológico, sendo organizada em diferentes fases. Por isso a estrutura deste trabalho está disposta da seguinte maneira: inicia-se com a Apresentação do Memorial, que exhibe a trajetória deste pesquisador. Dando sequência a composição deste estudo, estão dispostas as seções principais: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

O capítulo da Introdução é fragmentado em cinco seções fundamentais: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho. Essa abordagem indica como este estudo apresenta o assunto sobre estratégias pedagógicas aplicadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma estrutura clara para a apresentação dos aspectos essenciais, desde a identificação do problema até a contextualização e organização do trabalho.

Conforme Praça (2015) , a revisão de literatura incorporou as obras científicas mais recentes e relevantes relacionadas sobre Práticas Pedagógicas Colaborativas, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista, abordando os pontos de relevância ao tema da pesquisa, proporcionando uma visão completa da esfera acadêmica.

A Metodologia deste estudo é dividida em quatro partes: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a Produção de Informações e Procedimentos para a Análise das Informações. Essa abordagem metodológica detalhada assegura a compreensão abrangente das escolhas e estratégias empregadas no estudo, garantindo a transparência do processo.

Na sequência, são apresentados os Resultados Esperados, que delineiam as metas e contribuições antecipadas deste estudo, seguidos pelas Referências que dão suporte teórico e acadêmico.

Finalmente, os Apêndices e os Anexos contêm os instrumentos desenvolvidos tanto pelo pesquisador quanto pela Universidade de Taubaté, oferecendo um acervo de recursos suplementares para a compreensão e avaliação abrangentes do estudo. Essa organização meticulosa assegura a apresentação clara e ordenada dos elementos cruciais deste trabalho de pesquisa.

Inicialmente, até o Seminário 2, foi utilizado o recurso de uma ferramenta de IA (Inteligência Artificial) para a revisão textual. A partir de então foi contratado um profissional qualificado para proceder a revisão textual e formatação deste trabalho até sua finalização após a defesa.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Panorama das pesquisas inerentes ao tema

A presente revisão de literatura promoveu uma análise criteriosa das temáticas relacionadas a este estudo de Mestrado Profissional em Educação. Ao decorrer desta análise da literatura, surgiram várias percepções que compreendem elementos relevantes para a condução de estratégias acessíveis de inclusão educacional para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Após realizar uma revisão dos principais autores pertinentes ao tema desta pesquisa, tornou-se presente a necessidade de explorar a produção científica no Brasil relacionada a esta realidade.

Durante o intervalo compreendido entre os meses de abril e maio de 2023, efetuou-se um rigoroso processo de pesquisa, que incluiu a prospecção, a análise e a categorização de artigos vinculados aos descritores "Práticas Pedagógicas", "Práticas Colaborativas" e "Inclusão Educacional" nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo - *Scientific Electronic Library Online* e Banco de Periódicos da Universidade de Taubaté.

O início das buscas confrontou-se com o desafio inicial de gerenciar o considerável volume de artigos encontrados nas bases de dados associados a esses descritores. O primeiro estágio de refinamento consistiu na fusão dos descritores, direcionando a investigação para os termos "Autismo e Práticas Pedagógicas", "Autismo e Práticas Colaborativas" e "Autismo e Inclusão Escolar".

Posteriormente, após essa fase inicial de filtragem, as pesquisas foram aprimoradas por meio do cruzamento de dados em que os descritores estivessem presentes em qualquer campo do artigo e não apenas no resumo. Em seguida, aplicou-se o critério de revisão por pares da mesma área e, a partir dessa etapa, os artigos foram selecionados por meio da análise de títulos e resumos.

Em um estágio subsequente, esse mesmo processo foi repetido utilizando o filtro "assunto". A quantidade de artigos utilizados para fundamentar a pesquisa está minuciosamente detalhada na tabela a seguir.

**Tabela 1 - Banco de dados nas plataformas**

<b>Descritores</b>	<b>CAPES Banco de teses e dissertações</b>	<b>Scielo Acadêmico</b>	<b>BDTD</b>	<b>Total</b>
<b>Autismo e Práticas Pedagógicas</b>	44	2	109	155
<b>Autismo e Práticas Colaborativas</b>	1	0	3	4
<b>Autismo e Inclusão Escolar</b>	62	10	136	208
<b>Total</b>	109	12	248	367

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram consultadas e lidas 367 obras entre artigos científicos, livros e documentos oficiais. No entanto, somente os materiais que apresentaram maior relevância teórica e pertinência prática para o problema de investigação foram utilizados na análise e fundamentação do trabalho. Destaca-se que os artigos selecionados nos bancos de dados das plataformas foram escolhidos, priorizando investigações realizadas no contexto brasileiro, a fim de garantir a aderência e a vinculação com a realidade educacional local, sem recorrer a generalizações deslocadas de nossa realidade.

No que se refere à delimitação temporal dos estudos, a pesquisa concentrou-se nos últimos sete anos. Essa escolha decorreu de vários fatores, incluindo a abundância de pesquisas relacionadas aos descritores específicos, a ênfase crescente nas questões de inclusão e práticas pedagógicas durante esse período, a observação da evolução nos termos científicos nesse intervalo temporal e o impacto das políticas públicas que, nos últimos anos, têm fomentado a discussão acerca da educação inclusiva nas instituições escolares.

Ao iniciar essa análise temporal, percebe-se que as pesquisas encontradas que discorrem sobre os temas "Autismo e Educação Escolar", "Autismo e Práticas Pedagógicas" e "Autismo e Práticas Colaborativas", estão fundamentadas nos estudos de inclusão escolar. A partir dessa perspectiva, desenvolvem as problemáticas e os apontamentos, conforme evidenciado no quadro a seguir.

## 2.2 Principais temáticas e pesquisas correlatas: Práticas Colaborativas e Educação Inclusiva

Ao iniciar esta análise, observa-se que as pesquisas relacionadas aos temas "Autismo e Educação Escolar", "Autismo e Práticas Pedagógicas" e "Autismo e Práticas Colaborativas" estão ligadas ao campo dos estudos sobre inclusão escolar. Esses estudos buscam compreender as diferenças do processo educativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista e identificar as estratégias pedagógicas e institucionais que promovam sua participação significativa no ambiente escolar. A partir dessa perspectiva, as investigações destacam as problemáticas enfrentadas, assim como possíveis caminhos para uma prática pedagógica acessível. No Quadro 1 são apresentados os principais apontamentos dessas pesquisas, evidenciando as questões centrais que envolvem o ensino e a aprendizagem de alunos com TEA no contexto escolar.

**Quadro 1 - Referências relevantes**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tip o</b>	<b>Universidade</b>	<b>Períodi co</b>
Relações entre Família e Escola: A Parceria Colaborativa no Apoio à Escolarização de Alunos com Autismo	2021	Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt	Tese	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Educação Inclusiva: Prática Pedagógicas Colaborativas para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	2021	Neide Maria Santos	Tese	Universidade Católica de Santos Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas	BDTD
Práticas Pedagógicas no Ensino de Crianças com Autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	2017	Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia	Tese	Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	BDTD
O desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular: as contribuições do Currículo Funcional Natural	2022	Gerusa Pontes de Moura	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação	BDTD

A Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista: Novos Desafios e Possibilidades	2019	Fernanda Cristina Bassetto Monteiro	Tese	Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Educação	BDTD
A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Foco na Criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA	2022	Poliana ACS Teodoro	Tese	Universidade do Estado de Mato Grosso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI	CAPES
Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo	2021	Fabiane dos Santos Ramos, Daniele D. Bittencourt, Sígla P. Höher Camargo, Carlo Schmidt.	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial	Scielo
Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas	2016	Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão, Fabiola de Sousa Braz Aquino, Cibele Shírley Agripino-Ramos	Artigo	Fractal: Revista de Psicologia	Scielo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A escola é um ambiente social com sua própria cultura fazendo com que os indivíduos participem das suas interações sociais. A construção do conhecimento vai ocorrer a partir das experiências das pessoas no ambiente inserido, em como o processo de ensino aprendizagem está acessível para poder contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Contudo, historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas em face desse processo, sendo recorrentemente afastadas do convívio social devido à discriminação e à visão de que eram "diferentes" (Santos 2021).

Vecchia (2017) nos seus estudos apresentam sua visão da educação inclusiva quanto a inserção das crianças com autismo no ensino regular. É nesse panorama, em que ocorrem as interações sociais, os processos cognitivos, a avaliação do trabalho docente e o reconhecimento das características das crianças que passam a integrar esse ambiente. Essas reflexões reforçam o aprendizado desses estudantes no contexto da educação inclusiva.

É importante observar o que é ensinado, garantido e avaliado, principalmente sobre esses conceitos para a vida dos estudantes. Por isso Moura (2022) revela em seus estudos a falta de recursos disponíveis no processo de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência, então sugere a utilização do Currículo Funcional Natural (CFN) como uma estratégia inclusiva que busca promover a aprendizagem de maneira personalizada podendo contemplar as necessidades do aluno.

No recorte de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lemos, Salomão, Aquino e Ramos (2016) reforçam que as práticas inclusivas dependem de fatores para um desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. Fatores que demonstram uma participação colaborativa de gestão escolar para realizar intervenções necessárias, a formação de professores, as características dos colegas de classe, a participação ativa das famílias e conhecer a singularidade do aluno autista.

Nessa perspectiva, Ramos, Bittencourt, Camargo e Schmidt (2021) destacam o papel do professor da sala regular, em conhecer as potencialidades, necessidades e limitações de seus alunos para desenvolver estratégias inclusivas. Além disso, Bittencourt (2021) reforça que a parceria colaborativa entre professores e pais pode facilitar um entendimento mútuo e contribuir para estratégias pedagógicas acessíveis, promovendo o sucesso do aprendizado escolar.

Assim, a educação inclusiva requer uma abordagem ampla e colaborativa, valorizando o papel do professor, o envolvimento da família e escola no processo de aprendizagem, garantindo que os alunos tenham acesso a um ensino significativo e transformador.

### **2.3 O Transtorno do Espectro Autista**

Segundo Moura, Araújo e Carvalho (2024), o termo "autismo" tem origem no grego "autos", que significa "voltar-se para si", e foi empregado pela primeira vez na literatura para descrever comportamentos relacionados ao isolamento e à introspecção, inicialmente designado pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, fundamentando-se na terminologia originalmente proposta pelo também psiquiatra suíço, Eugene Bleuler, em 1911. Na psiquiatria, essa expressão é utilizada para descrever comportamentos humanos que se concentram no próprio indivíduo. O sufixo (ismo), indicativo de "ação ou estado", foi acrescentado ao termo devido à utilização no enquadramento médico e psicológico que se refere a uma síndrome ou condição de saúde própria. Vale ressaltar que essa terminologia também foi empregada no passado, para descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia, os quais

apresentam uma propensão a imergir em suas próprias fantasias e pensamentos, não estabelecendo uma reciprocidade social.

Para Dias (2015), Kanner utilizava o termo autismo para o campo psiquiátrico, assim descrevendo como uma estrutura de personalidade anormal em crianças, caracterizada por isolamento e resistência em estabelecer laços afetivo-sociais, destacando quanto o autismo e a esquizofrenia envolvem dificuldades no relacionamento interpessoal e estereotípias, assim deduzindo que a pessoa com autismo não estabelece contato com a realidade desde o início da vida e não possui pensamentos fantasiosos, ao contrário da esquizofrenia infantil, no qual a desconexão com a realidade ocorre após o terceiro ano de vida.

A leitura de Ivac (2010) sobre algumas características da teoria de Vigotski determina que a socialização é fundamental para desenvolvimento do homem, assim, se levarmos em consideração o pensamento de Kanner, a pessoa com autismo pode encontrar uma acentuada dificuldade em desenvolver um papel construtivo sob forma de um tipo de aprendizagem específica.

Em estudos paralelos buscando respostas para tal condição em 1944, o pediatra austríaco, Hans Asperger expõe sua pesquisa realizada na Clínica Infantil da Universidade de Viena intitulada “Psicopatia autística infantil”. Conforme afirma Dias (2015), Asperger denominava uma síndrome que apresenta dificuldades na integração social de crianças, mas, ao contrário das descritas por Kanner, essas mantêm um nível adequado de inteligência e linguagem, com os sintomas manifestando-se após o terceiro ano de vida. Ainda em suas pesquisas bibliográficas, Dias (2015) constata que Asperger em seu trabalho no Departamento de Educação em uma clínica pediátrica, associava a psicologia e educação, ao mesmo tempo que Kanner evidenciava o diagnóstico do autismo no contexto psiquiátrico.

Mesmo com a importância dos estudos de Asperger para o desenvolvimento da síndrome, denominado por ele de “psicopatia autista”, a publicação de sua pesquisa foi feita apenas em alemão, permanecendo na penumbra até a década de 80 por motivos históricos e científicos. Somente a partir dessa década sua tese foi amplamente divulgada pela psiquiatra Lorna Gladys Wing formada em medicina e motivada pela experiência pessoal de ser mãe de uma filha autista, ela descobriu os escritos de Asperger na década de 1970 e, desde então, integrou seus estudos em suas próprias pesquisas.

Segundo Dias (2015), Wing fazia relações com as pesquisas de Asperger e de Kanner para compreender os argumentos observados por eles. Na descrição de Asperger, as crianças

por ele estudadas apresentavam desenvolvimento de linguagem antes da idade escolar, possuindo um vocabulário extenso e gramática razoável, embora tendessem ao isolamento social, com eventuais tentativas de interação. Em contrapartida às crianças observadas por Kanner, demonstravam uma aparência mais expressiva de forma distinta. Além disso, elas mostravam um pensamento peculiar, com interesses voltados para temas mais abstratos e de pouca aplicabilidade prática. Wing (*apud* Dias, 2015) estabeleceu uma correlação entre suas pesquisas e as observações de Asperger, destacando as características mencionadas, como o desenvolvimento precoce da linguagem e o contraste nas interações sociais e na aparência entre as crianças.

Conforme Côrtes e Albuquerque (2020), os estudos de Wing desempenharam um papel crucial na inclusão do diagnóstico de Síndrome de Asperger na CID-10 e no DSM-IV. Ela foi responsável por propor a tríade de déficits nas esferas social, comunicacional e simbólica, que passou a ser conhecida como a Tríade de Wing. Para os autores, a nosologia, compreende a classificação de doenças em grupos similares, tendo como principal escopo a análise estatística da organização das doenças na população, enquanto a nosografia, atribui uma determinada nomenclatura das patologias, contribuindo para a compreensão de suas causas e natureza. Embora tenham propósitos distintos, a nosologia e a nosografia estão interligadas, pois uma nomenclatura bem estabelecida torna a classificação mais consistente, facilitando a padronização da linguagem médica.

Partindo do pressuposto que para a terminologia médica é necessária uma classificação a fim de referenciar as características e suas particularidades de uma patologia, Côrtes e Albuquerque (2020) descrevem em seus estudos que, ainda que a síndrome em princípio tenha sido identificada como parte do quadro da esquizofrenia infantil, gradativamente modificam essa percepção, atribuindo uma classificação distinta contribuindo para a construção da concepção atual o espectro com diferentes gradações.

Na atualidade o TEA é um dos temas mais abordados e analisados do mundo científico, despertando o interesse de pesquisadores, com novos critérios de classificação sendo propostos com base em pesquisas e teorias recentes nas áreas de Neurociências, Genética e Neuroimagens. De acordo com Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006), os primeiros estudos de neuroimagem, com pessoas do Espectro Autista tiveram início no término dos anos 80 e em determinadas pesquisas, foram observadas falhas cerebrais referentes à cognição e ao processamento de estímulos sociais, que encontramos em pessoas com TEA. Para os autores, o entendimento

desses mecanismos pode cooperar para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de reeducação social auxiliando em processos cognitivos.

Nesse contexto, para Moojen (2004), é fundamental a familiarização com os manuais internacionais de diagnóstico dos transtornos mentais, não apenas em relação aos transtornos de aprendizagem, mas também às condições associadas, como o TEA. Esse conhecimento permite uma avaliação mais completa auxiliando na priorização do atendimento facilitando a comunicação com outros profissionais, além de contribuir para a revisão, aprimoramento dos critérios e diagnósticos, sem o risco de rotulação.

## **2.4 Classificar ou Resignificar: Termos Patológicos do TEA**

As pessoas vivem em um mundo que as tornam equivocadas em relação à inclusão, pois acreditam que para incluir basta inserir as pessoas com deficiência na sociedade. Conforme observa Magalhães (2022) em seus estudos, ainda vivenciamos uma sociedade que enxerga a deficiência prioritariamente na dimensão medicalizante, agindo como se fosse uma doença ou defeito a ser reparado, o que determina as subjetividades e significações ao redor das pessoas com deficiência, e da própria pessoa, a compreender esse contexto por meio de classificações inadequadas e patologizantes.

Por que classificar? Essa pergunta é muito importante para entendermos como enfrentar situações capacitistas. Segundo Vendramin (2019), o capacitismo refere-se à forma como a sociedade interpreta as pessoas com deficiência, associando sua condição corporal a uma natural incapacidade. Essa visão está fundamentada em uma compreensão normatizada e autoritária sobre o corpo humano, que defende a ideia de que corpos que se desviam do padrão estabelecido são insuficientes. Essa perspectiva não só reduz os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à vida, como também as limita conceitualmente, seja na execução de tarefas específicas ou na percepção de sua saúde. Vendramin ressalta que essa ideia de insuficiência é imposta sem considerar os fatores ambientais, sociais e relacionais, que são determinantes para avaliar a capacidade de alguém.

Segundo o Dicionário Online (2024), classificar consiste em organizar elementos em classes ou grupos conforme um sistema ou método. Essa prática no contexto médico é importante para estruturar conhecimentos, definir diagnósticos e facilitar intervenções. No entanto, ao tratar de termos patológicos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, é igualmente relevante considerar a ressignificação. Então, pensando no contexto educacional, a

ressignificação emerge como um processo reflexivo e crítico que envolve o diálogo e a participação coletiva. Nessa dinâmica, cada integrante do ambiente escolar é compreendido como um sujeito ativo, capaz de transformar sua realidade ao se relacionar com ela. Esse processo caracteriza-se como contínuo e construído de forma colaborativa, orientado por objetivos compartilhados entre os envolvidos (Alves; Pinto; Bidóia, 2020).

Nesse caminho, a importância da classificação de uma patologia não se trata de capacitismo se a compreendemos como uma forma de aprendermos um pouco mais sobre a singularidade de cada pessoa. Devemos explicitar que esta é uma das dimensões para compreendermos a complexidade da constituição humana. Por isso trazer algumas definições tornam-se necessárias para melhor entendimento sobre o assunto.

"6A02 - Transtorno do Espectro do Autismo". De acordo com a CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões de comportamento restritos, repetitivos e estereotipados. Esses sintomas devem estar presentes desde o início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas (Who, 2024).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V, é utilizado como referência por profissionais de saúde mental, dentre eles psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e afins, como um instrumento de orientação para diagnosticar e classificar os transtornos observados, no qual também se encontra o TEA de forma mais detalhada. Devido a novas descobertas na área clínica e após doze anos de estudos houve uma revisão e atualização com o intuito de melhorar a utilidade clínica desse manual, então a DSM-V foi publicada em 2013, corroborando a definição do TEA que o associa a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, como também pode ser associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental. Ele engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV, O caracterizando por déficits em duas esferas: 1) a comunicação e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

Ao apresentar um tipo específico de síndrome ou transtorno, cada pessoa se delimita em alguns desses déficits, assim indicando a sua singularidade específica, o que levou a Associação Americana de Psiquiatria (APA) a atualizar o DSM-V, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que é referência mundial na área da saúde e por pesquisadores, para

facilitar o diagnóstico da pessoa que apresente algum déficit e facilitar o diagnóstico precoce e as melhores intervenções conforme as especificidades e necessidades de cada indivíduo. O Quadro 2, a seguir, demonstra como o DSM-V caracteriza os critérios do diagnóstico desse transtorno.

**Quadro 2 – Transtorno do Espectro Autista, Critérios Diagnósticos 299.00 (F84.0).**

<p>A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.</li><li>2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.</li><li>3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.</li></ol> <p>Especificar a gravidade atual:</p> <p>A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.</p>
---

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
  2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
  3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
  4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
- Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Fonte: Adaptado pelo autor do Manual da APA (2014).

O DSM-V estabelece os critérios para classificar os diagnósticos relacionados ao transtorno do espectro autista (TEA) e outras condições que influenciam a esfera mental. Esse Manual consiste em uma ferramenta de imensurável aplicabilidade para caracterizar o entendimento acerca de transtornos do neurodesenvolvimento, em especial o TEA, o que não descarta a necessidade de buscar por revisões e atualizações sobre o transtorno.

## 2.5 A Teoria da ZDP de Vigotski

Ao considerar como a categorização das condições e potencialidades humanas impacta nas práticas pedagógicas e na inclusão no ensino, a classificação médica de patologias se trata apenas em identificar a deficiência e suas limitações. Nesse contexto, a Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski, surge como uma ferramenta teórica para compreender o desenvolvimento humano em contextos educativos.

Harder, Gracheki e Pieczarka (2020) explicam que essa teoria organiza o processo de ensino-aprendizagem em três zonas: a Zona de Desenvolvimento Real, que abrange o que a pessoa realiza de forma autônoma; a Zona de Desenvolvimento Proximal, que inclui o que pode ser aprendido com a participação de um professor, familiar ou colega de classe; e a Zona de Desenvolvimento Potencial, que representa o que poderá ser aprendido no futuro tornando-se, como consequência, proximal. Apesar de não resolver os obstáculos enfrentados pelas pessoas com Transtorno, essa ferramenta facilita, de forma inclusiva e colaborativa, o processo de ensino-aprendizagem, permitindo avanços entre as zonas conforme as aprendizagens são consolidadas.

Veras e Daxenberger (2017) discutem que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski envolve a diferença entre o desenvolvimento real de uma criança, que é o conhecimento que ela já possui, e o seu potencial, que se refere ao que ela pode alcançar com o auxílio de um adulto.

Essa comunicação e troca com os adultos mais experientes, proporciona que a criança realize tarefas que não conseguiria sozinha, promovendo seu desenvolvimento de forma contínua e espiralada, como enfatizado por Vigotski.

Essa práxis de aprendizagem está em constante reconstrução e pode ser aplicada à realidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde que se respeite a natureza educativa da escola como espaço de socialização, desenvolvimento humano e produção de conhecimento. A inter-relação constante entre os sujeitos do processo educativo é essencial, e, embora os procedimentos terapêuticos possam contribuir para o avanço da criança, é fundamental compreender que a escola não é extensão da clínica ou do hospital. O trabalho pedagógico se ancora em saberes próprios, distintos dos saberes da saúde, e deve ser conduzido por profissionais da educação que compreendam o contexto escolar e as singularidades dos estudantes com TEA, sem recorrer a práticas medicalizantes ou normativas capacitistas.

## 2.6 Níveis de suporte do Espectro Autista

Os autores Gaiato, Zotesso, Silveira e Ferreira (2024) defendem a relevância de um parecer sobre o nível de suporte para indivíduos no Espectro Autista. Eles salientam que, embora o TEA envolva uma grande diversidade comportamental, os profissionais envolvidos nos estudos têm conseguido realizar observações detalhadas, o que inclui a identificação do nível de suporte necessário para cada caso, como recomendado pela APA (2014). Essa metodologia é crucial para o parecer e o planejamento de ações adequadas para cada criança.

**Quadro 3 – Níveis de suporte do Espectro Autista.**

<b>Nível 1 de suporte</b>	Autistas nesse nível têm dificuldades em seguir normas sociais e apresentam comportamentos inflexíveis e dificuldades de interação social desde a infância. Muitos utilizam a estratégia de "masking" (imitação de comportamentos neurotípicos) para evitar rejeição social, o que pode dificultar o diagnóstico. Embora tenham maior autonomia em algumas tarefas, continuam enfrentando desafios significativos no cotidiano e necessitam de acompanhamento terapêutico.
<b>Nível 2 de suporte</b>	Autistas de nível 2 demonstram comportamentos sociais atípicos, rigidez cognitiva e dificuldades em lidar com mudanças. Apresentam hiperfoco e déficits marcantes na comunicação, com conversas limitadas e respostas consideradas atípicas. Mesmo com algum suporte, enfrentam dificuldades de linguagem e uma interação social reduzida, necessitando de ajuda constante para atividades cotidianas.
<b>Nível 3 de suporte</b>	Autistas nesse nível possuem dificuldades graves de comunicação e comportamento, com respostas mínimas às interações sociais. Apresentam comportamentos repetitivos, como bater o corpo ou girar, e sentem grande estresse quando precisam mudar de tarefa. Esses indivíduos frequentemente apresentam comorbidades, como depressão, ansiedade, epilepsia e deficiência intelectual, e necessitam de suporte intensivo e multidisciplinar para suas atividades diárias.

Fonte: Instituto Autismo e Realidade (2024).

No contexto do TEA, o Instituto Autismo e Realidade (2024) evidencia que o nível de suporte, embora pertinente, não é suficiente para determinar uma pessoa com autismo. Cada

pessoa está em uma configuração diferente dentro do espectro, possuindo sua singularidade, variando em capacidades e traços de personalidade, o que impossibilita classificações simplistas.

A compreensão do autismo, portanto, deve ser detalhada às particularidades que auxiliam no diagnóstico e no desenvolvimento para ações específicas. A utilização dos níveis de suporte descritos pelo DSM-V deve, então, superar as categorias e reconhecer a singularidade de cada pessoa, indo além de estereótipos e de uma compreensão superficial das capacidades e da autonomia dos indivíduos, assim evitando o capacitismo.

O capacitismo, como conceitua Mello (2021), é concebido como uma forma de opressão direcionada às pessoas com deficiência, cuja origem está atrelada às mesmas estruturas econômicas e políticas que sustentam o patriarcado, o racismo e a lesbohomotransfobia. Esse raciocínio categoriza os corpos, induzindo as pessoas a idealizarem padrões normativos referente à aparência de seu corpo, funcionalidade e produtividade. Esse fenômeno, estudado também por Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), cria um estereótipo de que pessoas com deficiência são incapazes de realizar determinadas atividades devido a apresentarem corpos e/ou mentes fora do padrão considerado “normal”.

Essa visão cria barreiras físicas, sociais e psicológicas ao ignorar as múltiplas formas de existir e experienciar o mundo. Questionar essa concepção permite desmistificar essa visão limitadora e cruel, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Schindwein, Milléo e Pinheiro (2024) apontam que um dos estereótipos comuns sobre o autismo é a tendência de categorizá-lo de forma binária e biológica, restringindo-o a déficits ou diferenças, o que o coloca dentro dos padrões biomédicos. Esse enfoque pode resultar em uma visão que não captura a complexidade das experiências das pessoas no espectro, e não reflete a posição de Vigotski, que, há quase um século, criticou a concepção biologizante das pessoas com desenvolvimento “atípico”.

Esse cenário demonstra que o autismo não pode ser limitado a uma análise restritiva. O processo de diagnóstico e suporte deve ser respaldado na individualidade, superando as visões capacitistas e permitindo que cada pessoa possa se desenvolver e seja valorizada conforme suas particularidades. Essa percepção inclusiva exige um olhar atento para além das limitações impostas por padrões, corroborando que cada processo é único e digno de respeito e de apoio personalizados.

## 2.7 Direitos e Garantias Legais para Pessoas com TEA: Uma Obrigação ou Dever?

Para o cenário em busca de inclusão efetiva e com equidade para pessoas com TEA, devem ser analisadas as garantias legais. Desde a década de 80, as leis brasileiras visam assegurar a participação social para todos, incluindo as pessoas com TEA. Esse amparo legal, baseado em direitos específicos e em convenções internacionais, indica o suposto compromisso do país em incentivar a igualdade de oportunidades. É pertinente, no entanto, refletir criticamente se essas leis têm sido abordadas como obrigações legais ou como deveres sociais para a construção de uma sociedade inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 estabelece certificar os direitos de bem-estar e qualidade de vida, como é afirmado no artigo 6º que se refere ao direito à educação, à saúde, à moradia, ao transporte, ao trabalho, ao lazer, à alimentação (Brasil, 1988), em que todos têm o direito de participar plenamente da herança social e viver de acordo com os padrões civilizados predominantes na sociedade (Marshall, 1967, pp. 63-64).

Dessa forma, os direitos e a política devem fundamentar-se no princípio da igualdade social, econômica e cultural perante a qualquer cidadão com o objetivo de promover uma sociedade estável com uma melhor qualidade de vida e igualdade entre as classes sociais. É essencial garantir que todos tenham acesso a serviços fundamentais como saúde, educação, moradia, lazer e assistência social, de modo que a efetivação desses direitos deve ocorrer por meio de instituições especializadas que prestam esses serviços à população (Brasil, 1988).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, reconhece e associa os direitos sociais ou fundamentais com os direitos civis e políticos, que “têm status de direitos humanos na medida em que a vida com plena dignidade não pode ser dissociada do usufruto deste conjunto de direitos” (Telles, 1999).

De acordo com Bueno (2013), ao introduzir a expressão 'preferencialmente na rede regular' na legislação, o legislador reconheceu a possibilidade de que certos tipos de deficiência poderiam se beneficiar mais de processos educacionais realizados fora do contexto do ensino regular. Assim, ao lembrar os primeiros avanços legislativos, especialmente destacados na Constituição de 1988, que preconiza a inserção preferencial dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, Bueno ressalta a ênfase no atendimento prioritário nas escolas regulares.

No entanto, o legislador também estabelece a possibilidade de atendimento fora do ambiente escolar regular para pessoas com necessidades educacionais acentuadas decorrentes

de deficiências mais significativas, configurando um processo que, em termos práticos, contraria o princípio da inclusão e autoriza a não inclusão na escola em determinadas circunstâncias.

Com o decorrer dos anos a legislação brasileira foi elaborando preceitos para proporcionar um padrão de assistência e qualidade ao cotidiano das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, cujas leis foram promulgadas com intervalos amplos, porém procurando efetivar a equidade para todos. Em sua ordem cronológica é citada as leis que foram desenvolvidas especificadamente para as pessoas com deficiência (PCD), especialmente com TEA.

- Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991): A legislação de cotas abrange indivíduos com deficiência, inclusive aqueles que estão no espectro autista, ao reservar vagas no mercado de trabalho. Essa medida contribui significativamente para a promoção da inclusão laboral, incentivando, assim, ambientes profissionais mais diversificados e acolhedores (Brasil, 1991).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma o compromisso com a inclusão no âmbito educacional, destacando a importância de práticas pedagógicas que respondam de forma diligente à diversidade. Neste contexto, ressalta-se a implementação de adaptações curriculares e estratégias específicas para assegurar a participação de estudantes autistas no ambiente escolar (Brasil, 1996).
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009): O Brasil adere aos princípios desta convenção, que define diretrizes e princípios internacionais promovendo os direitos das pessoas com deficiência, englobando também aquelas que estão no espectro autista. O decreto reitera o compromisso do país em efetivar a implementação de medidas que garantam igualdade de oportunidades e a participação plena dessas pessoas na sociedade (Brasil, 2009).
- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012): Esta legislação, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, formalizou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa iniciativa reconhece a condição e define diretrizes relacionadas ao diagnóstico precoce, acesso a tratamentos especializados e inclusão

social. O objetivo é assegurar uma abordagem integrada e multidisciplinar para atender às necessidades específicas de indivíduos autistas (Brasil, 2012).

- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representa o marco inicial na legislação ao estabelecer diretrizes e normas destinadas a garantir a inclusão plena de pessoas com deficiência, abrangendo também aqueles que estão no espectro autista. Seus princípios asseguram a acessibilidade física, a promoção da educação inclusiva e o direito ao trabalho. Destaca-se ainda o enfoque no atendimento educacional especializado, adaptado às necessidades individuais de cada aluno autista (Brasil, 2015).
- Lei Romeo Mion (Lei N.º13.977/2020): A CIPTEA, ou Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi instituída para proporcionar atendimento prioritário em uma variedade de serviços, tanto públicos quanto privados. Esta carteira foi incorporada à Lei nº 12.764 como artigo 3º-A (Brasil, 2012; 2020).

A leis brasileira destinadas à inclusão e garantia dos direitos das pessoas com deficiência (PCD) são vastas, porém enfrentam desafios em sua propagação, especialmente entre populações mais vulneráveis. Nesse contexto, o assistente social desempenha um papel expressivo na aplicação desses direitos, particularmente no caso das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Conforme apontado por Cordeiro, Andrade, Filho e Ferreira (2024), as normas jurídicas à proteção das pessoas com TEA possuem eficácia jurídica e social, sendo objeto de políticas públicas em diferentes esferas governamentais. Contudo, a máxima efetividade dessas normas depende de investimentos mais robustos em sua implementação.

## **2.8 Contexto sócio-histórico da escola de ensino fundamental em relação a Educação Especial-Inclusiva**

A interação entre exclusão e inclusão, que permeia todas as fases históricas na luta das pessoas com deficiência, ilustra a difícil trajetória da legislação brasileira em busca da concretização de uma educação de qualidade e equidade para aqueles que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar do progresso das leis na criação de um ambiente inclusivo, desafios persistem, exigindo um comprometimento contínuo com a formação, a reestruturação escolar e a conscientização social, visando verdadeiramente incluir e empoderar as pessoas com autismo. Conforme Cordeiro, Andrade, Filho e Ferreira (2024), a doutrina jurídica atual reconhece dois tipos de eficácia para as normas: a eficácia jurídica, que trata da possibilidade

de exigir legalmente o cumprimento das disposições normativas, e a eficácia social, ou efetividade, que se refere à aplicação prática e aos impactos dessas normas na realidade social.

A escola estudada apresenta em seu Plano Plurianual de Gestão (PPG) uma infraestrutura acessível para pessoas com mobilidade reduzida como banheiro, rampas, barras de segurança atendendo a legislação. Porém, não há um espaço específico para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), usando, por isso, a biblioteca como sala para atender a demanda com o desenvolvimento das atividades com os alunos com deficiência. Essa situação pode refletir a dificuldade no desdobramento do ensino-aprendizagem do aluno no momento de suas tarefas, uma vez que a biblioteca é um ambiente que possui uma grande movimentação devido ao volume de acesso das pessoas. Nesse caso, devido ao improvisado, a eficácia social fica comprometida.

No contexto da educação inclusiva, uma vertente de concepções pode ser apresentada e analisada, porém, em primeira instância, deve-se observar o ser humano. Como Ivic (2010) destaca, ao definir a especificidade da teoria de Vigotski de forma "teoria histórico-cultural", enfatiza que o ser humano é caracterizado por uma sociabilidade primária, isto é, sublinhando que as relações sociais são o contexto primordial no qual o desenvolvimento humano ocorre.

A educação especial e inclusiva no Brasil constituiu-se historicamente, na qual o percurso histórico da deficiência decorre de acontecimentos não somente de negligência, mas de muito silenciamento, de uma realidade social, política e econômica excludentes: os relatos cruéis de extermínio, abandono, exploração, segregação e discriminação, por um determinado período e que ainda persevera em relação às pessoas com deficiência, as quais foram (e, ainda em algumas situações são) consideradas desumanas, postura representativa de práticas de exclusão e violência combinadas (Teodoro, 2022, p. 17).

A autora afirma que historicamente existe um grande descaso com a educação especial e inclusiva que compromete a evolução da sociedade criando ações excludentes. O processo de inclusão social de pessoas com deficiência tem sido permeado pela contradição entre exclusão e inclusão.

Isso é observado na escola deste estudo que enfrenta limitações no atendimento a alunos com TEA, apresentadas pela ausência de infraestrutura adequada, como salas ambiente, tecnologias assistivas e profissionais especializados. Essa deficiência obrigou o responsável legal de um aluno a recorrer à justiça para garantir o direito a um professor de apoio, evidenciando a falta de planejamento e compromisso institucional com a inclusão. Além disso, a comunidade escolar não está preparada para acolher e educar esses alunos, pois carece de

formação e sensibilização sobre as necessidades específicas do TEA, resultando em práticas pedagógicas inadequadas e barreiras ao pleno desenvolvimento educacional e social desses estudantes.

De acordo com Monteiro (2019), os resultados de sua pesquisa “A Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista: Novos Desafios e Possibilidades” contribuem para alcançar seus objetivos, especialmente no que diz respeito a favorecer a permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente regular de ensino, visando o desenvolvimento harmonioso de suas capacidades acadêmicas. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de fornecer aos envolvidos na educação de estudantes com TEA acesso à informação e estudos científicos.

A perspectiva Histórico-Cultural, quando aplicada à educação de pessoas com deficiência, sugere a exploração de caminhos alternativos que envolvam estratégias especializadas e recursos específicos, como materiais adaptados, para atender às necessidades educacionais especiais.

Segundo Martins (1997), entre as tendências contemporâneas, destaca-se a Psicologia Sócio-histórica como uma abordagem que, dentro desse contexto, ressalta as práticas não dicotomizantes, não biologizantes, não positivistas como promissoras para explorar direções distintas das propostas pela abordagem mais tradicional da escola. Para o autor apresentando essa diversidade de propostas o aluno poderá se adequar e desenvolver atividades para o seu aprendizado. E quando abordamos a educação de crianças com autismo, percebemos que, ao ingressarem na escola, elas manifestam características do ambiente cultural demonstrando aprendizados anteriores.

Contudo, ressalta-se a necessidade de esforços direcionados para alcançar o nível de desenvolvimento potencial. Tais esforços tornam essas práticas em ações e decisões tomadas no ambiente educacional, assim facilitando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Essas abordagens pedagógicas diferenciadas e estratégias didáticas investigadas abraçam a diversidade de necessidades dos alunos com TEA, destacando a importância da flexibilidade curricular e da personalização do ensino (Vecchia, 2017).

## **2.9 Reflexões sobre as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva**

A educação inclusiva, no contexto de alunos com Transtorno do Espectro Autista, carece de um empenho coletivo em propiciar um ambiente educacional agradável e acessível.

Nesse contexto, as práticas colaborativas entre professores, coordenação pedagógica, direção e pais surge como uma das estratégias fundamentais para promover o desenvolvimento desses alunos. A colaboração entre professores na escola acontece por meio de uma abordagem cooperativa e interativa. De acordo com Albuquerque e Ibiapina (2016), a prática colaborativa do professor requer uma reflexão crítica sobre sua atuação pedagógica. Esse processo reflexivo evidencia a necessidade de transformações no fazer docente, promovendo uma constante reelaboração de teorias e práticas educacionais, para que se adequem às demandas do contexto escolar e às necessidades dos alunos. A ideia é que os professores trabalhem em conjunto, compartilhando experiências, estratégias pedagógicas e desafios específicos relacionados ao ensino de alunos com TEA. Essa troca de conhecimentos cria uma cooperação que fortalece a capacidade da equipe de enfrentar os desafios apresentados por esses estudantes.

Bittencourt (2021), em seus estudos “Relações entre Família e Escola: A Parceria Colaborativa no Apoio à Escolarização de Alunos com Autismo”, apresenta que a colaboração da família e escola é essencial, pois os pais podem corroborar com informações sobre seus filhos como preferências, histórico médico e eventos importantes do dia a dia familiar, assim ajudando os professores a planejar e desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para seus alunos.

Monteiro (2019) ressalta que o postulado teórico de Vigotski continua altamente relevante, destacando que seus conceitos são fundamentais para compreender como as instigações proporcionadas por meio da inter-relação promovem habilidades e possibilitam a superação de limitações impostas pela deficiência.

E Ivic (2010) corrobora essa opinião evidenciando que Vigotski enfatiza que a educação vai além da simples aquisição de informações; ela constitui uma das fontes de desenvolvimento e é, por si só, definida como o desenvolvimento artificial da criança. O papel principal da educação, é garantir o desenvolvimento da criança, possibilitando as ferramentas, técnicas internas e as operações intelectuais necessárias. Vigotski retrata a aprendizagem de diferentes tipos de atividades, que devem ser planejadas e estruturadas de acordo com o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, tendo como objetivo central proporcionar uma educação equitativa e significativa, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nos resultados de Santos (2021), a ênfase recai sobre a colaboração entre os membros da equipe gestora e pedagógica, incluindo professores, psicólogos, pedagogos e direção, responsáveis por intervenções específicas no ensino de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Destaca-se a importância de conceber e implementar ações de forma colaborativa, sendo os gestores escolares fundamentais para promover a inclusão escolar. A gestão escolar deve criar uma organização dos espaços e planejar em conjunto com uma equipe de coordenação, maneiras para a formação dos professores, assim incentivando a criação de práticas inclusivas às necessidades dos estudantes com TEA e aos estudantes que necessitem de atendimento.

As práticas inclusivas na área do Transtorno do Espectro Autista incluem diversos fatores: a disposição da direção em realizar acessibilidades no ambiente escolar, formação dos professores, as características dos demais alunos na sala de aula, a participação das famílias e, principalmente, as características individuais da criança com TEA em relação aos diferentes níveis de suporte nas áreas de comportamento, linguagem e socialização (Lemos *et al.*, 2016).

As práticas colaborativas entre professores, coordenação pedagógica, pais e seus pares formam o eixo de uma educação inclusiva para alunos com TEA. Essa conduta integrada não apenas aprimora as práticas pedagógicas, mas também promove um ambiente escolar que reconhece e celebra a singularidade de cada estudante, proporcionando-lhes as melhores oportunidades de ensino.

Essa inter-relação de escola e pais de aluno com TEA, é fundamental uma vez que ambos constituem partes significativas do ambiente de aprendizagem do aluno promovendo seu desenvolvimento acadêmico. Para Rezende (2022), a teoria de Vigotski, baseada no Materialismo Histórico-dialético, aponta a inter-relação entre o ser humano e o ambiente, indicando uma influência recíproca entre ambos.

Essa ideia de inter-relação entre indivíduo e ambiente é a base de estudo de Leontiev (1978), que considera o Materialismo Histórico-dialético, um desenvolvimento do psiquismo humano, incluindo aspectos sociais, culturais e históricos. Então a participação de professores e pais permite a construção de um ambiente educacional acessível ao aluno com TEA, instigando seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As atividades mediadas e as inter-relações sociais, conforme a teoria de Leontiev, projetam o desenvolvimento da criança, a transformação das práticas pedagógicas e familiares contribuindo para a ressignificação das dinâmicas escolares.

Para a ressignificação das dinâmicas escolares, Vigotski (2009) apresenta conceitos e ações que podem ser aplicados no processo de aprendizagem de alunos com autismo, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) comentada no item 2.5. Este conceito se refere ao

que uma criança pode fazer sozinha ou o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou colegas mais capazes. Baseados na ZDP, Ramos *et al.* (2021) demonstram nos resultados do seu estudo sobre uma prática pedagógica denominada Intervenção Mediada pelo Par (IMP), uma abordagem educacional ou terapêutica que utiliza pares como mediadores de aprendizado ou desenvolvimento de habilidades específicas na educação de alunos com autismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse estudo resulta no aumento do envolvimento dos alunos nas tarefas e na aprendizagem de habilidades pré-acadêmicas e formais. Para alunos com autismo, a ZDP pode ser utilizada para identificar as habilidades emergentes e proporcionar o suporte necessário para seu desenvolvimento, o que pode incluir o uso de assistentes de ensino, tutores ou pares. Além disso, Vigotski enfatiza a mediação e a inter-relação social no desenvolvimento cognitivo de alunos, possibilitando oportunidades de inter-relações sociais, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, linguísticas e de comunicação, além de fortalecer a afetividade e o senso de pertencimento.

O autor considera a linguagem como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento. No contexto de alunos com autismo, é importante utilizar métodos de ensino que valorizem a comunicação, tanto verbal quanto não verbal, como o uso de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), pictogramas, gestos e dispositivos de comunicação assistiva, para apoiar a expressão e compreensão (Vigotski, 2009).

As autoras destacam o papel dos signos e instrumentos, como a linguagem, símbolos e ferramentas, na mediação das funções psicológicas superiores. Para alunos com autismo, o uso de materiais visuais, agendas estruturadas e outros recursos que ajudam na organização e compreensão das tarefas contribui para a harmonia em sala de aula, evitando momentos estressantes, uma vez que esses alunos tendem a se sentir mais ansiosos ou irritados com mudanças abruptas em suas rotinas (Harder; Grachevi; Pieczarka, 2020).

Aplicar os conceitos vigotskianos no ensino de alunos com autismo pode proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e agradável, onde as necessidades individuais dos alunos podem ser atendidas utilizando as práticas pedagógicas elaboradas de forma colaborativa pela equipe escolar, assim desenvolvendo suas potencialidades.

Portanto, esta revisão de literatura proporcionou percepções abrangentes que envolvem a educação inclusiva, práticas pedagógicas e colaborativas, autismo e contexto sócio-histórico. Cada uma dessas dimensões correlacionadas oferece esclarecimentos valiosos para a construção de abordagens educacionais inclusivas mais acessíveis, alinhadas aos autores

supracitados. A partir dessa base de conhecimento, o presente estudo de Mestrado Profissional em Educação busca desenvolver estratégias que contribuam significativamente para a efetivação da inclusão de alunos com TEA, considerando tanto suas necessidades individuais quanto o amplo panorama contextual em que estão inseridos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Conforme apontado por Gil (2007), a definição da metodologia a ser empregada constitui a fase mais relevante na elaboração de um projeto de pesquisa. Essa perspectiva ressalta que a metodologia adotada para uma pesquisa desempenha um papel essencial ao facilitar a seleção de abordagens apropriadas. Além disso, a metodologia possibilita a estruturação das fases a serem conduzidas, apresentando cada etapa em detalhes, delineando suas execuções e análises. Nesse contexto, a metodologia desempenha a função de traçar o percurso e fomentar o pensamento científico de maneira organizada e deliberada, explicitando os melhores meios que devem ser utilizados para que os objetivos sejam atingidos.

Na presente pesquisa o método utilizado foi de abordagem qualitativa, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e na modalidade de Pesquisa-Transformação. A abordagem qualitativa direciona a atenção para a análise minuciosa das vivências, interpretações, conceitos e cenários dos indivíduos participantes da pesquisa segundo Taquette e Borges (2020).

O método Materialista Histórico-dialético, originalmente baseado nos estudos de Marx e Engels, nos permite um aprofundamento maior na realidade, buscando as mediações constitutivas dos fenômenos estudados para além da aparência empírica, caminhando para a concretude (Magalhães, 2021).

A Pesquisa-Transformação, desenvolvida por Magalhães (2021), permite compreender a produção de significações inerente aos processos de inclusão escolar, explorando a interseção entre a pesquisa e os processos de transformação dos sujeitos envolvidos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas inclusivas. Baseada nessa perspectiva, a pesquisa busca explorar as ramificações, características e a interação do professor com suas abordagens pedagógicas, proporcionando uma compreensão abrangente de seu progresso pedagógico.

É fundamental que as estratégias e ações empregadas estejam em conformidade com as diretrizes da resolução 510/2016, garantindo, desse modo, a aderência aos princípios, precauções e métodos regulamentados para estudos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. A resolução de número 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), promulgada em 2016 (Brasil, 2016), estabelece orientações éticas específicas para investigações envolvendo

participantes humanos. O propósito subjacente a essa regulamentação reside na prevenção de desvios nos procedimentos e diretrizes de pesquisa.

Sob essa abordagem, a pesquisa foi inicialmente conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, objetivando a compreensão do desenvolvimento histórico e social da construção de uma educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo englobou a investigação das percepções dos professores, discutidas em encontros quinzenais durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), acerca das práticas pedagógicas aplicadas a estudantes com Espectro Autista, ocorrido em quatro encontros ao longo do período deste estudo, com o intuito de identificar práticas pedagógicas e necessidades formativas aos professores. Este procedimento possibilitará uma avaliação detalhada e contínua da intervenção, promovendo uma compreensão aprofundada de seu impacto e resultados.

Dentro desse cenário, a análise documental emerge como uma ferramenta de relevância para a pesquisa, uma vez que por meio dela é possível realizar um recorte na realidade e estabelecer relações dialéticas com o problema de pesquisa proposto

### **3.1 Participantes**

A pesquisa identificou e desenvolveu práticas pedagógicas em anos finais de uma escola estadual de uma cidade do interior de São Paulo com os professores efetivos do sétimo ano do período vespertino e a coordenação envolvidos no processo de ensino de um aluno com TEA.

Para atender os critérios de participação o profissional deveria: fazer parte da equipe docente efetiva atuante na sala de aula do aluno com TEA; estar disponível para participar das etapas da pesquisa para contribuir com as reflexões e discussões pedagógicas de uma forma conjunta, expondo suas vivências e dúvidas no desenvolvimento das atividades. A participação dos docentes foi vinculada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos no Brasil.

Dessa forma, este trabalho teve a participação de 5 professores das disciplinas de História, Inglês, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Professora mediadora e a Coordenadora.

### 3.2 Produção de instrumentos de pesquisa

Nessa perspectiva, é crucial que as ações sejam meticulosamente interligadas e capazes de se comunicar de forma coesa. Portanto, a sequência do instrumento deve ser planejada de maneira intencional, buscando assegurar a continuidade, a complementaridade e a intersecção das informações.

Por isso um dos instrumentos selecionados para utilização nesse trabalho é a prática do Grupo de Discussão que, de acordo com Meinerz (2011), não pode ser considerado meramente uma técnica, mas sim uma prática de pesquisa com uma história própria, além de ser permeado por diversos enfoques e pressupostos teóricos. Tais enfoques teóricos, segundo a autora, são aportados com prioridade como espaço adequado para os participantes ficarem à vontade para desenvolver as reuniões, o tempo apropriado de forma adequada identificando quantas reuniões houveram e suas durações. Os componentes foram recrutados por um convite apontando o objetivo da pesquisa. Os participantes não poderiam ter um grande grau hierárquico de diferença entre si. O moderador foi responsável por fazer anotações, filmar ou gravar, bem como provocar os participantes sem intervir na ação dos mesmos. Após essa etapa foi feita a transcrição das falas exaradas pelos participantes nos Grupos de Discussão para que estas fossem analisadas.

Somada às considerações sistematizadas do Grupo de Discussão, foi aplicado um questionário aos professores colaboradores. Assim, foi possível identificar individualmente se as “conversas” realizadas foram capazes de modificar, ampliar ou reafirmar práticas e visões de professores a respeito do ensino do estudante com autismo (APÊNDICE B).

De acordo Silvestre *et al.* (2018, p. 41), a construção dos Grupos de Discussão é fundamental tanto para o desenvolvimento do grupo quanto para a interpretação da pesquisa. A seleção dos participantes desempenha um papel crucial nas teorizações em curso, sendo essencial escolher pessoas imersas nos temas abordados pela pesquisa e que contribuam para os objetivos. A filosofia adotada pelo mentor da dinâmica influencia diretamente na seleção dos participantes, seja pelo papel que desempenham ou pelo contexto em que estão inseridos, por isso, com sua realização como instrumento de pesquisa apresenta-se uma abordagem promissora, capaz de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

No contexto deste estudo, os grupos de discussão foram organizados como uma estratégia para promover o diálogo entre 5 professores de diferentes disciplinas, de um 7º ano, em um ATPC coletivo. Estes, ocorreram uma vez por semana totalizando quatro encontros.

O grupo foi concebido para explorar questões temáticas específicas relacionadas ao processo educacional, currículo e desafios enfrentados na prática docente. Através da confrontação de falas, técnica central em pesquisas qualitativas, foi possível colocar em diálogo os discursos dos participantes, os dados coletados e os referenciais teóricos. Esse processo permitiu identificar convergências, divergências e as significações atribuídas pelos participantes, ampliando a compreensão dos fenômenos no contexto sócio-histórico, o que, de acordo com Aguiar e Machado (2016), baseado nas teorias de Vigotski, apontam a relação dialética entre sentidos e significados na constituição do conhecimento. Nesse movimento dialógico, com conteúdos elaborados e desenvolvidos pelo diálogo, e dialético, sob as contradições imanentes ao complexo teórico-metodológico que move a realidade, há uma continuada produção de sentidos e significados, de significações, estabelecendo a comunicação, socialização e a confrontação das experiências humanas. Por sua efetividade, servem como ponto de partida para estudos sobre atividade docente e subjetividade, revelando seus afetos, emoções, memórias, expondo, assim, parte de suas vivências.

Além disso, os grupos de discussão facilitaram a troca de experiências entre os professores, proporcionando um espaço para discutir práticas pedagógicas, recursos didáticos e métodos de avaliação utilizados em suas respectivas disciplinas. Também foram apresentados casos hipotéticos ou situações reais relacionadas ao ensino no 7º ano, com o objetivo de estimular os professores a analisarem e debaterem diferentes abordagens para lidar com essas questões no contexto da sala de aula.

Um dos principais objetivos desses grupos é a identificação de desafios comuns enfrentados pelos professores em suas práticas de ensino. Questões como a diversidade cultural dos alunos, dificuldades de aprendizagem e escassez de recursos foram discutidas em profundidade, visando compreender melhor os obstáculos enfrentados pelos docentes em seu cotidiano profissional.

Para complementar a abordagem dos grupos de discussão, foi aplicado um questionário com cada professor participante. O questionário proposto buscou investigar, no contexto sócio-histórico, como os professores vivenciam e enfrentam os desafios da inclusão de alunos com TEA, apresentando aspectos da prática docente. As perguntas exploram o conhecimento do

professor sobre o TEA e a legislação inclusiva, revelando se sua formação está alinhada às conquistas históricas no campo da inclusão. Além disso, examinam as preocupações e barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, destacando limitações estruturais e sistêmicas. Ao tratar da formação continuada e do suporte oferecido, o questionário reflete sobre o impacto das políticas públicas na capacitação docente e no processo de práticas colaborativas. Por fim, ao investigar as medidas necessárias para a melhoria do suporte e da inclusão, a pesquisa conecta experiências individuais dos professores a uma análise crítica das condições institucionais, contribuindo para o avanço de um modelo educacional mais equitativo e inclusivo.

Posteriormente, as transcrições dos GD e o questionário foram analisados utilizando a técnica de Núcleos de Significação, visando identificar os temas centrais e os significados expressos pelos professores. Cada uma dessas etapas admite a organização dos seus conteúdos, abarcando eventos ocorridos em distintos momentos, perspectivas, estruturação do trabalho realizado, suas potencialidades, limitações e qualquer observação pertinente.

Com isso a interpretação e síntese dos dados coletados nos Núcleos de Significação foram conduzidas com o objetivo de compreender as significações atribuídas pelos professores às práticas de ensino, aos conteúdos curriculares e aos desafios enfrentados. Com o intuito de identificar padrões e tendências nos significados expressos pelos professores, proporcionando análises sobre sua visão de ensino, percepção dos alunos e o papel da escola no processo educacional.

Todas essas etapas da produção de informações foram realizadas com rigor metodológico, assegurando a fidedignidade e a validade das informações obtidas. Cada procedimento foi conduzido de forma a promover uma abordagem sensível, capturando as particularidades das vivências dos participantes.

### **3.3 Procedimentos para a produção de informações: Entre Encontros e Narrativas - A Dinâmica dos Grupos de Discussão na Construção de Significações Educacionais**

#### **3.3.1 Primeiro Encontro – Compreensão do Autismo na Educação**

Nosso primeiro encontro era para iniciar no dia 24 de junho de 2024, porém, devido a uma reunião com os pais de uma determinada sala, os professores não poderiam participar; então, o realizamos no dia 29 de junho de 2024, um sábado letivo, em uma das salas de aula da escola. Tivemos a participação dos professores de Inglês, Língua Portuguesa, História,

Geografia, Matemática e a professora de Apoio do aluno com TEA, lembrando que o professor de Matemática é o pesquisador deste estudo.

Nesse dia, os professores encontravam-se ansiosos e com uma certa timidez, pois não faziam ideia de como as reuniões iriam se desenvolver. Em um primeiro momento foi feito um agradecimento pela presença e disponibilidade de todos e, dando sequência ao encontro, foi apresentado um vídeo da Psiquiatra Ana Beatriz Barbosa em que ela explica formas de identificação e compreensão do comportamento de pessoas com TEA. Ao término do vídeo foi explanado sobre dados estatísticos, políticas públicas e suas atribuições e sobre a dialética sócio-histórica na concepção de Vigotski.

Após essa introdução teórica foi sugerido aos professores que produzissem uma atividade sobre qualquer conteúdo voltada a seu aluno com TEA e depois todos iriam apresentar e discutir sobre as atividades.

O professor de Inglês foi o primeiro a fazer suas contribuições propondo uma atividade que trabalhasse imagens e vocabulário. Ele enfatizou que *“às vezes tenho dificuldades com a participação de todos e não consigo dar atenção que deveria uma vez que a sala é numerosa e temos muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático.”*

A professora de Língua Portuguesa sugeriu uma atividade sobre interpretação de texto com uma leitura silenciosa no primeiro momento, depois uma leitura coletiva com perguntas sobre o texto e esclarecendo dúvidas das palavras desconhecidas.

A professora de Geografia propôs uma atividade sobre leitura cartográfica que seria, inicialmente, explicada por ela e, depois, analisada pelos alunos. Ela diz *“então, enquanto muitos já terminaram, ele pode estar apenas começando a compreender. Por isso, dou mais tempo, sem pressioná-lo para que finalize imediatamente.”*

A professora de História diz que costuma ler o texto com a sala e simultaneamente apresenta slides com imagens. Ela diz: *“[...] percebo que, para ele, aulas muito extensas acabam sendo maçantes.”*

A professora de Apoio enfatizou que *“o aluno resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno. Estamos trabalhando para incentivá-lo a interagir e a participar mais.”*

Nesse momento do encontro os professores sentiram-se à vontade e falaram em situações de atividades em que o aluno com TEA estava desenvolvendo algumas atividades.

Com essas falas encerramos o encontro dizendo na importância da inter-relação com seus pares, professores e família.

### 3.3.2 Segundo Encontro – Reflexões sobre Identificação de Necessidades Individuais

No segundo encontro, realizado em 05 de agosto de 2024, em momento de ATPC, utilizamos uma sala de aula da escola, tivemos a participação dos professores de Inglês, Língua Portuguesa, História, Matemática e a professora de Apoio do aluno com TEA. Gostaria de enfatizar que a professora de História estava de licença prêmio, porém fez questão de participar das nossas atividades.

Em um primeiro momento foi feito um agradecimento pela presença e disponibilidade de todos e, dando sequência ao encontro, foi apresentado um vídeo da Psiquiatra Ana Beatriz Barbosa que explica sobre Autismo e as disfunções comportamentais de pessoas com TEA.

Após o término do vídeo foi proposto aos participantes um momento de reflexão sobre experiências vividas com o aluno do sétimo ano, foco desse estudo, ou outro aluno com TEA que já tivessem trabalhado, assim como pensar em possíveis soluções que encontraram para desenvolver a aula em relação às questões comportamentais que foram apresentadas, aplicando essas estratégias na nossa prática e observando como elas se desenvolveram.

A professora de Língua Portuguesa começou a falar da sua vivência e disse que *“ele era relutante, ficava com os brinquedinhos e nem olhava para mim. Eu tentava conversar com ele, porém não olhava e não me respondia nada. Fiquei pouco tempo, mas nesse pouco tempo tive muita dificuldade em lidar com os alunos não tendo suporte da escola.”*

Após a professora relatar sua experiência eu completei sua fala: *“Como foi mencionado no vídeo de apoio, a ideia de classificação é apenas para amparo clínico. Na área da educação, o ideal é conhecermos as necessidades do aluno para apoiá-lo em suas particularidades.”*

O professor de Inglês falou sobre sua experiência com seu primeiro aluno com TEA e disse que não fazia ideia de como trabalhar com aquela situação e enfatizou: *“Às vezes deixava ele de lado”*. Porém, agora com esse aluno do sétimo ano ele consegue atendê-lo e verificar suas dúvidas: *“Sempre pergunto a ele sobre o andamento da matéria de inglês, e ele diz que gosta.”*

A professora de História relata que seu primeiro aluno com TEA era apaixonado pela disciplina e muitas vezes ele não deixava os colegas participarem da aula devido ao excesso

de protagonismo, então ela disse: *“Com o tempo, aprendi a acalmá-lo e a equilibrar seu tempo com o dos outros alunos.”* Relatou que a mãe desse aluno achou que a escola não estava oferecendo o suporte necessário para o aprendizado do seu filho, por isso decidiu transferir para outra escola com práticas pedagógicas mais adequadas. Atualmente o aluno com TEA para o qual ela leciona tem comportamentos mais tranquilos e possui uma boa percepção auditiva. A professora desabafa: *“Não temos suporte ou diagnóstico adequado, e falta um profissional de apoio, como um psicopedagogo”*.

Nesse momento, como mediador do encontro, pedi que a professora de Apoio relatasse como é a vivência do aluno com os colegas de sala e professores nas atividades. Então ela relatou que o aluno demonstra sensibilidade ao barulho, dificuldades em linguagem gestual e figuras de linguagem, porém está evoluindo nas ações de socialização como pedir ao professor para ir ao banheiro, beber água ou responder alguma pergunta.

Finalizando o encontro foi proposta a construção de estratégias para uma atividade interdisciplinar de forma colaborativa, então os professores fizeram uma sugestão de um tema e pensaram sobre chocolate relacionando a Páscoa para introduzir a disciplina de inglês em uma data comemorativa, o professor de matemática poderia trabalhar sobre números racionais e situações problemas, a professora de história sobre o contexto histórico da fabricação do chocolate e origem do cacau e a professora de Língua Portuguesa sobre o contexto textual.

Foi muito interessante observar a participação dos professores e o engajamento em apresentar sugestões ao processo de aprendizagem não apenas do aluno com TEA, mas para toda a sala de aula.

### **3.3.3 Terceiro Encontro – Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Colaborativas**

No terceiro encontro realizado, em 19 de agosto de 2024, também em momento de ATPC, utilizamos uma sala de aula da escola e tivemos a participação dos professores de Inglês, Língua Portuguesa, História, Matemática e a professora de Apoio do aluno com TEA.

Em um primeiro momento foi feito um agradecimento pela presença e disponibilidade de todos e, dando sequência ao encontro, foi proposto aos participantes que analisassem um documento com as falas e práticas ditas por eles nos encontros anteriores. Os professores deveriam apontar quais situações eram positivas ou negativas para, de forma colaborativa, criarem estratégias para auxiliar as questões referentes aos pontos negativos e melhorar as dos pontos positivos.

Nesse momento os professores leram o documento de forma individual e, após essa leitura, se expressaram de forma compartilhada: os professores se identificavam de maneira natural nas frases ressaltadas e foi observado por eles que em algumas situações que nos encontros foram abordadas de forma negativa, eles próprios já as estavam aplicando de uma forma que a tornasse positiva. Foi o caso, por exemplo, de *"Resolver as atividades no seu tempo, sem apressá-lo."* Depois de compartilharmos esse fala de um encontro anterior, os professores disseram *"Já trouxe atividades impressas para ele adiantar, assim pode ler com mais calma."*, *"Também levo atividades impressas para a sala para facilitar o desenvolvimento da aula."*, *"Percebi que nas questões feitas na parte impressa ele acertou todas."* e *"Eu uso bastante o livro didático para apenas resolver os cálculos, sem precisar copiar."*

Nesse momento de discussão foi nítida a preocupação dos professores não apenas com sua disciplina, mas, sim, com o bem-estar do aluno e seu aprendizado em todas as situações relatadas. Todos estiveram envolvidos e pontuavam mesmo nas falas que já consideravam positivas.

### **3.3.4 Quarto Encontro – Compromisso e Continuidade**

No quarto e último encontro realizado em 26 de agosto de 2024, novamente em momento de ATPC, tornamos a utilizar uma sala de aula da escola e tivemos a participação dos professores de Inglês, Língua Portuguesa, História, Matemática, a professora de Apoio do aluno com TEA e a Coordenadora Pedagógica.

Igualmente aos outros encontros, no primeiro momento foi feito um agradecimento pela presença e disponibilidade de todos e, dando sequência, foram exibidas as propostas de estratégias desenvolvidas pelos professores nos encontros anteriores de forma colaborativa e foi aberto um espaço a cada participante para que expusesse seus sentimentos em relação às atividades desenvolvidas.

O primeiro professor a se posicionar foi o de Inglês, que ressaltou: *"[...] o que viemos trabalhando nesses encontros ficou um documento claro e bem pontuado os pontos positivos de acordo com nossas conversas. Bem fácil de entender, assim todos podem conseguir colocar em prática. E tem os pontos negativos para estarmos atentos e podermos transformar os negativos em positivos."* O professor mostrou-se satisfeito com os encontros, pois relatou que foi feito de uma forma leve, com poucas pessoas, facilitando a construção do conhecimento de

forma colaborativa. Ainda apontou que hoje preocupa-se mais com o aluno procurando perceber quais seriam suas dificuldades: *“...gostaria de agradecer porque nossos encontros me fizeram refletir bastante sobre os alunos com TEA que eu tive e como agi e como estou agindo agora.”*

A professora de Língua Portuguesa, em sua experiência nos encontros, ressalta que uma das estratégias que foi utilizada de imediato foi a redução de atividades para não sobrecarregar o aluno enquanto, ao mesmo tempo, todos da sala devem fazer o mesmo tipo de atividade. A professora também concorda que fazer encontros com poucas pessoas tornam os encontros mais produtivos e participativos. Ela reforça que em casa, às vezes, ficava pensando em frases que os colegas compartilharam nos encontros fazendo refletir sobre como agir em suas práticas pedagógicas. *“Eu só tenho a agradecer desses encontros, pois ouvir coisas dos colegas para colocar em prática e essas trocas de informações são muito importantes.”*

A professora de História também fala que os encontros foram muito produtivos e que as capacitações da diretoria, quando solicitadas, são cansativas e engessadas. Em sua explanação fala sobre a importância da professora de Apoio juntamente com os professores regentes e a família. A importância de observarmos os pontos negativos como um fator para nunca ficarmos estagnados e sempre procuramos melhorar. Sua fala sobre os encontros foi: *“Às vezes a gente pensa, ‘áí, não sei o que fazer com ele’. Por isso eu fiquei feliz com os encontros e assim provou que eu e os colegas estamos no caminho certo.”*

A professora de Apoio relata que os pontos negativos podem tornar-se pontos positivos com a participação de todos. Ressaltou também que no começo tinha receio em falar com os professores, pois, segundo ela, era “apenas” uma professora que acompanhava o aluno com TEA. Então um dos participantes do encontro disse a ela que o especialista no conteúdo era o professor regente, porém o especialista em acompanhar o aluno era ela e a participação e opinião dela era muito importante. A professora finaliza sua explanação dizendo: *“Às vezes eu falo que Deus me colocou em umas das melhores escolas que eu já trabalhei com professores que são acolhedores com olhares e preocupação com os alunos.”*

A coordenadora só pôde participar do último encontro devido aos seus compromissos pedagógicos com a escola, porém ficou muito feliz com o apontamento de todos os participantes e ressaltou da importância sobre o tema trabalhado uma vez que a escola possui alunos com TEA matriculados em diversos anos da escola. Finalizando, ela disse: *“Eu achei*

*muito interessante essa maneira de grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.”*

Finalizando o encontro foi feito um café em agradecimento a todos os participantes pela disponibilidade de tempo e colaboração da atenção de todos.

### **3.4 Procedimentos para a Análise de Informações**

O GD possibilitou nos encontros entre os participantes argumentar de maneira democrática e colaborativa as vivências em sala de aula com alunos com TEA. Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021) deve-se fazer a utilização das falas transcritas observando a significação dos envolvidos gerando pré-indicadores, que são as falas dos participantes selecionadas e organizadas de forma a enfatizar suas experiências que mais se relacionam aos objetivos da pesquisa. Em seguida é feita uma articulação dialética desses pré-indicadores originando os indicadores, proporcionando uma síntese das significações presentes nas falas estudadas, já apontando para uma tese: o importante é ressaltar que essa síntese não é definitiva, pois a subjetividade histórica está em constante movimento. Para os autores, a análise dessas transcrições é fundamental para a compreensão do objeto e objetivo de estudo, mas não pode ser dissociada das relações sociais e históricas que determinam histórico-político-social-economicamente os sujeitos e suas manifestações.

Os autores acima afirmam que a criação dos Núcleos de Significação advém dos indicadores e pré-indicadores que se articulam dialeticamente para formar uma nova síntese. Destacam que os indicadores descrevem apenas uma parte das significações dos participantes analisados, sendo essencial a articulação dialética para a construção dos Núcleos de Significação. Nesse processo, consideram-se critérios como semelhança, complementaridade e contraposição, além da necessidade de identificar contradições entre as significações objetivadas.

Com isso, foi possível estabelecer fundamentos para a criação dos Núcleos de Significação, abordados nos procedimentos de produção de informações. Esses núcleos possibilitaram a identificação e a compreensão das significações atribuída pelos participantes, que, conforme Aguiar e Ozella (2006), são resultantes das interações históricas e sociais. Este processo foi facilitado pela comunicação nos grupos, o qual promoveu a troca de experiências, aspectos essenciais para o entendimento coletivo dos contextos vivenciados pelos envolvidos.

Embora possam ser considerados mais estáveis e padronizados, os processos educacionais também estão sujeitos a transformações ao longo da história, o que altera sua essência e determina a relação que mantêm com a realidade material, entendido como um processo dinâmico. Nesse contexto, a Pesquisa-Trans-Formação, como proposto por Magalhães (2021), coloca a transformação social no centro de sua prática, reconhecendo os participantes como profissionais que possuem o potencial de provocar mudanças significativas. A pesquisa é vista não apenas como um instrumento de “coleta de dados”, mas, sim, de produção de informações em um espaço colaborativo, no qual os questionamentos emergem diretamente da realidade escolar, contribuindo para um processo de transformação contínua e coletiva.

Segundo a perspectiva discutida na pesquisa de Aguiar e Ozella (2006), a atividade humana é fundamental na construção e manifestação da própria existência, revelando aspectos dos processos históricos e sociais, como a ideologia, as relações sociais de desigualdade, produtos de um determinado modo de produção, que determina nossa forma social. Nessa conjuntura de contradições sociais, o indivíduo expressa sua singularidade, sua capacidade de gerar o novo e os significados sociais, além dos sentidos subjetivos presentes em suas ações e expressões.

Conforme Magalhães (2021), o momento dos núcleos, trata-se de sínteses resultantes do movimento dialético do concreto, buscando explicações críticas em suas próprias contradições e no movimento histórico que permeia todas as coisas. É nesse estágio da análise que ocorre a prova de toque da dialética: todas as afirmações sobre a concepção, método e lógica dialética seguidos são evidenciadas na interpretação da realidade proporcionada pelos núcleos, que representam sínteses repletas de significações e organizadas nesse momento. Essa abordagem permitiu a identificação dos temas centrais e das significações expressas pelos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilitou a identificação dos Núcleos de Significação a partir das falas dos professores, destacando os elementos centrais das significações relacionadas aos processos de inclusão de estudantes autistas.

Com as informações produzidas e analisadas, buscou-se compreender as significações atribuídas pelos professores às práticas de ensino, aos conteúdos curriculares e aos desafios enfrentados em relação a processos inclusivos relativos aos estudantes autistas. Essa análise possibilitou uma compreensão das significações dos participantes sobre o processo

educacional, sobre suas concepções de ensino, as significações acerca do aluno com TEA e o papel desempenhado pela escola nesse contexto.

Todas as etapas da análise foram conduzidas com rigor metodológico, assegurando a confiabilidade e a validade dos resultados. Cada procedimento foi realizado de forma a captar as vivências dos participantes, permitindo uma abordagem atenta à análise das informações produzidas.

Para a referenciação das falas dos participantes da pesquisa, proferidas nos encontros dos Grupos de Discussão, de maneira a identificar a ordem cronológica em que ocorreram para permitir uma análise mais acurada das significações e ressignificações, foi registrado após cada frase os códigos E1, E2, E3 ou E4, referindo-se, respectivamente, a Encontro 1, ocorrido em 29/06/24; Encontro 2, em 05/08/24; Encontro 3, em 19/08/24; e Encontro 4, em 26/08/24.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreendermos as vivências dos professores, realizamos quatro encontros com professores oriundos de diferentes áreas do conhecimento de um sétimo ano e com a presença da coordenação, durante os momentos de ATPC. Durante essas reuniões, construímos Núcleos de Significação, explicados a seguir, baseados nas experiências dos colaboradores envolvidos. Esses encontros foram transcritos e podem ser encontrados no Apêndice C desta pesquisa e expressam um espaço para que todos pudessem compartilhar seus anseios, frustrações e êxitos, criando um movimento sócio-histórico.

A partir dessa inter-relação, foi possível analisar o contexto vivido por cada um dos participantes no processo dialógico e dialético que se constituiu, considerando as contradições e transformações presentes nas experiências compartilhadas.

Os Núcleos de Significação, discutido por Aguiar e Ozella (2006), referem-se ao processo de construção e compreensão das significações que surgem das experiências vividas pelas pessoas. A partir desse entendimento, por mais que as vivências estejam ocorrendo, elas nem sempre se expressam de forma objetiva, e, muitas vezes, não são significadas da maneira correta. Isso implica que as experiências são mais complexas e profundas do que parecem ser à primeira vista. Essas vivências humanas, mesmo presentes no cotidiano, podem carregar significados diversos que nem sempre são imediatamente compreendidos de forma explícita, o que torna o processo de apreensão desses sentidos uma tarefa rica e multifacetada.

As vivências compartilhadas pelos participantes neste estudo são expressas por meio de quatro Núcleos de Significação, os quais emergiram a partir das análises dos discursos nos grupos de discussão. Esses núcleos representam categorias simbólicas construídas coletivamente, revelando sentidos atribuídos às experiências escolares e à inclusão de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seguir, apresenta-se o Quadro 4 contendo os títulos dos Núcleos de Significação identificados, que sintetizam os principais eixos temáticos e afetivos mobilizados nas falas, evidenciando os contextos sociais, pedagógicos e subjetivos presentes nos encontros.

### Quadro 4 – Os Núcleos de Significação

1 - Sobrecarga e inadequação em tornar acessíveis as atividades - <i>“Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático...”</i>
--

2 - Desafios Estruturais na Inclusão e Atendimento Individualizado. – *“...tive muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado.”*

3 - Interação social, comunicação e atividades acessíveis para a inclusão de alunos com TEA. - *“Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno.”*

4 - Colaboração Pedagógica e Vínculo Escola-Família para uma Inclusão transformadora para professores e alunos – *“[...] grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.”*

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2025.

Os Núcleos de Significação apresentados sintetizam sentidos construídos nas experiências relatadas, evidenciando as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar. Eles contribuem para a compreensão mais profunda das práticas inclusivas, apontando desafios, potências e caminhos possíveis no processo educativo de alunos com TEA.

Segue na sequência a organização em quadros das falas mais carregadas de significações, que compuseram os pré-indicadores: falas empíricas, com significações aparentes, mas que já trazem o tom da análise que se inicia.

Os pré-indicadores, já aglutinados seguindo o procedimento dos Núcleos de Significação, originaram indicadores, sínteses importantes, que vão nos indicando o caminho dialético que posteriormente, de acordo com Magalhães (2021), resultarão em sínteses de significações mais elaboradas, ou seja, os Núcleos de Significação propriamente ditos.

Nessa toada, os Núcleos de Significação desta pesquisa, cada um deles ilustrado com falas dos participantes do grupo cheias de significação e contradição, passam pelo processo de discussão e análise, momento denominado de análise intranúcleo, conforme segue. Importante destacar que as falas dos participantes foram consideradas como falas do grupo, não havendo necessidade de identificações individuais, pois as falas são constituídas no coletivo, conforme Aguiar, Soares e Aranha (2021) nos explicam.

#### **4.1 Núcleo de Significação 1: Sobrecarga e acessibilidade inadequadas nas atividades - *“Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático...” (E1)***

O Quadro 5, a seguir, mostra os pré-indicadores e os indicadores que constituíram o Núcleo de Significação 1.

**Quadro 5 - Núcleo de Significação 1: pré-indicadores e indicadores**

Pré – Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professor de Inglês: <i>Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático... acabamos <b>nem nos importando</b>.</i></li> <li>✓ <i>Professor de Inglês: tive muitas <b>dificuldades</b>, pois <b>nunca registrava</b></i></li> <li>✓ Professora de História: <i>Mas percebo que, para ele, <b>aulas muito extensas</b> acabam sendo <b>maçantes</b>... ele está <b>perdendo o foco</b> [...]</i></li> <li>✓ Professora de Língua Portuguesa: <i>...era um pouco mais <b>relutante</b>, ficava com os brinquedinhos e <b>nem olhava para mim</b>.</i></li> <li>✓ Professor de Matemática: <i>Eu <b>não pergunto</b> para o aluno se ele está <b>fazendo as tarefas online</b>.</i></li> </ul>	<p>Sobrecarga de demandas e impacto no engajamento e atenção dos alunos</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professora de Língua Portuguesa: <i>Só que ele <b>não consegue ler o livro todo no tempo</b> solicitado pela plataforma online.</i></li> <li>✓ Professora de Geografia: <i>Sempre digo que o aluno especial <b>precisa de mais tempo</b>. Então, enquanto muitos já terminaram, ele pode estar apenas começando a compreender. Por isso, <b>dou mais tempo, sem pressioná-lo</b> para que finalize imediatamente.</i></li> <li>✓ Professora de História: <i>Quando vejo que ele está <b>perdendo o foco</b>, <b>dou uma tarefa</b> ou, em <b>avaliações</b>, permito que <b>leve para casa</b>.</i></li> <li>✓ Professora de História: <i>No meu caso o <b>tema é muito extenso</b> e se não passar tudo <b>não consigo desenvolver a aula</b> e se não passo, <b>não atendo a proposta do sistema</b>.</i></li> <li>✓ Professor de Matemática: <i>Eu <b>uso bastante o livro didático</b> para <b>apenas resolver</b> os cálculos, <b>sem precisar copiar</b>.</i></li> <li>✓ Professor de Inglês: <i>Também levo <b>atividades impressas</b> para a sala para <b>facilitar o desenvolvimento</b> da aula.</i></li> </ul>	<p>Flexibilidade no tempo e tornar acessível as atividades para alunos com TEA.</p>

Indicadores	Núcleo de Significação 1
1- Sobrecarga de demandas e impacto no engajamento e atenção dos alunos. 2- Flexibilidade no tempo e adaptação das atividades para alunos com TEA.	Sobrecarga e acessibilidades inadequadas nas atividades: <i>“Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático...”</i>

Fonte: produzido pelo autor (2024).

A educação é marcada por exigências que não contemplam as necessidades dos alunos, em específico daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com isso, ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem de forma sócio-histórica, é observado que as práticas pedagógicas engessadas, destinadas para a padronização e eficiência de alguns, impactam a subjetividade dos estudantes com TEA, criando obstáculos para a inclusão e um aprendizado efetivo.

Godoy (2021) em seu estudo enfatiza a necessidade de que, no currículo escolar, seja valorizada a interdisciplinaridade, adequando-a às características regionais, escolares e individuais dos alunos. Essa metodologia permite que os docentes realizem ajustes dentro das diretrizes gerais de um currículo bem estruturado. No entanto, práticas pedagógicas padronizadas que buscam eficiência, desconsideram as necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Sob a perspectiva da teoria sócio-histórica, essas práticas impactam negativamente a subjetividade desses alunos, criando barreiras para a inclusão e dificultando um aprendizado significativo.

*“Muito tempo de atividade é cansativo para o aluno”* (E1) e *...era um pouco mais relutante, ficava com os brinquedinhos e nem olhava para mim.* (E2). É nítida a preocupação dos professores com as exigências impostas pelas plataformas escolares, esperando do aluno um ritmo padronizado de aprendizagem, contribuindo para a construção de significados de desigualdade e limitação. *“Eu não pergunto para o aluno se ele está fazendo as tarefas online.”* (E3). O excesso de cobranças e a pressão para que os alunos com TEA completem as tarefas de forma automática criam uma sobrecarga emocional e cognitiva, resultando em estresse e esgotamento. A demanda por atividades prolongadas e consecutivas, muitas vezes sem tempo de recuperação ou acessibilidade ao ritmo do aluno, corrobora o cansaço, prejudicando a qualidade de foco e concentração.

“Às vezes seguimos no automático sobre as tarefas online e nem pergunto se ele está conseguindo fazer” (E3). Quando a prática educativa é executada dessa forma, as atividades em sala e tarefas perdem seu significado pedagógico, tornando-se obrigações a serem cumpridas, sem considerar as reais necessidades de aprendizagem do aluno. O processo de significação aqui se vincula ao modo como o aluno percebe essas atividades – não como oportunidades de crescimento, mas como fontes de angústia e frustração. Outro momento em discussão foi a seguinte fala da professora: “Duas aulas com atividade o aluno perde o foco” (E1). Aqui pode ser observado que a quantidade não é sinônimo de qualidade.

Alves e Bataglia (2020) argumentam que a escola tradicional, ainda segue com suas práticas inadequadas e falha no processo educacional. Esse modelo se caracteriza na transmissão linear e vertical de conhecimento, no uso da prática autoritária da censura para manter a disciplina e supondo que o estudante seja um recipiente vazio a ser preenchido com informações que serão memorizadas para a avaliação e rapidamente esquecidas, como alerta Paulo Freire quando caracteriza a “educação bancária” (Freire, 2000).

A consequência dessas práticas educativas não acaba no desempenho acadêmico, mas levam à maneira como o aluno atribui significações ao processo de ensino-aprendizagem e como é determinado o seu vínculo com a escola. Esse sistema educacional é deficitário em muitas dimensões e não acredita em uma forma diversificada nos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada indivíduo, fator que cria um espaço de alienação, que para o aluno pode ser observado como algo distante e sem relevância. As atividades monótonas e a falta de variações nos estímulos pedagógicos resultam em uma desconexão entre o aluno e o conteúdo ensinado. “Ele não consegue ler o livro todo no tempo solicitado pela plataforma online” (E2). No caso dos alunos com TEA, a dificuldade em interpretar textos online e acompanhar o ritmo das atividades reforça essa desconexão, tornando o aprendizado um processo mecânico e sem sentido.

Conforme destaca Godoy (2021), o aprendizado dos alunos com deficiência exige que os professores utilizem práticas curriculares variadas com a finalidade de garantir o acesso ao currículo, levando em conta que a utilização de práticas pedagógicas homogêneas não atenderia às necessidades específicas dos alunos, resultando em um fracasso escolar.

A educação, enquanto espaço de formação do sujeito, deve ser ressignificada para atender às demandas de uma sociedade diversa e em constante transformação. “Algumas atividades dou para ele fazer em casa, pois muita atividade fica repetitivo e maçante” (E1).

As cobranças exigidas pela escola, as atividades extensas e desafiadoras nos ambientes digitais retratam a imperícia do sistema educacional às necessidades dos alunos, especialmente daqueles com TEA, apontando um alerta dessas práticas pedagógicas que não reconhecem e valorizam cada aluno na sua individualidade.

“*Eu uso bastante o livro didático para apenas resolver os cálculos, sem precisar copiar.*” (E3) e “*Também levo atividades impressas para a sala para facilitar o desenvolvimento da aula.*” (E3). De acordo com Alves, Pinto e Bidóia (2020) a educação, enquanto processo de formação do sujeito, carece que os professores ressignifiquem suas práticas e discursos. Sem essa transformação do "dizer", é incerto que ocorra uma mudança no "fazer". Para isso acontecer, os professores precisam de oportunidades de dialogar sobre sua realidade, refletindo sobre suas experiências pessoais e profissionais. Esse processo dialético, é sustentado pela equipe de trabalho e visa a construção de novos horizontes, mesmo que utópicos, promovendo um desenvolvimento na formação dos estudantes.

**4.2 Núcleo de Significação 2: Desafios Estruturais na Inclusão e Atendimento Individualizado.** – “*...tive muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado.*” (E2)

O Quadro 6, a seguir, mostra os pré-indicadores e os indicadores que constituíram o Núcleo de Significação 2.

**Quadro 6 - Núcleo de Significação 2: pré-indicadores e indicadores**

Pré – Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professora de Língua Portuguesa: <i>Fiquei pouco tempo, mas nesse pouco tempo tive muita <b>dificuldade</b> em lidar com os alunos <b>não tendo suporte da escola.</b></i></li> <li>✓ Professora de Inglês: <i>[...] tive muitas <b>dificuldades</b>, pois nunca registrava e como <b>não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado.</b></i></li> <li>✓ Professora de História: <i><b>Não temos suporte ou diagnóstico adequado, e falta um profissional de apoio, como um psicopedagogo... a mãe dele decidiu transferi-lo para uma escola com suporte pedagógico mais adequado. ...Fazemos o que podemos, mas o aluno fica desprovido de auxílio. Não só da coordenação e direção, mas principalmente do sistema, que cobra e não faz nada para ajudar.</b></i></li> </ul>	<p>Ausência de suporte institucional e capacitação para os professores e funcionários para inclusão de alunos com TEA.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professor de Inglês: <i>Às vezes tenho dificuldades com a participação de todos e não consigo dar atenção que deveria uma vez que a sala é numerosa.</i></li> <li>✓ Professora de Inglês: <i>não tinha professor de apoio.</i></li> <li>✓ Professora de História: <i>A mãe tirou o aluno da escola, pois ganhou uma bolsa de estudos e achou que na nova escola ele teria mais suporte.</i></li> <li>✓ Professor de Inglês: <i>Às vezes deixava ele de lado</i></li> </ul>	<p>Limitações no atendimento individualizado em turmas numerosas</p>
---	--

Indicadores	Núcleo de Significação 2
<p>1- Ausência de suporte institucional e capacitação para os professores e funcionários para inclusão de alunos com TEA.</p> <p>2- Limitações no atendimento individualizado em turmas numerosas.</p>	<p>Desafios estruturais na inclusão e atendimento individualizado: <i>“...tive muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado.” (E2)</i></p>

Fonte: produzido pelo autor (2024).

Nesse segundo Núcleo aconteceu um momento de uma discussão colaborativa e reflexiva, sobre as experiências em sala de aula e como a educação inclusiva no ambiente escolar é um desafio retratado no cenário educacional brasileiro, vivenciado pela ausência de apoio institucional e de infraestrutura adequada para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista. Leonardo (2008) destaca em seus estudos que a inclusão escolar não depende apenas da boa vontade dos profissionais envolvidos, mas da obrigação em investimento da infraestrutura física e humana.

Em um momento de relatos de como foi seu primeiro contato com alunos com Autismo, a professora diz que: *“Eu nunca tive contado com ninguém com TEA. A escola não me deu suporte só comunicou que havia dois alunos irmãos com TEA. Um deles conseguia interagir e fazer as atividades, o outro ficava com brinquedos e não interagia” (E2)*. Esse relato revela o descompasso entre o discurso inclusivo e as práticas efetivas apontando a divergência que afeta tanto a objetivação, ou seja, a maneira como os alunos são vistos e tratados dentro das instituições, quanto sua subjetivação, isto é, como eles se percebem como sujeitos dentro desse sistema.

Com um suporte institucional inapropriado para auxiliar os alunos com TEA fica dificultado o processo de aprendizado e a experiência de inclusão. “... *não tinha professor de apoio*” (E3). A falta de preparação dos professores é evidente quando, nesse segundo Núcleo, o professor expõe:

*Eu tive dois alunos diagnosticados com TEA: o primeiro teve muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado* (E2).

A falta de orientação necessária para harmonizar as metodologias aplicadas às necessidades específicas do aluno, cria um sentimento de exclusão e dissonância. O aluno com TEA, possui desafios de socialização e, dependendo dos casos, dificuldades em compreender as informações, e a carência de estratégias personalizadas por parte da escola reforça um sentimento de isolamento, afetando diretamente sua subjetividade. A consequência é uma percepção de si mesmo como "fora da norma", o que pode gerar uma ruptura com o ambiente escolar e com o processo de aprendizagem.

Pela perspectiva sócio-histórica, a insuficiência de suporte institucional retrata um percurso de exclusão e marginalização de indivíduos com deficiências. Em seu contexto, o sistema educacional foi sistematizado para atender a uma visão homogênea de aluno, o que atualmente é inapropriado de acordo com as diversidades encontradas nas salas de aula. Segundo o professor houve tentativas de auxílio: “*Ele só tinha interesse em geografia e muitos movimentos repetitivos. Em um momento eu tentei interagir, mas não tive sucesso*” (E2). A inclusão de alunos com TEA sem o suporte devido mostra que as práticas priorizam o rendimento acadêmico convencional causando a perda do cuidado com as singularidades de cada estudante.

Um fator que contribui para a falta de apoio escolar é o número elevado de alunos em sala de aula. Que fica evidente na fala do professor preocupado com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da sala: “*Às vezes tenho dificuldades com a participação de todos e não consigo dar a atenção que deveria uma vez que a sala é numerosa*” (E1). A grande quantidade de estudantes impede que o professor ofereça a atenção individualizada que os alunos com TEA necessitam. O professor, muitas vezes sobrecarregado pelas demandas de uma sala numerosa, não consegue dedicar tempo e energia para atender às especificidades desse aluno, o que agrava ainda mais o sentimento de invisibilidade e a falta de inclusão.

Mendes (2021), em seu estudo, relata que a elevada quantidade de alunos em sala de aula, adicionada à falta de infraestrutura e recursos tecnológicos adequados, inviabiliza o trabalho do professor, comprometendo a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades individuais dos estudantes.

Ainda nesse Núcleo tivemos um depoimento preocupante de um professor: “*O aluno acabou saindo da escola porque a mãe achou que a escola não estava preparada para o aprendizado do seu filho*” (E2). Devido a carência de um ensino apropriado para a educação de seus filhos, muitos pais fazem a transferências para outras escolas, na expectativa de encontrar instituições com estrutura adequada. A escolha da transferência é, muitas vezes, uma tentativa de garantir que o aluno com TEA tenha acesso a um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Dando ênfase no assunto abordado, outro professor relata que “*A mãe tirou o aluno da escola, pois ganhou uma bolsa de estudos e achou que na nova escola ele teria mais suporte*” (E2). Para a escola, essa transferência evidencia uma falência do sistema educacional em oferecer uma educação inclusiva para todos.

Leonardo (2008) aponta que as escolas brasileiras, especialmente as públicas, enfrentam grandes dificuldades para garantir a aprendizagem acadêmica, inclusive para crianças sem deficiência. Isso reflete o baixo investimento não apenas nas práticas voltadas à inclusão, mas em todo o sistema educacional, evidenciando uma fragilidade estrutural que compromete a qualidade do ensino oferecido.

Quando a escola não fornece um suporte necessário ao aluno com TEA, a família procura alternativas, o que provoca um processo de significação importante: a educação passa a ser vista não como um direito garantido, mas como um privilégio que depende da escolha da “escola certa”. Isso reforça uma visão elitista da educação, onde apenas aqueles que têm recursos e conhecimento para buscar alternativas conseguem garantir uma experiência educacional de qualidade para seus filhos.

#### **4.3 Núcleo de Significação 3: Inter-relação social, comunicação e acessibilidade para a inclusão de alunos com TEA. - “*Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno.*” (E1)**

O Quadro 7, abaixo, mostra os pré-indicadores e os indicadores que constituíram o Núcleo de Significação 3.

**Quadro 7 - Núcleo de Significação 3: pré-indicadores e indicadores**

Pré – Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professora de Apoio: <i>Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno.</i></li> <li>✓ Professora de Geografia: <i>Tivemos uma aula em que deixei que o Guilherme escolhesse quem participaria no grupo. Ele escolheu os colegas, e isso foi ótimo, pois garantiu que ele não ficasse excluído.</i></li> <li>✓ Professora de Língua Portuguesa: <i>Nas atividades de redação, ele participa do grupo, dá ideias e até narra histórias. Neste ano, ele tem participado mais, expõe suas opiniões e já apresentou um trabalho na frente da turma. Achei muito importante vê-lo tão envolvido.</i></li> <li>✓ Professor de Inglês: <i>[...] tive muitas dificuldades, pois nunca registrava... Ele também tinha movimentos repetitivos com lápis.</i></li> <li>✓ Professora de Apoio: <i>[...] mesmo que leve um tempo para interpretar gestos, porém sua maior facilidade é linguagem verbal e textual. Ele resiste ao toque e é sensível a ruídos. Ele tem uma audição muito sensível, percebe até conversas em voz baixa, e o sinal barulhento da escola o incomoda.</i></li> </ul> <p>Professora de Língua Portuguesa: <i>No ano passado, usei um ditado popular, e o aluno com TEA o interpretou literalmente o contexto. Depois, precisei explicar de forma que ele compreendesse o sentido figurado da frase.</i></p>	<p>Importância na garantia de acessibilidade de atividades e espaços acolhedores para participação dos alunos com TEA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professora de História: <i>Eu trabalhei com um aluno autista de alta habilidade que amava a escola e era apaixonado por História. No início, ele interrompia a aula para fazer perguntas, não deixava os colegas participarem, pois só ele queria falar e eu tinha um tempo limitado para cumprir o conteúdo.</i></li> </ul>	<p>Excesso de protagonismo</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professora de Língua Portuguesa: <i>mais aberto, então ele já tentava <b>realizar atividades sem dificuldades</b>, em alguns momentos <b>eu perguntava</b> alguma coisa e <b>ele respondia</b> de imediato.</i></li> <li>✓ Professora de História: <i>tem muita <b>autonomia</b> em <b>fazer as atividades</b> sozinho.</i></li> <li>✓ Professora de Apoio: <i>supera <b>desafios ao ouvir</b>, mesmo que leve um tempo para interpretar gestos, porém sua maior <b>facilidade é linguagem verbal e textual</b>.</i></li> </ul>	
--	--

Indicadores	Núcleo de Significação 3
<p>1- Importância na acessibilidade de Atividades e Espaços acolhedores para participação dos alunos com TEA.</p> <p>2- Excesso de Protagonismo</p>	<p>Inter-relação social, comunicação e acessibilidade para a inclusão de alunos com TEA: <i>“Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno.”</i></p>

Fonte: Produzido pelo autor (2024).

Neste terceiro Núcleo baseado no contexto da Sócio-histórica, foi analisada uma dinâmica participativa e reflexiva desenvolvida nos encontros fazendo um agrupamento de frases reproduzidas pelos professores nos encontros anteriores para ser distribuída entre o grupo e que pudessem explicar suas falas e se ainda teriam a mesma opinião sobre alguns assuntos abordados anteriormente. De acordo Magalhães (2021), a técnica de confrontação da fala é um método utilizado em formações auxiliando a planejar ações futuras dando sequência dos aprendizados adquiridos. Ibiapina e Silva (2016) destacam que, na Pesquisa Colaborativa, é fundamental que as vozes dos participantes sejam consideradas com igual importância, permitindo a articulação de valores e o compartilhamento de significados por meio de negociações.

Para o processo de confrontação das falas os professores relatam a questão da interação social e a comunicação que são aspectos centrais para o desenvolvimento humano, no ambiente escolar, onde a convivência com colegas e professores molda o aprendizado e as experiências subjetivas. No panorama educacional, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) apresenta desafios diversos, que espelham indagações sócio-históricas e institucionais sobre como a sociedade reage à diversidade.

Isso é observado na fala da professora de apoio que faz seus desdobramentos sobre como é o desenvolvimento do aluno com TEA que ela acompanha: *“Nas aulas de Educação Física o aluno não interage”* (E1). Essas crianças enfrentam dificuldades de inter-relação, pela falta de adequação das atividades e pela estrutura das dinâmicas escolares que não favorecem a inclusão plena. O aluno que não participa da aula com problemas de socialização é visto como “incapaz” ou “diferente” e essa objetivação social rotula o aluno como “fora do normal” causando a exclusão social. Segundo a professora de apoio, o aluno diz que *“prefere ficar sentado”* (E1). Saladini (2020) propõe uma Educação Física de forma motora, que transcende a prática mecânica, valorizando a compreensão do que é realizado e o impacto desse aprendizado na formação do sujeito. Assim, criando o movimento humano, a autora afirma que os espaços escolares são locais de convivência e inter-relação, proporcionando autoconhecimento e relações interpessoais. A convivência exige regras que regulem as relações sociais, reforçando o papel formativo desses ambientes. Tal prática pode proporcionar ao aluno um ambiente acolhedor e seguro, propício para a inclusão.

As dificuldades de interação e a comunicação apontada em algumas disciplinas por alunos com TEA não são apenas métodos, mas também estão profundamente conectadas à forma como eles são vistos e compreendidos pelos professores e colegas de sala. A convivência com as diferenças é crescente na sociedade atual, e essa realidade também se reflete na escola. Professores, gestores, pais e alunos se deparam com a diversidade de formas de ser e pensar. No entanto, a dificuldade em lidar com essas diferenças provoca situações de exclusão no ambiente escolar, como afirma Saladini, (2020). Alunos com autismo apresentam barreiras de aprendizado e, nesse momento, é importante identificar a fala de uma professora: *“O aluno não compreende a linguagens de sinais, sua facilidade é a linguagem verbal ou textual”* (E2). A mesma professora ainda completa: *“O aluno tem muita dificuldade na interpretação de palavras principalmente as de figura de linguagem”* (E2). Essa condição acarreta a falta de inter-relação com os colegas e professores impossibilitando a comunicação gerando, assim, a exclusão, uma vez que o aluno não consegue participar plenamente das trocas sociais que ocorrem no ambiente escolar.

Dando sequência, outro professor confidencia: *“O Aluno não registrava e tinha momentos que ficava fazendo gestos repetitivos, por isso chamava atenção dele. Eu não sabia*

*lidar com aquela situação*” (E1). O professor demonstrou preocupação pela ausência de registros de atividades e a repetição de movimentos, nesses casos o aluno com TEA enfrenta dificuldades para se engajar nas dinâmicas sociais da sala de aula e fazer movimentos repetitivos são uma forma de lidar com estímulos sensoriais ou sociais que são desafiadores. O hiperfoco no autismo é descrito como uma forma de concentração extremamente intensa em um tema, tópico ou tarefa específica. Essa característica, comum em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente naquelas com comportamentos restritos e repetitivos, é abordada por Araújo, Santos e Borges (2021, p. 8, *apud* Abramo, 2023). Esses comportamentos, porém, são frequentemente mal interpretados, sendo vistos como "desinteresse" ou "distração", quando, na verdade, refletem a dificuldade do aluno em participar plenamente da interação social.

Em outro momento do Núcleo uma professora relata: *“Eu tive um aluno que amava história e tive dificuldade, pois ele não deixava que os outros alunos participassem da aula.”* (E3). Abramo (2023) destaca que os autistas com hiperfoco tendem a investigar continuamente o tema de interesse, geralmente desenvolvendo um conhecimento aprofundado sobre o assunto. A preocupação da professora merece atenção, o protagonismo que alguns alunos com TEA demonstram em sala de aula resulta da necessidade de controlar a dinâmica das atividades, pois esse comportamento pode prejudicar a inter-relação com os colegas e o andamento da aula como foi relatado pela professora. A autora sugere que aproveitar o hiperfoco do aluno e conectá-lo aos conteúdos curriculares pode ser uma estratégia acessível para promover a inclusão educacional. Porém, esse comportamento do aluno com TEA surge como resposta às dificuldades em compreender as regras implícitas da inter-relação social, que pode funcionar como uma defesa ou tentativa de ser ouvido em um ambiente que sente dificuldades de ser notado. A questão levantada pela professora é que esse comportamento trouxe à sala um descontentamento, pois eles não conseguiam participar respondendo aos questionamentos feitos pela professora.

A inter-relação social e a comunicação dos alunos com TEA no ambiente escolar enfrentam limitações que afetam a promoção de uma inclusão acessível. Dificuldades de comunicação, exclusão em atividades físicas, excesso de protagonismo e movimentos repetitivos são indicadores de que as práticas educacionais precisam ser revistas para contemplar a diversidade dos alunos.

**4.4 Núcleo de Significação 4: Colaboração Pedagógica e Vínculo Escola-Família para uma Inclusão transformadora para professores e alunos – “[...] grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.” (E4)**

O Quadro 8, abaixo, mostra os pré-indicadores e os indicadores que constituíram o Núcleo de Significação 4.

**Quadro 8 - Núcleo de Significação 4: pré-indicadores e indicadores**

Pré – Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professor de Inglês: <i>temos muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático. Acredito que não pode ser feito dessa maneira. Devemos ter um olhar voltado para o aluno, pois no automático acabamos nem nos importando. Mesmo com essa bagagem de tarefas, precisamos parar, refletir e ter um olhar diferenciado.</i></li> <li>✓ Professor de Língua Portuguesa: <i>Acho que a questão das atividades pra ele não ficar muito cansado e não perder a concentração seria algo que conseguimos fazer de imediato. ...se fizermos uma atividade para ele e outra para sala não atingiremos o objetivo da igualdade para todos.</i></li> <li>✓ Professora de Apoio: <i>Acho que falta um pouco o apoio da coordenação, por exemplo, no momento do ATPC, perguntar para o professor o que ele está fazendo para auxiliar aquele aluno. Porque, quando não é uno, é quebracabeça. O professor de Educação Física tem que pensar em uma atividade para envolver o aluno.</i></li> <li>✓ Professora de História: <i>se atividade tem o objetivo de fazê-lo ler e escrever não forçando ao extremo seria importante, o ideal é mesclar material impresso e desenvolvimento dele. ...por exemplo a professora de Apoio tem liberdade para falar conosco que estamos aqui sobre os direcionamentos das nossas aulas, mas se não tiver com outros professores a estratégia que você pode usar é passar para a coordenadora. Ela pode conversar com o professor em um grupo com outros professores e tentar atingi-lo sobre as dificuldades de desenvolver uma atividade adaptada para o aluno com TEA. Assim o professor não vai achar que o problema é somente com ele.</i></li> <li>✓ Professora de Apoio: <i>No ano passado, trabalhei em outra escola, e o professor de Educação Física de lá fez um trabalho muito bonito, adaptando uma aula para um cadeirante. Todos ficaram sentados na quadra e fizeram uma atividade com bola. Achei muito bacana, isso deveria ter aqui.</i></li> <li>✓ Professor de Inglês: <i>Tem que ter um olhar para o aluno e ver o que pode se adaptar. Eu tenho que tentar, porque eu tenho meu aluno ali e quero que ele participe.</i></li> </ul>	<p>Práticas pedagógicas e colaboração entre professores em momentos de ATPC.</p>

<p>✓ Professora de Apoio: <i>O professor que realmente se importa com o aluno não vai se importar se o aluno tem ou não laudo, ele vai querer ajudá-lo.</i></p>	
<p>✓ Professor de Inglês: <i>se vierem dar um treinamento deve-se pensar como esses encontros que estamos tendo aqui uma coisa leve, tão gostosa que fomos construindo juntos é mais produtivo e não aqueles treinamentos pesados que só ouvimos e não participamos. Na minha opinião não surtem efeitos.</i></p> <p>✓ Professora de História: <i>Será talvez pela quantidade de pessoas.</i></p> <p>✓ Professor de Matemática: <i>Entendo essas capacitações como fechadas pensando que todos os alunos com TEA são iguais e que deve seguir o que foi direcionado. A ideia desse grupo de discussão é debater e entender as particularidades do nosso aluno.</i></p> <p>✓ Professora de História: <i>As formações da diretoria de ensino são cansativas com isso não atingem o que precisa.</i></p> <p>✓ Coordenadora: <i>Eu achei muito interessante essa maneira de grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.</i></p> <p>✓ Professor de Matemática: <i>Nosso foco nesse momento é o aluno com TEA, mas isso não quer dizer que não possamos fazer isso com as dificuldades de todos os alunos. Nós perdemos a timidez com menos pessoas para discutir.</i></p>	<p>Eficiência nas formações pedagógicas colaborativas de acordo com as necessidades dos educadores</p>
<p>✓ Professor de Matemática: <i>O mais importante é ter um espaço, por exemplo em ATPC para conversar com esse pai e fazer a troca de experiências nos dois ambientes casa e escola. Eu achei que em relação ao ano passado a mãe do Guilherme já está mais segura em relação a escola.</i></p> <p>✓ Professor de Inglês: <i>Eu acho que ela nos conheceu e conversou com todos e sabe do trabalho que fazemos, então ela ficou mais tranquila.</i></p> <p>✓ Coordenadora Pedagógica: <i>Ela começou a ter confiança no trabalho de todos.</i></p> <p>✓ Professora de Apoio: <i>Para mim ela pergunta todos os dias como foi a aula. "O professor veio o foi um professor eventual?". Essa é a preocupação dela o resto é tranquilo.</i></p> <p>✓ Professora de História: <i>Essa interação da Professora de Mediação com a mãe é diferente.</i></p>	<p>Consolidação da comunicação e confiança entre família e escola</p>

Indicadores	Núcleo de Significação 4
1- Práticas Pedagógicas e Colaboração entre Professores em momentos de ATPC.  2- Eficiência nas Formações Pedagógicas Colaborativas de acordo com as Necessidades dos Educadores  3- Consolidação da Comunicação e Confiança entre Família e Escola.	Colaboração pedagógica e vínculo escola-família para uma inclusão transformadora para professores e alunos: “[...] grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.”

Fonte: produzida pelo autor (2024).

Este quarto Núcleo foi construído tendo por base o último encontro, quando os professores receberam um documento escrito com suas reproduções dos encontros anteriores, porém separadas em pontos positivos e negativos que eles apontaram no terceiro encontro. É através desse documento que, de forma colaborativa, elaboraram estratégias pedagógicas, identificando objetivos comuns, avaliando as necessidades do aluno e estabelecendo metas para essa ressignificação das práticas aplicadas. Ibiapina e Silva (2016) ressaltam que essa abordagem investigativa se afasta de pesquisas com visão reducionista e individualista, tanto nos objetivos quanto no desenvolvimento e na produção de conhecimento. Ela não se limita à descrição das práticas docentes nem reduz o indivíduo a um objeto de estudo.

“Precisamos fazer questões pontuais para chegar aos objetivos da atividade” (E4). As atividades propostas devem ser organizadas em blocos com objetivos claros, para que o aluno com TEA acompanhe o conteúdo sem se sentir sobrecarregado. Os encontros nos Núcleos trouxeram aos professores outra visão sobre a abordagem com o aluno com TEA. O processo de ressignificação exige um trabalho coletivo intenso, caracterizado por avanços graduais, momentos de desequilíbrio e reequilíbrio, onde o caminho só pode ser traçado enquanto é percorrido (Alves; Bataglia, 2020). Esse processo é evidenciado na fala do professor: “Passei a me importar com o bem-estar dele. O importante é ele estar confortável e ambientado” (E3). As atividades devem incluir períodos de descanso para evitar que sejam longas ou sequenciais para não resultar em cansaço e perda de foco. “Resolver as atividades no seu tempo sem apressá-lo” (E3).

Em alguns momentos dos encontros os professores também citaram estratégias que já abordavam em sala e tiveram êxito: *“Eu solicitei que o aluno escolhesse o grupo para fazer o trabalho”* (E1). O objetivo do professor em permitir que o aluno com TEA fizesse a escolha do seu grupo para desenvolver um trabalho incentiva o aluno à colaboração mútua, oferecendo papéis de protagonismo e tomadas de decisões. Alves e Said (2020) defendem que a educação deve ser orientada por práticas significativas, que envolvam diálogo, reflexão, criatividade e humanização, de modo que os educandos possam se conscientizar dessas práticas e alcançar a conscientização.

*“Atividades concretas com imagens, vídeos para complementar o objetivo da aula”* (E4). A proposta de incorporar vídeos, imagens e outras ferramentas visuais no ensino para facilitar a compreensão dos conteúdos, auxilia não apenas os alunos com TEA a visualizar melhor os conceitos abordados e, sim, toda a sala a analisar e compreender melhor o conteúdo.

*“Os encontros foram produtivos aprendemos, desabafamos e juntos pensamos em soluções. Tudo de forma leve”* (E4). É preciso oferecer formações frequentes sobre estratégias inclusivas e práticas adequadas para o aluno com TEA, com foco em intervenções comportamentais, modificações curriculares e eficientes. Para os professores, os encontros foram muito profícuos e gerou entusiasmo a ideia de propagar o que foi visto e discutido. *“Poder replicar essas práticas para outros professores de acordo com o desenvolvido nessas reuniões. Com isso os alunos saem ganhando”* (E4). É perceptível como os professores estavam empolgados em repassar o que aprenderam e criaram. A ideia de discussão dos anseios, das formas que trabalhavam ou maneiras como poderiam lidar com diversas situações de ensino-aprendizagem.

*Os encontros foram importantes, pois não recebemos várias informações engessadas de como aplicar e ficou apenas no papel. Nós podemos discutir e chegar em pontos de vista semelhantes o que no meu ver foi muito proveitoso* (E4).

Os professores apontam que a comunicação entre a família e a escola promove o progresso e o bem-estar do aluno no ambiente escolar. Segundo o apontamento de um dos docentes, a cooperação de ambas as partes é determinante para lidar com os processos de ensino aprendizagem do aluno, afirmando a importância do *“auxílio da família e a atenção dos professores”* (E). A família é entendida como a primeira unidade responsável pela socialização, pelo desenvolvimento e pela construção de relações socioafetivas, além de ser

um espaço de convivência (Rezende, 2022). Nesse sentido, observa-se que uma relação de colaboração e confiança com a família pode contribuir para o ajuste das práticas pedagógicas tornarem-se uma experiência mais acolhedora para o aluno.

Em outro momento um professor menciona o papel da família na participação atuante do processo escolar do aluno, mencionando que *"a mãe é muito participativa."* (E1). Essa conduta colaborativa corrobora a troca de informações e proporciona a ressignificação das estratégias pedagógicas conforme as necessidades do aluno relatada pelos responsáveis. No entanto, algumas decisões que a família adota são determinadas pelas expectativas em relação ao suporte que a escola pode oferecer. Um exemplo disso é a situação de uma mãe que decidiu transferir seu filho: *"a mãe tirou o aluno da escola, pois ganhou uma bolsa de estudos e achou que na nova escola ele teria mais suporte."* Essa fala demonstra que o entendimento da família sobre o apoio ao seu filho pode influenciar diretamente o percurso escolar, reforçando que uma comunicação efetiva e um suporte contínuo deve existir para atender às expectativas e necessidades do aluno.

Os professores, em uma perspectiva pedagógica, elaboram estratégias para promover um ambiente mais acolhedor ao aluno, uma vez que ele se sente sobrecarregado com os estímulos da sala de aula. Em nosso encontro, um professor relata um momento em que a agitação da sala causou inquietação ao aluno:

*Teve um dia que a sala estava agitada e o aluno ficou assustado. Consegui acalmar a sala e perguntei ao aluno se queria entrar. Ele estava arredo, porém observou a sala que estava em silêncio, entrou e conseguiu desenvolver as atividades (E2).*

Essa práxis confirma uma abordagem acolhedora e inclusiva, atenta ao bem-estar do aluno e desenvolvendo uma atmosfera para o ensino aprendizagem.

Em outro momento outro professor menciona a relevância de compreender e respeitar as singularidades do aluno, como a sensibilidade auditiva: *"Tem uma audição muito sensível."* (E1). Observando essa particularidade, o professor pode ajustar a maneira que desenvolve as aulas para reduzir os estímulos auditivos, quando necessário, proporcionando um espaço mais confortável ao estudante.

Além da sensibilidade auditiva os professores também relataram que o aluno apresenta resistência a toques ou manipulações em seus objetos pessoais. Em resposta a essa situação, o professor partilha uma abordagem de comunicação clara e respeitosa, mencionando que: *"Tem*

*uma resistência ao toque ou mexer em seu material; eu sempre converso com ele e peço permissão para fazer tal ação.*" (E1). Essa técnica é respeitosa, estimula a confiança e o conforto do aluno, inter-relacionando-o ao ambiente escolar de forma mais inclusiva.

A responsabilidade da professora mediadora é essencial para tornar acessível e acompanhar o aluno com TEA no desenvolvimento das aulas, facilitando sua participação nas atividades e promovendo a inclusão. Dependendo da particularidade do aluno algumas matérias exigem maior inter-relação e suporte, por isso a atuação da mediadora deve contemplar amparar as necessidades do aluno. Em nossos encontros a professora de apoio relata que, na disciplina de Matemática, a mediação é fundamental: *"Matemática ele necessita de muita mediação."* (E1). Esse suporte permite ao aluno buscar soluções para as atividades propostas, enquanto a mediadora o encoraja a interagir diretamente com o professor da disciplina, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e criando uma relação de confiança para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Nas aulas de Educação Física, uma área que necessita da inter-relação física e social, o aluno apresenta maior resistência às atividades elaboradas pelo professor regente, conforme pontuado pela mediadora: *"Em Educação Física, ele não interage com as atividades elaboradas pela professora."* (E1). Nessa disciplina, a mediadora relata que o aluno prefere ficar sentado, pois não se identifica com as atividades. Saladini (2020) argumenta que a Educação Física tem ampliado o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, embora essa responsabilidade não seja exclusiva dessa disciplina.

Para alcançar esse objetivo, todos os envolvidos no ambiente escolar devem colaborar para o desenvolvimento das crianças em direção a uma sociedade mais justa. Por isso, para tornar o ambiente acessível, oferecendo suporte emocional e estrutural incentivando o aluno a participar das aulas, os professores fizeram a sugestão de novos grupos de discussão para que a professora regente da aula pudesse participar e desenvolver de forma colaborativa com outros professores novas estratégias de aulas para o aluno com TEA, respeitando seus limites e promovendo a inclusão gradual e segura.

Em outras disciplinas, o aluno desenvolve as atividades de forma mais autônoma, então a professora mediadora incentiva sua participação para que possa esclarecer suas dúvidas: *"Nas outras disciplinas, ele consegue desenvolver de forma mais independente, porém sempre estou ao seu lado incentivando a tirar as dúvidas com os professores."* (E1). Essa forma de conduzir

o processo de ensino aprendizagem fortalece a confiança do aluno para interagir e esclarecer dúvidas com outros docentes, corroborando sua participação no ambiente escolar.

Com isso, este núcleo representa o ápice da proposta investigativa e se configura como o espaço onde os resultados da intervenção se evidenciam de forma mais concreta. “*Às vezes eu ficava refletindo em casa dos vídeos sobre as características foi muito importante.*” (E4). A partir das reflexões coletivas e da escuta qualificada, os professores não apenas reavaliaram suas práticas, mas puderam construir novas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão do aluno com TEA. Esse movimento demonstra que, quando há espaço para o diálogo, para o compartilhamento de experiências e para a valorização dos saberes docentes, é possível transformar a prática educativa a partir da própria escola, com base em suas necessidades reais e contextuais.

A formação em serviço assume uma dimensão colaborativa, demonstrando o processo em que os docentes deixam de ser meros receptores de orientações técnicas e passam a ser sujeitos ativos na elaboração de soluções pedagógicas. O trabalho colaborativo aqui apresentado é um exercício coletivo de autoria e corresponsabilidade, em que as ações pedagógicas ganham sentido porque nascem da experiência, do afeto, da escuta e da análise conjunta da realidade escolar. “*Nós podemos discutir e chegar em pontos de vista semelhantes o que no meu ver foi muito proveitoso*” (E4). É nesse ponto que a intervenção se justifica enquanto produto potente e legítimo da pesquisa: ela gera movimento, produz transformação e fortalece o protagonismo docente.

Assim, a força deste núcleo reside em sua capacidade de articular teoria e prática de forma dialética na perspectiva sócio-histórica, promovendo a reflexão crítica e o engajamento dos professores na construção de estratégias pedagógicas significativas. Ele representa, em essência, a potência da Pesquisa-Trans-Formação nos docentes e sua contribuição concreta para a promoção de uma escola inclusiva e socialmente comprometida. Segundo Magalhães (2021), a Pesquisa-Trans-Formação pode ser compreendida como uma prática acadêmica com intencionalidade revolucionária, voltada à produção de conhecimento científico por meio da formação de grupos sociais. Essa proposta visa gerar reflexões e ações transformadoras no campo educacional, político e laboral, mesmo em contextos historicamente conservadores.

A concretização da transformação acontece devido à ressignificação, que na educação, segundo Alves, Pinto e Bidóia (2020), trata-se da prática educativa, em que o educador reflete sobre seu papel na escola, promovendo um diálogo com a função social na formação inclusiva.

Esse processo demanda uma educação que ultrapasse os limites físicos da escola, integrando-se à comunidade e às famílias. Para isso, a construção de um coletivo de educadores comprometidos com o estudo das teorias científicas em relação à realidade escolar possibilita um processo contínuo de ressignificação profissional e institucional, impactando tanto os docentes quanto os estudantes e a comunidade escolar.

Nesse contexto, os núcleos de significação atuam como instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para a análise e compreensão das vivências produzidas na pesquisa. Ao articular as dimensões histórico-dialéticas e teórico-práticas das falas docentes, esses núcleos permitem evidenciar sentidos que ultrapassam a superficialidade dos relatos, buscando camadas mais profundas da práxis pedagógica no campo da educação inclusiva. Assim, sua função não se limita a organizar a interpretação, mas a potencializar a compreensão crítica das experiências docentes, contribuindo para uma leitura mais densa e transformadora da realidade escolar.

Com isso, a Pesquisa-Trans-Formação revela-se como método importante na coleta informações sobre a realidade vivida, promovendo reflexões e mudanças práticas nos sujeitos envolvidos, porque os move, os instiga a imbricar a teoria apreendida à sua ação prática. As experiências de adequação pedagógica demonstram não apenas estratégias pontuais, mas o início de um movimento de ressignificação docente, em que o professor deixa de ser mero executor de normas para se tornar agente de transformação. A inclusão, nesses relatos, emerge não como um destino pronto, mas como um processo coletivo e contínuo, atravessado por tensões, escuta ativa, experimentações e aprendizados compartilhados.

## **5 ANÁLISE INTERNÚCLEOS: Um olhar constituído sobre as vivências educacionais, à guisa de conclusão**

De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), o processo de construção dos internúcleos ocorre a partir da articulação dos núcleos gerados na pesquisa, levando em consideração as questões que surgiram a partir da análise de cada um deles, nesse caso, identificados nas falas dos professores, refletindo sobre as questões que surgem em cada um desses núcleos. A análise das experiências dos docentes no ambiente escolar demonstra as dificuldades e obstáculos presentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As significações atribuídas a esses momentos de ensino, das vivências individuais dos professores, devem ser compreendidas no contexto das práticas pedagógicas, das condições históricas, políticas e sociais que permeiam o processo educacional, bem como das subjetividades envolvidas nas experiências docentes.

As dificuldades relatadas pelos professores na busca por estratégias nas atividades pedagógicas para alunos com TEA espelham o descompasso das práticas escolares. Leonardo (2008) argumenta que a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino requer mais do que a simples inserção no contexto social e o compartilhamento do mesmo espaço físico com os demais alunos. Os relatos indicam um sistema educacional que busca padronização e a produtividade, desconsiderando as necessidades individuais dos estudantes, em particular dos alunos com deficiência. Nesse contexto, as atividades educativas tornam-se uma tarefa mecânica e desprovida de significado para o aluno com TEA, potencializando um ciclo de sobrecarga emocional e cognitiva. Isso resulta em um afastamento entre o aluno e o conteúdo, onde a repetição de atividades sem a devida consideração das especificidades de cada estudante promova uma exclusão implícita, comprometendo a acessibilidade do aprendizado.

Cordeiro, Andrade, Filho e Ferreira (2024) destacam que estudantes de todas as idades possuem direitos e garantias legais que asseguram o acesso a uma educação de qualidade, evidenciando a eficácia jurídica das normas. As escolas, nesse contexto, têm a obrigação de matricular crianças com TEA e oferecer um ambiente que favoreça seu aprendizado, o que requer um trabalho coordenado entre gestores, professores da sala regular, auxiliares, educadores especializados, assistentes sociais, psicólogos, equipe médica, família e Estado. Porém não é o que acontece na realidade, pois a carência de suporte institucional para o atendimento individualizado dos alunos com TEA surge como um fator central nas

dificuldades enfrentadas pelos professores. A escassez de infraestrutura e de recursos humanos, associada à falta de formação específica para lidar com a diversidade, questiona o compromisso da escola com a inclusão. As falas dos professores apontam que as práticas adotadas nas escolas não são suficientes para atender às necessidades de cada aluno, refletindo um modelo educacional ainda voltado para a homogeneização. A ausência de estratégias pedagógicas acessíveis à realidade dos alunos com TEA compromete a inclusão, proporcionando uma visão negativa da escola como espaço de aprendizado e levando muitos pais, ao perceberem a limitação do sistema, a buscar alternativas educacionais mais inclusivas para seus filhos.

As dificuldades de inter-relação social e comunicação, características comuns entre alunos com TEA, foram discutidas pelos professores a partir de relatos de experiências vivenciadas em sala de aula. A falta de acessibilidade das atividades e das dinâmicas escolares é apontada como um fator dificultador à inclusão desses alunos, especialmente nas disciplinas com um caráter mais social, como a Educação Física. O comportamento repetitivo e o hiperfoco em determinados temas, comuns entre os alunos com TEA, são frequentemente vistos como obstáculos para a inter-relação. No entanto, esses comportamentos devem ser compreendidos como manifestações das dificuldades dos alunos em compreender as regras implícitas da interação social. Em seus estudos Moura, Araújo e Carvalho (2024) argumentam que a escola não deve limitar-se a transmitir conhecimentos ou reduzir o processo educativo de estudantes com autismo à socialização e a atividades artesanais, como pintura e colagem, desprovidas de intencionalidade pedagógica, sendo necessário superar práticas meramente ocupacionais. Nessa esteira, foi observado nos relatos dos professores que o atual modelo educacional não atende as particularidades, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, que considerem as diferenças e promovam uma educação acessível e significativa.

Nesse contexto, as articulações formadas a partir das falas dos professores indicam que a inclusão de alunos com TEA exige um processo contínuo de revisão das práticas pedagógicas. A simples adoção de um discurso inclusivo não é suficiente para promover mudanças efetivas no cotidiano escolar. Torna-se essencial o investimento em espaços de formação continuada em serviço, que valorizem as experiências concretas dos docentes e favoreçam uma perspectiva colaborativa entre os diferentes agentes da escola. Esses espaços

devem funcionar como territórios de escuta, troca e construção coletiva de saberes, contribuindo para o fortalecimento de práticas realmente inclusivas e contextualizadas.

Sendo necessário que as políticas públicas e escola se comprometam com a transformação de suas práticas e com o investimento em infraestrutura e formação docente, a fim de garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam ter um aprendizado acessível e significativo. As práticas colaborativas entre professores e gestão escolar, juntamente com o fortalecimento do vínculo entre escola e família, é um elemento central nesse processo de transformação. Vilaronga e Mendes (2014) destacam que o ensino colaborativo, também chamado de coensino, realizado entre professores de educação especial e da sala regular, é uma abordagem presente em algumas propostas internacionais para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, sendo considerado um dos métodos mais relevantes para essa finalidade.

De Moura, Araújo e Carvalho (2024) apontam que, na perspectiva freiriana, o processo emancipatório na educação requer a participação ativa da família na escola. O envolvimento familiar, ao conhecer a realidade da instituição, seus desafios e avanços, possibilita um diálogo com a gestão escolar, professores e demais profissionais, contribuindo para a compreensão do contexto educacional e fortalecendo a exigência ao poder público de garantir o direito à educação. A interação entre professores e famílias, como relatado pelos docentes, vai além de uma simples troca de informações. Ela se configura como um processo de construção mútua, no qual ambos os lados buscam uma compreensão mais profunda das necessidades do aluno. A participação ativa da família no processo escolar contribui com informações que enriquecem as práticas pedagógicas, auxiliando na criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

Além disso, as práticas pedagógicas sugeridas pelos professores, como a mediação, atividades acessíveis para reduzir a sobrecarga de estímulos e o incentivo à autonomia do aluno, têm se mostrado produtivas para criar um ambiente mais acolhedor e participativo. A inclusão do aluno com TEA não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas como um esforço contínuo que envolve toda a comunidade escolar, trabalhando de forma integrada para respeitar as singularidades de cada aluno e promover sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ressignificação das práticas pedagógicas para atender aos alunos com TEA requer um compromisso coletivo, onde a colaboração entre professores, famílias e alunos é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva. Moreira e Alves (2020)

destacam que o processo de ressignificação no ensino depende da disponibilidade do educador para construir o conhecimento de forma conjunta, em vez de apenas transmiti-lo. Esse processo exige um trabalho interno de autoconhecimento e conscientização, tanto por parte do educador quanto da equipe escolar, sobre a relevância de apropriar as práticas pedagógicas para transformar a forma de ensinar. O papel do professor, enquanto mediador e facilitador, é fundamental para o sucesso desse processo, com foco na valorização da autonomia do aluno e no fortalecimento de um ambiente escolar que respeite as necessidades de todos, promovendo uma educação acessível e significativa para todos os estudantes.

Embora o termo “ressignificação” possa, à primeira vista, ser interpretado como uma responsabilização individual do professor, o trecho em questão o situa dentro de uma lógica coletiva. Longe de reforçar uma perspectiva subjetivista, o estudo propõe uma transformação das práticas pedagógicas ancorada na colaboração entre professores, famílias e estudantes, bem como no fortalecimento das formações em serviço e da atuação institucional. Assim, o autoconhecimento do educador não é tratado como responsabilidade isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de reconstrução conjunta do processo educativo, em direção a uma escola mais inclusiva e democrática.

O crescimento de alunos com TEA matriculados nas escolas regulares demonstra que a aplicação da legislação está em processo buscando um avanço por uma educação equitativa e acessível. Contudo, de acordo como foi exposto ao longo desta pesquisa, a concretização desse processo sofre enfrentando desafios estruturais, pedagógicos e formativos. Através dos Núcleos de Significação foi observado pelas análises das experiências dos professores que a inclusão não pode se limitar à matrícula do estudante com TEA, mas deve garantir condições convenientes, apropriadas para sua aprendizagem, desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

Os estudos de Vigotski sobre a deficiência nos possibilita refletir criticamente sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA, nos levando à compreensão de que deve ser mediado por inter-relações sociais significativas e proporcionando um ambiente que favoreça a superação de barreiras impostas pelo meio. Tal conceito de mediação, exposto na teoria vigotskiana, corrobora a participação do professor como impulsionador do aprendizado, viabilizando estratégias que respeitem as singularidades dos alunos e incentivem sua autonomia.

Do mesmo modo, a perspectiva de Paulo Freire nos lembra que a educação inclusiva deve ser um ato dialógico e emancipatório. O respeito às diferenças e como a construção do conhecimento é desenvolvida de maneira compartilhada são fundamentos para que a escola desempenhe sua função de espaço democrático e transformador. A inclusão não pode ser reduzida a um modelo assistencialista para que o aluno deva ser apenas cuidado e adquira sua autonomia, mas deve garantir que todos os estudantes tenham acesso a práticas pedagógicas que os envolvam ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos dos professores, e as consequentes reflexões construídas nas análises internúcleos formados a partir da pesquisa, revelam a necessidade de um trabalho colaborativo estruturado, contínuo e intencional, que vá além da simples divisão de tarefas. Trata-se de uma colaboração fundamentada no diálogo horizontal entre docentes, coordenação pedagógica e famílias, que compartilham saberes, experiências e decisões pedagógicas com foco na inclusão acessível dos alunos com TEA. Porém, a dificuldade em proporcionar uma formação adequada às necessidades dos professores, a ausência de recursos materiais e profissionais especializados, demonstra que o suporte institucional é falho, assim dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, devido a essas adversidades enfrentadas, é fundamental que ocorram investimentos em políticas públicas destinadas à capacitação docente e à melhoria da infraestrutura escolar.

Além da participação das políticas públicas, a participação da família no processo de ensino aprendizagem é apontada pelos professores nos Núcleos de Significação como um fator crucial para o sucesso da inclusão. A comunicação entre escola e família consolida as práticas pedagógicas e possibilita o desenvolvimento de ressignificações de estratégias acessíveis atendendo às necessidades dos alunos com TEA. Essa permuta de experiências com professores, familiares e com a equipe gestora, favorece a gênese de um ambiente escolar mais acolhedor e acessível à diversidade.

Diante das análises realizadas, conclui-se que a ressignificação da prática pedagógica dos professores em relação aos alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental passa necessariamente pela construção de práticas colaborativas, sustentadas no diálogo entre docentes, gestão escolar e famílias, além de formações continuadas contextualizadas. A pesquisa demonstrou que a inclusão vai além da matrícula: requer condições concretas de participação, mediação intencional e estratégias pedagógicas acessíveis, que reconheçam e respeitem a singularidade dos estudantes. Assim, o processo investigativo atendeu aos

objetivos propostos, evidenciando que a transformação das práticas docentes não é um movimento espontâneo, mas fruto de um trabalho coletivo, crítico e consciente. A superação dos obstáculos identificados, portanto, exige o comprometimento da escola como um todo e o fortalecimento das políticas públicas de inclusão sem os quais a educação consistentemente emancipadora e democrática continuará a ser apenas um ideal distante.

## 6 PRODUTO TÉCNICO

### 6.1 Apresentação do produto

A ideia da criação de um *e-book* como produto técnico intitulado: Entre Cores e Significados: Estratégias para a Educação Inclusiva no TEA, tem o intuito de colaborar com professores no processo de ensino aprendizagem de uma educação acessível para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. O material foi fundamentado por meio de discussões teóricas e práticas realizadas nos grupos de discussão de uma pesquisa de mestrado, grupo composto por professores em momento de ATPC, abordando desafios, vivências e estratégias pedagógicas relacionadas ao ensino de alunos autistas.

### 6.2 Processo de elaboração

O *e-book* foi produzido a partir da organização dos encontros com professores, nos quais relataram informações sobre suas experiências, dificuldades e práticas pedagógicas. A construção do material seguirá as seguintes etapas:

**Revisão teórica:** Levantamento bibliográfico sobre o TEA, inclusão escolar e práticas pedagógicas, assim como a apresentação de vídeos de apoio.

**Produção de Informações:** Registros dos grupos de discussão com professores, relatos de experiências e percepções sobre o ensino de alunos autistas.

**Organização do conteúdo:** Elaboração dos temas abordados, classificação das vivências relatadas e as boas práticas desenvolvidas.

**Edição e diagramação:** Adequação do material para o formato digital, garantindo acessibilidade e usabilidade.

**Publicação e divulgação:** Disponibilização do *e-book* em plataformas digitais de acesso aberto.

### 6.3 Conteúdo do *e-Book*

O material será estruturado em capítulos que contemplam os seguintes tópicos:

#### 1. Introdução ao Autismo

Definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Principais características e variações do espectro.

Mitos e verdades sobre o autismo.

## 2. **Dados Estatísticos**

Prevalência do TEA no Brasil e no mundo.

Dados sobre a inclusão de estudantes autistas na educação básica.

## 3. **Relatos e Reflexões dos Professores**

Principais desafios enfrentados na inclusão de alunos autistas.

Expectativas e anseios dos educadores.

Experiências de adequação pedagógica.

## 4. **Práticas Positivas e Negativas na Educação de Alunos Autistas**

Estratégias bem-sucedidas no ensino e na socialização.

Práticas que dificultam o aprendizado e a inclusão.

Sugestões para aprimoramento das abordagens pedagógicas.

## 5. **Conclusões e Recomendações**

Síntese das discussões.

Propostas para uma prática mais inclusiva.

Recursos e materiais de apoio para professores.

### **6.4 Plataforma de hospedagem**

A hospedagem do *e-book* será ofertada em formato PDF e EPUB em plataformas de acesso gratuito, como sites institucionais de universidades, repositórios acadêmicos e bibliotecas digitais. Além disso, será possível acessá-lo por meio de redes sociais e grupos de apoio à inclusão escolar, facilitando sua ampla disseminação.

### **6.5 Interação com Educadores e Profissionais**

Adendo ao *e-book*, será elaborada uma página no *Instagram* empenhada na troca de experiências e interação com professores, profissionais da educação e especialistas na área do TEA. A página servirá como um ambiente para: compartilhamento de estratégias pedagógicas acessíveis, discussão de desafios e soluções para a inclusão escolar, divulgação de conteúdos atualizados sobre o TEA e espaço para *feedback* e sugestões para a melhoria do *e-book*.

O objetivo dessa proposta é criar um caminho que proporcione um ambiente colaborativo, onde os participantes possam compartilhar vivências, buscar apoio e aprimorar suas práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos autistas.

Este material tem o propósito de contribuir para a idealização de um ambiente escolar inclusivo e participativo, proporcionando um início de circulação de proposições, sempre incentivando a colaboração entre os pares na construção de práticas pedagógicas aos educadores no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA.

Assim, nesse intuito, este produto será finalizado, publicado e compartilhado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMET – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA DO TRÁFEGO. 1 Transtorno do Espectro Autista — TEA e habilitação para a direção de veículos automotores. Disponível em: <https://www.abramet.com.br/repo/public/commons/DIRETRIZ%20TEA%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024
- ABRAMO, Mariana Vianna. **Utilizando o hiperfoco do autista como instrumento de ensino colaborativo em turmas regulares**. In: BITTENCOURT, Aline; MEIRELLES, Rosane (orgs.). *Autismo e Ciências: o protagonismo de estudantes com TEA*. São Paulo: Digitaliza Conteúdo, 2023. p. 48-49.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE DIALÉTICA DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM GRUPO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 33(2) I 261-270 I abril - junho 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro.; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar.
- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro**. Em: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.
- ALVES, Cristiane Paiva. A educação deve ser pautada em práticas significativas, experiências de diálogo, reflexão, criatividade e humanização. In: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (orgs.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 246.
- ALVES, Cristiane Paiva; PINTO, Marcos Rogério Silvestri Vaz; BIDÓIA, Juliana Freire. Ressignificação da educação. **Humanização e Educação Integral**, p. 155, 2020
- ALVES, Cristiane P.; PINTO, Marcos Rogério S.; BIDÓIA, Juliana Freire. **Ressignificação da educação**. In: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (Org.). *Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.

ALVES, Isabella. **10 Direitos Garantidos às Pessoas com Síndrome de Down**. 2019. Disponível em: <https://isbellacalves.jusbrasil.com.br/artigos/693796282/10-direitos-garantidos-as-pessoas-com-sindrome-de-down>. Acesso em: 04 jul. 2024

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [*et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

AUTISMO & REALIDADE. *Cartilha DSM-5 e o diagnóstico de TEA*. Autismo & Realidade, [s.d.]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-dsm-5-e-o-diagnostico-de-tea/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70; 1979; 2011.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. AUTISMO: História de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e45865, 2022.

BITTENCOURT, D. F. C. D. **Relações entre família e escola**: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo. 2021, 141 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22973/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2021\\_BITTENCOURT\\_DANIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22973/DIS_PPGEDUCACAO_2021_BITTENCOURT_DANIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 jul. 2024

BLOIS, Marlene Montezi. **Reencontros com Paulo Freire e amigos**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03/07/2024

BRASIL (Reuters) Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e dá outras providências. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 03/07/2024

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011ª Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 03/07/2024

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020: Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/113977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113977.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990: Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112compilado.htm). Acesso em: 04 jul. 2024

BRASIL. Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991: Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213compilado.htm). Acesso em: 04 jul. 2024

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 jul. 2024

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **EDUR – Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>.

Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 04 de set. 2024.

CNS – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista precisa de mais visibilidade, afirmam conselheiros de saúde.** 2019.

Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/171-transtorno-do-espectro-autista-precisa-de-mais-visibilidade-afirmam-conselheiros-de-saude>. Acesso em: 03 jul. 2024

CÔRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. CONTRIBUIÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE KANNER AO DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020.

DOI: 10.5281/zenodo.4678838. Disponível em:

<https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 4 set. 2024.

DE OLIVEIRA CANEDO, Uelinton; et al. **ODS-4: educação de qualidade e o relacionamento professor-estudante**. *Revista Latinoamericana Ambiente e Saúde*, v. 5, n. 4, esp., p. 32–37, 2023.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 307–313, jun. 2015.

EDUCAÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário *Online* de Português. Santa Isabel - SP, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ELER, Guilherme. **O quebra-cabeça do autismo**. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/o-quebra-cabeça-do-autismo/>. Acesso em: 04 jul. 2024

FERNANDES, Millor. **A entrevista**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio; ZOTESSO, Marina Cristina; SILVEIRA, Rodrigo da Rosa; FERREIRA, Lidiane. Análise comparativa do comportamento verbal nos três níveis de suporte do autismo. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, Brasil, v. 13, p. e5328, 2024. DOI: [10.17267/2317-3394rps.2024.e5328](https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.2024.e5328). Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/5328>. Acesso em: 4 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

GODOY, Jade Moura de. **Autismo e educação: adaptação curricular em Arte**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2021.

HARDER, Bianca; GRACHEKI, Bianca Renata; PIECZARKA, Thiciane. A mediação de Vygotski exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. **Revista Cognition** v.2:2 (2020) 263 – 279. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/36/26&ved=2ahUKEwjo6oOU4Y2HAXU3rpUCHZ-SAqAQFnoECBsQAQ&usq=AOvVaw1OkqSNSucZrSPZOycDgAkN>. Acesso em: 04 jul. 2024

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In: Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. Níveis do transtorno do espectro autista. 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/niveis-do-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 03 jul. 2024

- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KRONEMBERGER, Denise Maria Penna. **Os desafios da construção dos indicadores ODS globais**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 40-45, 2019.
- LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. **O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia**. *Encontros Bibli*, v. 28, p. e93040, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em: 01 mar. 2025.
- LEMOS, E. L. DE M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351–361, set. 2016.
- LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 431–440, dez. 2008.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 1978
- LIBÂNEO, José Carlos. **Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo**. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino 1, CORDEIRO, Ana Paula, Milanez, Simone Ghedini Costa 3 (Orgs.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11.
- LIBÂNEO, J. C.; GARRIDO, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Cadernos CEDES, Campinas. Ano XX, nº 68, dez. 1999.
- MAGALHÃES, Luciana de O. R. (2021). **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. (Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP). São Paulo.
- MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **A Revolução de Vygotsky**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n. 53, p. 118-122, jul. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-35202021000200118&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202021000200118&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 julho. 2023. Epub 24-Jun-2022. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p118-122>.
- MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica**. In: BOCK, Ana M. B.; ROSA, Elisa Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M. J. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. p. 299 - 313.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7 - 22, jan. /abr. 2009.
- MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. (Série Idéias n. 28).

MEINERZ, Carla Beatriz. **Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 485-504, ago. 2011. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432011000200010&lng=pt&nrm=isso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432011000200010&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 26 fev. 2024.

MELLO, Anahí de. **Na crítica marxista da deficiência, as lutas anticapacitistas e anticapitalistas estão do mesmo lado da trincheira.** *Jacobin Brasil*, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 01 mar. 2025

MENDES, D. S., & ALVES PEREIRA, V. (2021). Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as fragilidades da Educação Básica. **Conexão Com Ciência**, 1(3). Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/5376>

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades.** 2019, 95 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Fernanda%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Diagnósticos em psicopedagogia. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo - SP, v. 66, p. 245-255, 2004.

MOURA, Gersa Pontes de. (2022) **O desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular: as contribuições do Currículo Funcional Natural.** (Dissertação Mestrado em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação) Rio de Janeiro.

MOURA, Uania Soares Rabelo de; ARAÚJO, Natália Medina; D CARVALHO, Anne Gabriele Lima Sousa. Autismo e Paulo Freire: a inter-relação entre ética, estética e política. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. e16121-e16121, 2024.

MPSP. **Principais direitos das pessoas com deficiência.** Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Principais-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Principais-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.pdf). Acesso em: 04/07/2024

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PACHECO, K. M. D. B.; ALVES, V. L. R. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma.** *Acta Fisiátr.* [S.l.], v. 14, n. 4, p. 242-248, 9 dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 1, p. 72-87, 2015.

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. e0261, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento). ISBN 85-326-1345-4.

REZENDE, Ana Paula Nogueira de Barros. **A família de pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o papel da equipe interdisciplinar: dilemas e desafios**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/6513/1/Ana%20Paula%20Nogueira%20de%20Barros%20Rezende.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

REVISTA NACIONAL DE REABILITAÇÃO REAÇÃO. Os Direitos das Pessoas com Síndrome de Down. 2021. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/os-direitos-das-pessoas-com-sindrome-de-down/>. Acesso em: 04/07/2024

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: **Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

SALADINI, Ana Cláudia. **Linguagem do professor de educação física e desenvolvimento moral**. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (orgs.). *Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 68. ISBN 978-65-5954-007-5. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4bf7>. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5>. Acesso em: 10/11/2024.

SALLES, L. M. F.. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 22, n. 1, p. 33–41, jan. 2005.

SANTOS, Neide Maria. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2021. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olívia; PINHEIRO, Jackeline Claudete. A defectologia de Vigotski e os diagnósticos de TEA na escola. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 124-132, 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, Elieide do Nascimento; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins

(orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Francisco Antonio Machado Araujo. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2016. p. [135].

SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. *Revista Tempo e Argumento*, Santa Catarina, v. 7, n. 15, p. 103 - 136, maio-agosto. 2015. ISSN: 2175-1803

SILVESTRE, V. S., MARTINS, R. M., LOPES, J. P. G. (2018). Grupos de Discussão: Uma Possibilidade metodológica. *Ensaio Pedagógico*, 2(1), p.34–44.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa Qualitativa para Todos**. Editora Fiocruz, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Cap. 1.

TELLES, Vera. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

TST. **Direitos das pessoas com deficiência: tudo o que você precisa saber**. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 04/07/2024

VECCHIA, C. C. S. D. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. 2017, 91 f. Dissertação (Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava/PR, 2017.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*, v. 2, p. 16-25, 2019.

VERAS, Daniele Siqueira; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vigotski à educação de surdos. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª edição. Editora Martins Fontes, 2009.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases#:~:text=ICD-11%20Adoption-,The%20latest%20version%20of%20the%20ICD%2C%20ICD-11%2C%20was,1st%20January%202022.%20....> Acesso em: 03/07/2024

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s21–s28, maio 2006.

## APÊNDICE A: ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

### Grupo de Discussão: Estratégias Pedagógicas Colaborativas para Alunos com Autismo

#### Encontro 1 – Compreensão do Autismo na Educação

Esses apontamentos podem auxiliar os professores e a coordenação a rever sobre suas vivências pessoais e profissionais, permitindo uma análise mais aprofundada de como suas experiências determinam suas abordagens e posturas em relação à suas práticas pedagógicas.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudações e agradecimento pela participação.</li> <li>• Apresentação do objetivo do grupo de discussão: explorar e desenvolver propostas pedagógicas colaborativas para atender às necessidades de alunos com autismo.</li> </ul>
Reflexão dialogada	<p><b>Compreensão do Autismo na Educação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo de apresentação sobre o autismo, suas características (<a href="https://youtu.be/8uTHFYAQtnA?si=Ysd7UV5QiLNYdYUn">https://youtu.be/8uTHFYAQtnA?si=Ysd7UV5QiLNYdYUn</a>).</li> <li>• Breve introdução sobre as Políticas Públicas.</li> <li>• Discussão sobre os desafios enfrentados pelos professores ao ensinar alunos com autismo.</li> <li>• Compartilhamento de experiências pessoais e profissionais dos participantes em lidar com alunos autistas</li> </ul>
Etapas	Sistematização
Definição dos temas	<p>Apresentar os conceitos básicos legais da educação para alunos com TEA, destacando a importância das relações sociais e da construção colaborativa na perspectiva sócio-histórica de Vigotski.</p> <p>Construção colaborativa de temas entre os participantes.</p>

## Encontro 2 – Reflexões sobre Identificação de Necessidades Individuais

O objetivo das reflexões sobre a identificação de necessidades individuais de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreender as características específicas desse aluno e suas necessidades educacionais. Isso permite aos educadores desenvolverem estratégias pedagógicas personalizadas, garantindo que o aluno receba o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial de aprendizagem.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção dos professores e Coordenação explicando os objetivos do encontro.
Vídeo reflexivo	Apresentar o vídeo Sobre Autismo: Disfunções Comportamentais <a href="https://youtu.be/ePG7a-bYto?si=sQdxrLvocy-EP7X2">https://youtu.be/ePG7a-bYto?si=sQdxrLvocy-EP7X2</a>
Apresentação sobre as Disfunções Comportamentais de um aluno com TEA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre a importância de conhecer as necessidades específicas de cada aluno com autismo.</li> <li>• Troca de ideias sobre estratégias para identificar as necessidades individuais dos alunos autistas em sala de aula.</li> </ul>
Reflexão sobre vivências em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a apresentação acontecerá um momento para discussão colaborativa e reflexivo, sobre as experiências em sala de aula. Esse momento será mediado pelo pesquisador e um profissional da área da inclusão para assistência sobre dúvidas cotidianas.</li> </ul>
Definição dos temas	Construção colaborativa de temas entre os participantes.

### Encontro 3 – Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Colaborativas

Promover a colaboração entre os professores e coordenação, visando a elaboração de estratégias pedagógicas colaborativas para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. Isso incentiva a participação ativa dos alunos e promove uma cultura de apoio mútuo e desenvolvimento contínuo na escola.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção dos professores e Coordenação explicando os objetivos do encontro.
Reflexão dialogada:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão de ideias para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para alunos com autismo.</li> <li>• Discussão sobre abordagens pedagógicas eficazes para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos autistas.</li> <li>• Exploração de recursos e materiais pedagógicos adequados para alunos com autismo.</li> <li>• Planejamento conjunto de como implementar as estratégias pedagógicas colaborativas em sala de aula.</li> <li>• Definição de métodos de avaliação para monitorar o progresso dos alunos autistas e a eficácia das estratégias implementadas.</li> </ul>
Atividade mãos na massa	Atividade em grupo sobre o tema de forma colaborativa criando um painel de ações.
Construção de nuvem de palavras sobre os encontros realizados até aqui	Utilizar nuvens de palavras como ferramenta visual para identificar e destacar os principais conceitos, temas e aprendizados abordados nos encontros, condensando as informações-chave, destacando os principais conceitos e temas discutidos ao longo dos grupos de discussão. Além disso, elas podem ser utilizadas como um recurso para planejar ações futuras e promover a continuidade dos aprendizados adquiridos ao longo do processo formativo.

#### Encontro 4 – Compromisso e Continuidade

O objetivo é garantir que as estratégias discutidas e desenvolvidas durante o grupo de discussão sejam implementadas de forma eficaz e sustentável ao longo do tempo. Isso envolve o comprometimento dos participantes em aplicar as estratégias em suas práticas pedagógicas diárias, bem como em continuar refinando e apropriando essas estratégias conforme necessário. O compromisso e a continuidade também visam criar uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo, onde os educadores se apoiam mutuamente e compartilham experiências e recursos para melhorar constantemente o suporte oferecido aos alunos com autismo.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção dos professores e Coordenação explicando os objetivos do encontro.
Reflexão sobre a prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso dos participantes em colaborar e apoiar uns aos outros na implementação das estratégias discutidas.</li> <li>• Discussão sobre a importância da continuidade e adequação das estratégias conforme necessário.</li> <li>• Recapitulação dos principais pontos discutidos.</li> <li>• Agradecimento aos participantes pela contribuição e compromisso.</li> <li>• Encorajamento para aplicar as estratégias discutidas em suas práticas pedagógicas.</li> </ul>
Construção de um plano colaborativo entre os professores e coordenação.	Elaboração coletiva de estratégias pedagógicas, identificando objetivos comuns, avaliando as necessidades do aluno, promovendo ideias, assim podendo priorizar estratégias, estabelecendo metas, mantendo a comunicação contínua, avaliando o progresso e, se houver necessidade, adequar o plano. Esta abordagem colaborativa de boas práticas apoia o desenvolvimento e sucesso dos alunos com autismo na escola.

## **APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS COLABORADORES**

1. Você já teve algum aluno com Transtorno do Espectro Autista? Você poderia descrever o que sabe sobre o TEA? Você conhece a legislação sobre o TEA?
2. Em seu ponto de vista quais são as principais preocupações que você enfrenta ao ensinar alunos autistas? Isso inclui desafios de comportamento, comunicação, interação social ou outros aspectos?
3. Você acredita que as estratégias de capacitação e suporte podem beneficiar os professores no ensino de alunos autistas? Você já participou de alguma formação específica nesse sentido?
4. Na sua opinião, quais são as medidas que a escola poderia adotar para melhorar o suporte aos alunos autistas e promover um ambiente mais inclusivo em sala de aula?

## APÊNDICE C: TRANSCRIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

### Transcrição 1º Núcleo 29/06/24

Abertura feita pelo pesquisador:

**Mediador do Núcleo-** Gostaria de começar agradecendo a presença de todos. Este é o nosso primeiro de quatro encontros programados durante os horários de ATPC. Todos vocês são professores que lecionam para o aluno com TEA do 7º ano, e o objetivo deste trabalho é que possamos colaborar para apoiá-lo de forma efetiva.

O foco do nosso trabalho hoje é a inclusão do aluno com TEA, embora existam muitos tipos de inclusão. Nosso objetivo inicial é entender melhor o autismo e adotar uma postura de empatia e aprendizado contínuo. Muitas vezes, nos sentimos despreparados ou até intimidados diante do desconhecido, mas esse processo colaborativo visa justamente nos dar suporte para que possamos aprender e crescer juntos.

Este projeto de 'práticas colaborativas' está baseado na troca de experiências. O que funciona para um professor pode funcionar para outro também – embora não exista uma 'fórmula mágica'. Cada aluno possui sua individualidade e seu próprio ritmo de aprendizado, e nosso desafio é encontrar abordagens eficazes para cada um.

Neste momento, trouxe um vídeo para que possamos entender um pouco mais sobre as características do autismo. A palestrante Médica Psiquiatra Ana Beatriz Barbosa explica formas de identificação e compreensão do comportamento de pessoas com TEA. Assim como mencionei, a jornada é complexa, e muitas vezes nos sentimos como se estivéssemos à deriva. É nesses momentos que o trabalho colaborativo, tal como uma rede de apoio, nos ajuda a construir uma base mais sólida para trabalhar.

Gostaria também de reforçar que os livros e teorias são apenas guias – não trazem uma fórmula pronta. A prática diária e a observação dos nossos alunos é o que realmente nos mostram o que pode ou não dar certo. Portanto, nossa intenção aqui é refletir, compartilhar experiências e, juntos, encontrar os melhores caminhos para apoiar o aluno em sua jornada de aprendizado

Vídeo de Apoio:

Olá, pessoal! Hoje estamos aqui para mais um episódio de *Pauta com a Bia*. O tema de hoje é autismo, um assunto que muitos de vocês pediram repetidamente. Vamos dividir o conteúdo em três partes, abordando as principais ideias e características sobre o autismo.

Vamos começar! Primeiramente, o que é o autismo? É um transtorno global do desenvolvimento infantil com causas neurobiológicas e genéticas. Isso significa que ele se manifesta ainda na infância – ninguém 'vira' autista na idade adulta. No caso do autismo, temos alterações bioquímicas no cérebro e um forte componente genético, ou seja, tem uma carga genética. Isso é comum vermos um histórico de autismo em famílias, mesmo que com diferentes graus de intensidade. Por exemplo, conheci uma criança com autismo moderado, e seu pai também apresentava características do espectro, porém de forma mais leve.

O transtorno se manifesta antes dos 3 anos prolongando por toda a vida e o que podemos fazer é oferecer um suporte para melhorar o convívio em sociedade. Caracteriza pela seguinte tríade de manifestações: dificuldades nas interações sociais, comprometimentos de comunicação tanto verbal como não verbal e disfunções comportamentais. O mais importante que nessa tríade em questão do transtorno é a condição nas interações sociais que se torna a base para o diagnóstico. Gostaria de identificar uma estatística na qual estima-se que existe aproximadamente 70 milhões de pessoas com TEA no mundo, sendo esse transtorno mais comum em crianças do que condições como AIDS, diabetes e câncer, por isso essa não é uma condição rara como muitas pessoas acham. Existem estudos que indicam a proporção de 4 para 1 entre meninos e

meninas com autismo, o oposto dos transtornos de ansiedade e depressão, mais comuns em mulheres.

Quanto mais cedo a pessoa for diagnosticada e tratada por uma equipe multidisciplinar, mais chances de ter boa qualidade de vida, aprendendo a interagir, desenvolver papéis sociais, autonomia e independência no futuro. O grande foco do tratamento é habilitar a pessoa com o transtorno a desenvolver o autocuidado e as interações sociais para que seja independente.

Hoje de acordo com o DSM-5, utilizamos o termo 'Transtorno do Espectro Autista' (TEA), porque existe uma gama de apresentações do autismo como situações como por exemplo o Asperger que é um autismo que tem todas as características, porém sem alteração cognitiva. As diversas manifestações do autismo:

Traços de autismo, ou seja, aquela pessoa que não chega ter uma clínica muito exuberante ou fechar um diagnóstico com todos os critérios necessários, mas tem uns traços que lembram o autismo de uma forma mais flexível. Isso não impede que a pessoa não sofra e precise de tratamento.

Síndrome de Asperger não possui ausência de atrasos cognitivos, linguagem ou atraso mental realizando suas atividades com independência, porém possuem dificuldades em interações sociais e entender o que o outro está sentindo. Tem interesse específicos e podem ser altamente habilidosos nesses interesses. Essa síndrome, às vezes lembra o déficit de atenção principalmente pela hiperatividade física, mas quando é examinado detalhadamente observa-se a questão da interação social.

Autismo de Alto Funcionamento antigamente essa condição era classificada como Asperger, porém nesse caso pode haver atraso na fala o que não acontece em quem possui a síndrome de Asperger. O autismo de alto funcionamento é caracterizado por pessoas que apresentam talentos específicos e habilidades notáveis em uma área, como memorização ou mapeamento visual, mas com dificuldades em interações sociais.

Autismo Clássico são os casos mais graves e conhecidos, possui uma grande dificuldade de interação e um retardo mental acentuado que agrava o processo de comunicação, contato visual e toque. Se expressão muito mal, por isso são dependentes, essa condição possui comportamentos repetitivos e movimentos estereotipados.

**Segundo momento:** Houve uma introdução feita pelo Mediador do Núcleo

Nesse momento do grupo de discussão fiz uma introdução teórica abordando dados estatísticos, algumas leis e uma introdução na concepção sócio-histórico de Vigotski.

Esse é um tema de relevância, especialmente quando olhamos para as estatísticas da educação básica brasileira. Como podemos observar dados expostos pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, 88% dos alunos matriculados em salas regulares são autistas. Esse número é expressivo significativo, representando a necessidade de preparação das escolas e dos profissionais para esse novo cenário.

Mesmo com os obstáculos, é importante ressaltar que a legislação brasileira certifica o direito à educação inclusiva. E em 2012, foi sancionada a lei para o acompanhamento profissional especializado, garantindo aos alunos com autismo receber o suporte escolar necessário. Mais tarde, em 2015, foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência garantindo o apoio preciso contra qualquer discriminação a alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

No entanto, existe uma falha nas políticas públicas sobre a efetivação dessa legislação, e isso ecoa diretamente a realidade escolar, especialmente nas escolas públicas. Outro fator seria os pais também desconhecem seus direitos, o que acaba dificultando o acesso ao apoio necessário. Em relação aos profissionais da educação, é importante não apenas entender esses direitos, mas também orientar os pais e buscar formas de atender a esses alunos da melhor maneira possível.

Nesse momento é levantado a importância das concepções de Vigotski pensando no desenvolvimento dos alunos com TEA, ressaltando que a aprendizagem é um processo social e que o desenvolvimento da criança está unido ao seu ambiente. Para Vigotski, o desenvolvimento envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A partir desse pressuposto podemos pensar na colaboração entre a família e a escola para um suporte adequado ao aluno. Dada a presença crescente de alunos com TEA nas salas de aula, como podemos pensar em estratégias práticas para apoiá-los de forma eficaz?

Nesse momento foi sugerida uma atividade para que cada professor planejasse uma atividade de qualquer conteúdo de sua disciplina. Por exemplo, ao trabalhar com interpretação de gráficos ou análise de texto, o professor pode se perguntar: como adaptar essas atividades para que o aluno com TEA compreenda e participe efetivamente? Esse exercício não exige necessariamente uma resposta extensa; uma palavra ou uma frase que indique a adaptação já pode oferecer um ponto de partida para o planejamento.

E para o professor de Apoio do aluno que acompanha em várias disciplinas pode compartilhar suas observações sobre as principais dificuldades encontradas, o que possibilita um entendimento mais aprofundado das áreas em que ele necessita de suporte. Isso permite a criação de um plano de ação colaborativo.

3º Momento foi a socialização

**Professor 1:** Inglês

**Professor 2:** Língua Portuguesa

**Professor 3:** Geografia

**Professor 4:** História

**Professor 5 :** Mediador do Aluno

**Mediador do Núcleo e Professor 6:** Matemática

**Professor 1:** Em relação ao inglês, eu trabalharia como fizemos anteriormente, usando imagens. Eu abordaria o tema por meio de imagens, como temos usado nos slides recentemente. Algumas vezes as atividades começam com vocabulário e imagens, outras não. Eu trabalharia com um tema específico, abordando vocabulário coletivamente e oralmente com eles. Primeiro, observamos e discutimos juntos e, depois, trazemos uma atividade para verificar se o conteúdo foi assimilado. O importante é estar atento ao aluno, observando se ele está participando e interagindo com a matéria no seu tempo. Às vezes tenho dificuldades com a participação de todos e não consigo dar atenção que deveria uma vez que a sala é numerosa e temos muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático.

**Professor 2:** Na disciplina de Língua Portuguesa, com leitura e interpretação de texto, acho que no primeiro momento deve ser uma leitura silenciosa e individual, para que cada aluno possa entender melhor o conteúdo do texto. Em seguida, passamos para uma leitura coletiva, com a participação de todos, o que é importante. Depois disso, fazemos uma explicação abordando as questões do texto e tiramos dúvidas sobre palavras que não fazem parte do vocabulário deles. Mostramos o significado e exploramos um pouco na prática para eles responderem.

**Professor 3:** Em Geografia, pensei em um tema comum a todas as séries: a leitura cartográfica. Os mapas estão sempre presentes, e os alunos aprendem a ler uma projeção, o que observar em um mapa, como título, legenda e símbolos. Essa orientação é para todos da sala, mas depois eu costumo me aproximar do aluno, fazer perguntas e verificar se ele realmente entendeu. Sempre digo que o aluno especial precisa de mais tempo. Então, enquanto muitos já terminaram, ele pode estar apenas começando a compreender. Por isso, dou mais tempo, sem pressioná-lo para que finalize imediatamente.

**Professor 4:** Em História, geralmente leio o texto antes e explico. Nos slides, uso bastante imagem e vou fazendo perguntas pontuais para facilitar o entendimento, engajando o aluno. Por

exemplo, com figuras históricas ou de acordo com a vestimenta, podemos situar o período e trabalhar com a linha do tempo. Mas percebo que, para ele, aulas muito extensas acabam sendo maçantes. Quando vejo que ele está perdendo o foco, dou uma tarefa ou, em avaliações, permito que leve para casa. A mãe dele o ajuda muito, inclusive o ensinando a pesquisar sinônimos no Google. Essa ajuda é essencial.

**Professor Mediador do Aluno:** Em relação às disciplinas, vejo que o Guilherme precisa de mediação especialmente em Matemática e Educação Física. Ele resiste muito a participar nas aulas de Educação Física, embora demonstre interesse por jogos como uno. Estamos trabalhando para incentivá-lo a interagir e a participar mais. Como a professora Valéria mencionou, o apoio dos pais é fundamental, e a mãe dele é muito participativa, o que tem sido um diferencial. Em geral, todos os professores estão de parabéns por darem atenção a ele, pois ele se sente valorizado.

**Mediador do Núcleo:** Eu acho importante trazermos elementos concretos para ele e para os demais alunos. Às vezes, o concreto pode ser um texto para uns e uma imagem para outros. Em minhas aulas, trabalho mais com escrita e leitura, mas posso incluir imagens para facilitar. Em disciplinas como História, por exemplo, a utilização de imagens ajuda os alunos a visualizarem contextos distantes. Acredito que disciplinas de Humanas acabam dialogando de maneira semelhante e é importante que haja colaboração entre as disciplinas, discutindo o que deu certo ou não em termos de participação e aprendizado.

**Professor 3:** Tivemos uma aula em que deixei que o Guilherme escolhesse quem participaria no grupo. Ele escolheu os colegas, e isso foi ótimo, pois garantiu que ele não ficasse excluído. Foi interessante ver como ele conseguiu se posicionar.

**Professor 2:** Nas atividades de redação, ele participa do grupo, dá ideias e até narra histórias. Neste ano, ele tem participado mais, expõe suas opiniões e já apresentou um trabalho na frente da turma. Achei muito importante vê-lo tão envolvido.

**Mediador do Núcleo:** Isso é excelente! A Ana Beatriz mencionou o desafio da socialização para alunos com TEA. Socializar é realmente complicado para eles, mas faz parte de seu desenvolvimento.

**Professor 3:** Sim, é uma das características principais do autismo em diferentes níveis.

**Mediador do Núcleo:** Precisamos trabalhar a socialização com foco em fortalecer as habilidades do aluno, emponderando-o para que ele se sinta útil e encontre seu papel, tanto na sala de aula quanto, futuramente, na sociedade.

### **Transcrição 2º Núcleo 05/08/24**

Apresentação do Núcleo feita pelo Mediador:

Mediador do Núcleo: Bom, boa noite! Esta é a atividade do segundo encontro do grupo de discussão sobre práticas colaborativas para um aluno com TEA. No nosso primeiro encontro, falamos um pouco sobre as estatísticas, as perspectivas do ponto de vista médico sobre o TEA e abordamos o ponto de vista de Vigotski, destacando a importância da interação social. Hoje, vamos falar um pouco sobre as disfunções comportamentais, algo muito importante, pois cada autista possui suas particularidades. Muitas vezes, uma prática ou atividade que funciona com um aluno pode não ser totalmente eficaz com outro.

Neste momento, vamos assistir a um breve vídeo da Médica Psiquiatra Ana Beatriz Barbosa, que aborda esse assunto e que muitos de nós já enfrentamos em algum momento ao lecionar para um aluno com TEA. Em seguida, faremos uma atividade: uma roda de conversa. Vamos conversando, e fiquem à vontade para anotar falas ou práticas do dia a dia de vocês, certo?

Vídeo introdutório sobre questões comportamentais de pessoas com TEA

Oi, gente! Mais uma vez vim falar sobre as questões comportamentais de pessoas com TEA. Em relação à questão da integração das disfunções sociais, precisamos explicar um pouco mais sobre como ocorrem as trocas de expressões e a linguagem. Precisamos tentar também olhar um pouco mais para as pessoas leigas. As disfunções comportamentais são as mais visíveis no comportamento da criança ou do adulto com TEA.

Então, vamos lá! Algumas pessoas com TEA têm interesses restritos, como dinossauros, carros, trens e informática. Elas se focam intensamente em um tema, pois é como se isso lhes trouxesse segurança, um universo onde se sentem protegidas de um mundo que é muito agitado, estimulante e até doloroso. Eles são sensíveis ao excesso de estímulos, então esses interesses restritos são uma forma de aliviar o desconforto. Se profundando em coisas que gostam por longos períodos, sabendo muitos detalhes.

Por exemplo, crianças em geral gostam de dinossauros, mas para crianças com TEA, isso pode se tornar uma obsessão, não sendo apenas uma fase. É importante estar atento a movimentos repetitivos, que, como já falamos, servem para acalmá-los. Por exemplo, trens que seguem um circuito sempre voltando ao ponto de partida trazem tranquilidade para eles. Da mesma forma, eles podem ouvir a mesma música ou assistir ao mesmo filme repetidamente, decorando todo o conteúdo. Essa previsibilidade traz calma, pois o TEA torna o mundo ao redor difícil de interpretar.

Outro exemplo: informática. Pessoas com TEA podem desenvolver grandes habilidades na área, pois a linguagem digital é binária (0 e 1), previsível e organizada. Embora para muitos possa parecer monótona, para eles é fácil de compreender. Em contrapartida, têm dificuldade em entender metáforas, subjetividade e analogias, que não fazem parte do universo digital.

Um segundo ponto é o apego a rotinas, o que para eles funciona quase como manias. Precisam dessa repetição para se sentirem seguros, o que é muito comum entre mães de crianças ou adultos com TEA que se preocupam com esse comportamento. Essas "manias" ajudam a manter o ambiente previsível e seguro.

Terceiro, eles apresentam movimentos repetitivos, como balançar-se, bater palmas, pular ou torcer os dedos. Esses movimentos são feitos sem um propósito específico e servem para acalmá-los.

Quarto, valorizam mais as partes que o todo. Demoram mais tempo para mudar o foco e interpretar fisionomias. Estudos mostram que a leitura completa de uma expressão facial exige a conexão de várias informações. O cérebro autista tem dificuldade em fazer essas conexões, e os neurônios-espelho parecem mais lentos, dificultando a interpretação de expressões como raiva ou cansaço.

Quinto, hipersensibilidade ao toque e ao som pode gerar dificuldade com o contato físico. Ao lidar com alguém com TEA, é importante respeitar esse limite e permitir que ele se acostume gradualmente.

Sexto, apresentam hiperatividade física. Esses movimentos repetidos servem para acalmá-los, proporcionando uma sensação de conforto e previsibilidade.

Sétimo, algumas crianças com autismo andam nas pontas dos pés, pois possuem uma sensibilidade tão grande que sentem dificuldade em pisar com o pé inteiro no chão. Isso pode exigir acompanhamento ortopédico.

Oitavo, ficam angustiados com mudanças na rotina. Para eles, qualquer mudança precisa ser planejada e comunicada com antecedência para que possam se adaptar.

Nono, em casos moderados e graves, pode haver autoagressão, como morder-se ou bater a cabeça. Essa autoagressão parece estar relacionada à dificuldade em entender o mundo ao seu redor, que é percebido como um ambiente hostil.

Décimo, gostam de objetos que giram, como ventiladores, rodas e pratos. O movimento repetitivo traz calma para quem vive nesse universo tão singular e particular.

Ficamos por aqui e muito obrigado.

Momento de atividade

**Professor 1:** Inglês

**Professor 2:** Língua Portuguesa

**Professor 3:** História

**Professor 4:** Mediador do Aluno

**Mediador do Núcleo e Professor 5:** Matemática

**Mediador do Núcleo:** Agora vamos chegar a um momento de reflexão. Então, neste momento, vocês vão lembrar das experiências que tiveram com Guilherme ou com qualquer outro aluno com TEA, tá? A gente vai compartilhar um pouco sobre essas vivências, e vocês vão falar dos desafios que encontraram, colocando palavras-chave para não se perderem. Vou dar alguns minutinhos para vocês se organizarem. Vocês também tentarão pensar em possíveis soluções que encontraram para desenvolver a aula em relação às questões comportamentais que foram apresentadas, aplicando essas estratégias na nossa prática e observando como elas se desenvolvem.

Acho interessante que, além das estratégias que deram certo, a gente também discuta as que não funcionaram, pois é importante compartilhar essas experiências. Às vezes, alguém já teve uma ideia de que não deu certo, e saber disso pode nos ajudar a evitar caminhos semelhantes. Então, o objetivo é refletir juntos: por exemplo, se apliquei uma atividade específica e percebi que, por questões comportamentais, o aluno saiu da zona de conforto, podemos discutir alternativas. Vamos tirar uns minutos para pensar nisso, e depois conversamos sobre.

Houve uma pausa para que os professores pudessem pensar e escrever se quisessem sobre o que foi sugerido pelo Mediador

Momento da socialização

Bom agora vamos começar nosso momento de socialização, quem gostaria de começar?

**Professor 2:** a primeira vez que eu tive contato com autismo já tem muitos anos em uma escola em Arujá e que a escola me passou é que era Asperger e que eram gêmeos um dos irmãos aceitava mais as coisas que era passado para ele e o outro era um pouco mais relutante, ficava com os brinquedinhos e nem olhava para mim. Eu tentava conversar com ele, porém não olhava e não me respondia nada. Fiquei pouco tempo, mas nesse pouco tempo tive muita dificuldade em lidar com os alunos não tendo suporte da escola. O outro irmão já se mostrava um pouco mais aberto então ele já tentava realizar atividades sem dificuldades em alguns momentos eu perguntava alguma coisa e ele respondia de imediato.

**Mediador do Núcleo:** Como foi mencionado no vídeo de apoio, a ideia de classificação é apenas para amparo clínico. Na área da educação, o ideal é conhecermos as necessidades do aluno para apoiá-lo em suas particularidades.

**Professor 1:** - Eu tive dois alunos diagnosticados com TEA, o Paulo e agora o Guilherme o primeiro teve muitas dificuldades, pois nunca registrava e como não havia dado aula para alunos com autismo não fazia ideia de como agir. Às vezes deixava ele de lado. O Guilherme é bem mais tranquilo em comparação ao Paulo. A minha dificuldade com o Guilherme é a questão da frequência, pois ele só comparece em uma das duas aulas: uma aula faz comigo e outra fica com a psicopedagoga. Então, fica difícil oferecer um suporte mais completo, pois uma aula passa rápido e, às vezes, ele falta. No entanto, ele é um aluno calmo. Sempre pergunto a ele sobre o andamento da matéria de inglês, e ele diz que gosta. Tanto o Paulo quanto o Guilherme demonstravam interesse por inglês, mas o Paulo não era organizado; não registrava nada, enquanto o Guilherme parece não ter uma fixação específica por objetos ou brinquedos, ao

contrário do Paulo, que só tinha interesse em Geografia e sempre carregava um mapa. Ele também tinha movimentos repetitivos com lápis. Como as características são diferentes vamos tentando encontrar maneiras de trabalhar com eles.

Mediador do Núcleo: E no caso dos desafios em suas aulas, como você pensa em prepará-las?

Professor 2: No ano passado, usei um ditado popular, e o aluno com TEA o interpretou literalmente o contexto. Depois, precisei explicar de forma que ele compreendesse o sentido figurado da frase.

Mediador do Núcleo: E se hoje tiver um texto com muitos sentidos figurados, como vocês lidariam com isso?

Professor 2: Este ano, não tivemos atividades que causassem tanta dificuldade com figuras de linguagem. Então, não percebi esse tipo de problema. Só que ele não consegue ler o livro todo no tempo solicitado pela plataforma online.

Professor 1: Em inglês, temos menos figuras de linguagem do que em Língua Portuguesa. Por isso, posso trabalhar com ele usando vocabulário, imagens ou vídeos, o que facilita o aprendizado.

Professor 3: Eu trabalhei com um aluno autista de alta habilidade que amava a escola e era apaixonado por História. No início, ele interrompia a aula para fazer perguntas, não deixava os colegas participarem, pois só ele queria falar e eu tinha um tempo limitado para cumprir o conteúdo. Com o tempo, aprendi a acalmá-lo e a equilibrar seu tempo com o dos outros alunos. A parte escrita e oral dele era muito boa. Tanto que a mãe dele decidiu transferi-lo para uma escola com suporte pedagógico mais adequado. Nos EUA, ele estaria em uma escola para altas habilidades. O Guilherme, por outro lado, é mais tranquilo, mas está atento. Eu procuro facilitar minhas aulas para ele, trazendo alguns textos impressos. Em dias de agitação na sala, ele fica assustado, mas consigo acalmá-lo e levá-lo de volta para a sala. Não tenho dificuldades com ele, mas percebo que ele é metódico; seus lápis devem estar sempre no mesmo lugar. Percebo também que ele é muito auditivo; ele escuta tudo e responde adequadamente. Em eventos, como a festa junina, quando pedi uma foto, ele concordou, mas ficou desconfortável com a demora. Alguns alunos têm recebido laudos com os quais nem sempre concordo, pois não correspondem ao que vemos na prática. Não temos suporte ou diagnóstico adequado, e falta um profissional de apoio, como um psicopedagogo. Observo muito os alunos e noto que alguns diagnósticos não se encaixam na nossa experiência.

Professor 1: Conhecer as necessidades, conforme o laudo, pode ajudar na adequação do conteúdo.

Professor 3: Apesar de alguns alunos parecerem distantes, eles demonstram afeto por algumas pessoas. Eu gostava muito do Gabriel.

Mediador do Núcleo: Jeane, você que acompanha o Guilherme nas aulas e observa seu desenvolvimento, poderia nos dar seu ponto de vista? Esse é o momento para trocarmos experiências.

Professor 4: Concordo com uma professora que mencionou que o Gui supera desafios ao ouvir, mesmo que leve um tempo para interpretar gestos, porém sua maior facilidade é linguagem verbal e textual. Ele resiste ao toque e é sensível a ruídos; por isso, peço permissão para interagir. Ele tem uma audição muito sensível, percebe até conversas em voz baixa, e o sinal barulhento da escola o incomoda. Em um sexta-feira, ele ficou inquieto por causa do barulho. Quando quer ir ao banheiro ou beber água eu digo a ele que deve pedir ao professor ele fica acanhado, porém ele vai. Agora ele está se acostumando com isso.

Professor 3: Está preparando-o para a vida e dando-lhe autonomia.

Mediador do Núcleo: Em um vídeo sobre um aluno com TEA, foi explicada a questão do barulho: para eles, muitas pessoas falando ao mesmo tempo é como um estádio lotado.

Conversei com a mãe do Guilherme, que mencionou que ele está com uma psicopedagoga e que sua dificuldade de foco pode aumentar devido à adolescência. Tenho receio com o conteúdo de frações que vamos trabalhar, pois será desafiador. Não posso focar apenas nele, pois outros alunos também têm dificuldades, então faço perguntas para todos, de forma que toda sala participe de forma equitativa. Considero muito a importância de uma abordagem visual para o desenvolvimento da teoria. Hoje, acredito que sou um professor mais preparado para trabalhar com TEA. Estamos nos capacitando com leitura, vídeos e discussões colaborativas.

Agora, vamos construir juntos estratégias para enfrentar desafios em sala de aula. Alguém tem uma ideia para uma atividade interdisciplinar?

Professor 3: Pensando em frações, poderíamos usar uma caixa de chocolates para facilitar a divisão. Em História, discutimos o cacau e a fabricação do chocolate, e a caixinha nos ajudaria a representar frações.

Professor 2: As situações-problema em Matemática podem ser unidas com interpretação de texto, formando uma sequência lógica de começo, meio e fim.

Professor 1: Em inglês, poderíamos associar o chocolate a datas comemorativas e introduzir vocabulário relacionado.

Mediador do Núcleo: Esta atividade pode envolver várias disciplinas: gêneros textuais, raciocínio lógico, vocabulário e manipulação do chocolate. A inclusão em sala não é focar apenas no aluno com TEA e esquecer os demais, mas considerar o perfil de todos. O Guilherme tem suporte familiar, especializado e escolar.

Gostaria de agradecer a todos pela participação e colaboração nas discussões.

### **Transcrição 3º Núcleo 19/08/24**

Apresentação do Núcleo feita pelo Mediador: boa a noite a todos sejam bem vindos a nosso terceiro encontro sobre práticas colaborativas par um aluno com TEA.

Mediador do Núcleo: Hoje a nossa prática vai ser uma discussão vocês vão ouvir falas que vocês disseram nos outros dois encontros. Alguns de vocês vão reconhecer suas falas. Então vocês vão fazer o seguinte eu separei 25 falas e vamos separar em dois grupos situações, palavras ou termos que vocês acham positivo e negativo que se precisa melhorar. Nesse primeiro momento nós vamos analisar isso e depois nós vamos criar estratégias para a parte negativa e na parte positiva o que podemos melhorar. Se os pontos negativos estiverem ao nosso alcance pedagógico em sala de aula como professor, como colega de forma colaborativa. Mesmo que a situação não esteja no nosso alcance se vocês têm alguma ideia de como podemos melhorar. Porque às vezes o que falamos aqui ela pode reverberar num artigo que aí vai pra outras fontes e pode influenciar nessa luta que nós temos para melhores condições de trabalho.

Momento de atividade

**Professor 1:** Inglês

**Professor 2:** Língua Portuguesa

**Professor 3:** História

**Professor 4:** Mediador do Aluno

**Mediador do Núcleo e Professor 5:** Matemática

Os professores receberam uma folha com suas falas dos encontros anteriores e, de forma individual, separaram o que consideram aspectos positivos e negativos.

**Mediador do Núcleo:** Agora, neste momento, vamos ler e discutir juntos as frases.

1ª fala: "Muitas cobranças, o trabalho tem que ser feito no automático." E aí, o que vocês acharam dessa fala? Sabemos que essa cobrança vem do sistema e não da escola. Normalmente, já existe essa cobrança. O que vocês acham disso, sendo professores efetivos dessa escola?

*Todos acharam negativo.*

**Professor 1:** Acredito que não pode ser feito dessa maneira. Devemos ter um olhar voltado para o aluno, pois no automático acabamos nem nos importando. Mesmo com essa bagagem de tarefas, precisamos parar, refletir e ter um olhar diferenciado.

**Mediador do Núcleo:** Em algum momento vocês perceberam isso? Pergunto por mim: eu não pergunto para o Guilherme se ele está fazendo a tarefa.

**Professor 2:** Eu também não pergunto.

**Mediador do Núcleo:** Vocês veem algum professor perguntando? Você pergunta para ele?

**Professor 4:** Eu pergunto, mas vejo vocês também perguntando.

**Mediador do Núcleo:** Não das tarefas da apostila, mas das tarefas online. Porque, querendo ou não, é uma cobrança. Não me lembro de ter perguntado especificamente ao Guilherme se ele estava conseguindo fazer. Quando ele tem alguma dificuldade, a professora de apoio vem falar comigo, ou a própria mãe. Tanto que falei para a mãe, na frente do filho, para ele não ficar nervoso e anotar as dúvidas.

**Professor 4:** O Guilherme ficou muito feliz quando viu que o relatório das tarefas online estava completo.

**Professor 2:** Em relação à leitura, ele lê um pouco devagar e não consegue terminar o livro, que deve ser feito em sala e online a cada bimestre.

**Mediador do Núcleo:** Sugiro acompanhar as tarefas online dele.

**Professor 1:** Eu vejo a tarefa na apostila, mas não tenho o costume de olhar as tarefas online. Como vejo que a professora de apoio já pergunta, só interfiro se ela disser que ele está com dúvidas e precisa de ajuda. Prefiro não estar toda hora em cima dele. Foi diferente com o Paulo, que não tinha professor de apoio, então tentávamos nos aproximar mais dele e cobrar mais.

2ª fala: "É importante a participação dele nos trabalhos."

*Todos os professores acharam positivo.*

**Mediador do Núcleo:** Então aqui não temos problema. Quando for positivo, vamos manter a estratégia, mas se tiverem alguma adaptação, sintam-se à vontade para comentar. Eu coloquei "mais ou menos", pois é importante que ele se envolva, mas no tempo dele. Por exemplo, se ele está lendo e não quer mais, é melhor fazer uma pausa.

**Professor 3:** Teve um dia em que perguntei se ele queria ler, mas ele respondeu de imediato que não. Tem dias que me sinto mal por não oferecer a ele a chance de ler para a sala, então pergunto.

3ª fala: "Resolver as atividades no seu tempo, sem apressá-lo."

**Professor 3:** Já trouxe atividades impressas para ele adiantar, assim pode ler com mais calma.

**Professor 1:** Também levo atividades impressas para a sala para facilitar o desenvolvimento da aula.

**Mediador do Núcleo:** Eu uso bastante o livro didático para apenas resolver os cálculos, sem precisar copiar.

**Professor 3:** Percebi que nas questões feitas na parte impressa ele acertou todas; acho que ele tem uma boa memória fotográfica.

**Mediador do Núcleo:** Podemos testar repetindo uma atividade, sem os pontos destacados na anterior, para verificar se é uma memória fotográfica ou se ele realmente assimilou o conteúdo.

4ª fala: "Solicitei que o aluno escolhesse o grupo para fazer o trabalho."

*Todos acharam positivo.*

**Professor 2:** Deixá-lo escolher é bom, pois ele opta por quem se sente melhor.

**Professor 3:** Não gosto de trabalhar em grupo, pois me preocupo se os alunos sabem como se comportar com os amigos.

5ª fala: "Muito tempo de atividade é cansativo para o aluno."

*Todos acharam negativo.*

**Professor 1:** Levar atividades impressas melhora o desenvolvimento da aula.

**Professor 2:** Se é cansativo para todos os alunos, imagine para ele, com o volume de atividades que tem.

**Mediador do Núcleo:** Todas as provas que apliquei para a sala foram as mesmas para o Guilherme, pois queria saber até onde ele conseguiria ir. Percebi que ele não pode fazer prova em sala, pois perde o foco com barulho e pessoas. Por isso, retiro-o da sala e aplico a prova em um ambiente mais calmo.

**Professor 3:** Então não é memória fotográfica, senão ele iria cismar com aquele resultado.

**Mediador do Núcleo:** Eu acho que em matemática ele tem uma facilidade muito grande; basta fazer uma conta, e parece que ele entende que as demais seguem um mesmo padrão. Claro que tem algumas contas que ele precisa ler novamente ou ter uma mediação para continuar.

**Professor 3:** Teve uma atividade que era muito extensa para fazer na sala, então deixei que ele levasse para casa para terminar. A mãe dele disse que ensinou ele a pesquisar no Google.

**Fala 6ª:** Questões pontuais para chegar aos objetivos da atividade.

Essa fala foi vista como positiva por todos os professores.

**Professor 2:** Ser bem claro.

**Mediador do Núcleo:** Eu achei totalmente positivo, pois as questões objetivas direcionam ao intuito da atividade.

**Fala 7ª:** Fazer pesquisa em casa sobre o assunto estudado.

Essa fala foi considerada positiva por alguns professores e "mais ou menos" por outros.

**Professor 2:** Eu coloquei "mais ou menos" porque depende do que vai se trabalhar, para o aluno não ficar só procurando na internet.

**Mediador do Núcleo:** Eu achei totalmente positivo, pois procuram exemplos para entender melhor o exercício.

**Fala 8ª:** Nas aulas de Educação Física o aluno não interage.

Todos consideraram negativo.

**Professor 3:** Como assim negativo para ele? Porque em dia de festa ele se diverte.

**Mediador do Núcleo:** Tudo bem que somos de disciplinas diferentes, porém temos que pensar de uma forma pedagógica de que maneira podemos ver a questão social de uma pessoa com TEA para que ele possa interagir na aula de Educação Física.

**Professor 3:** Mas será que essa aula é atrativa para ele? Temos que pensar no que ele gosta de fazer.

**Professor 4:** No ano passado, trabalhei em outra escola, e o professor de Educação Física de lá fez um trabalho muito bonito, adaptando uma aula para um cadeirante. Todos ficaram sentados na quadra e fizeram uma atividade com bola. Achei muito bacana, isso deveria ter aqui.

**Professor 1:** Tem que ter um olhar para o aluno e ver o que pode se adaptar. Eu tenho que tentar, porque eu tenho meu aluno ali e quero que ele participe.

**Professor 4:** Acho que falta um pouco o apoio da coordenação, por exemplo, no momento do ATPC, perguntar para o professor o que ele está fazendo para auxiliar aquele aluno. Porque, quando não é Uno, é quebra-cabeça. O professor de Educação Física tem que pensar em uma atividade para envolver o aluno.

**Mediador do Núcleo:** A ideia da Educação Física na escola é trabalhar com a cooperação, mobilidade e socialização.

**Fala 9ª:** Auxílio da família e a atenção dos professores.

Todos falaram positivo.

**Fala 10ª:** Atividades concretas com imagens e vídeos para complementar o objetivo da aula.

Todos acharam positivo.

**Fala 11ª:** Dificuldades em trabalhar com o aluno, pois não tinha apoio da escola.

Todos acharam negativo.

**Mediador do Núcleo:** Nesse momento, hoje, como vocês acham que estão em relação a um aluno com TEA?

**Professor 3:** Despreparado.

**Mediador do Núcleo:** Vocês já têm uma bagagem, vocês sabem que o aluno Guilherme não nos traz tantos desafios pela grande facilidade cognitiva dele.

**Professor 2:** Lecionar para o Guilherme é natural, pois ele já é alfabetizado.

**Mediador do Núcleo:** Então vamos supor que hoje tivéssemos um aluno com TEA com dificuldades cognitivas. Vocês acham que teríamos apoio da escola?

**Professor 3:** Não precisamos ir longe. Temos alunos com Deficiência Intelectual, porém não temos apoio algum. Fazemos o que podemos, mas o aluno fica desprovido de auxílio. Não só da coordenação e direção, mas principalmente do sistema, que cobra e não faz nada para ajudar.

**Fala 12ª:** O aluno não registrava e, em momentos, fazia gestos repetitivos, por isso chamava a atenção dele. Eu não sabia lidar com aquela situação.

Todos acharam negativo.

**Mediador do Núcleo:** Como poderíamos pensar numa estratégia para essa situação? Analisando aquela situação que aconteceu há tempos atrás, hoje o que faríamos?

**Professor 1:** Com o Guilherme eu trago a folhinha para ajudar a desenvolver as atividades, e com o Paulo eu nunca fiz isso. Hoje, se eu tivesse o Paulo em minha sala, faria tudo diferente.

**Professor 2:** Eu tentaria inseri-lo mais na aula, na questão de leitura e participação dos trabalhos.

**Professor 4:** O professor que realmente se importa com o aluno não vai se importar se o aluno tem ou não laudo, ele vai querer ajudar seu aluno.

**Fala 13ª:** Atividades com vocabulário, vídeos e textos facilitam para o aluno.

Todos acharam positivo.

**Fala 14ª:** Eu tive um aluno que amava história, e tive dificuldade, pois ele não deixava que os outros alunos participassem da aula. Tive que aprender a acalmá-lo e expliquei para a sala a respeito do aluno para que entendessem o que estava acontecendo, assim todos da sala podiam participar.

Todos acharam positivo.

**Professor 1:** O professor usou uma estratégia para desenvolver a aula.

**Fala 15ª:** A mãe tirou o aluno da escola, pois ganhou uma bolsa de estudos e achou que na nova escola ele teria mais suporte.

Alguns professores acharam positivo, outros negativo.

**Mediador do Núcleo:** Eu achei negativo para a escola que não soube dar suporte.

**Professor 2:** Eu achei positivo para o aluno, que foi ter uma melhor aprendizagem.

**Fala 16ª:** Passei a me importar com o bem-estar dele. O importante é ele estar confortável e ambientado.

Todos acharam positivo.

**Fala 17ª:** Adequar a aula devido à quantidade de texto, para não a tornar cansativa.

Todos acharam positivo.

**Fala 18ª:** Conversar com a Professora de Apoio para observar se o aluno está conseguindo desenvolver as atividades.

Todos acharam positivo.

**Fala 19ª:** Teve um dia que a sala estava agitada e o aluno ficou assustado. Consegui acalmar a sala e perguntei ao aluno se queria entrar. Ele estava arredio, porém observou a sala que estava em silêncio, entrou e conseguiu desenvolver as atividades.

Todos acharam positivo.

**Professor 2:** Eu achei positivo pelo comportamento da professora, porém negativo pelo comportamento da sala, que ainda não entendeu que muito barulho é desagradável para o Guilherme.

**Fala 20ª:** O aluno não compreende a linguagem de sinais; sua facilidade é a linguagem verbal ou textual.

Os professores ficaram em dúvida nessa situação, porém colocaram "mais ou menos" e acharam essa questão importante no contexto dos sinais.

**Mediador do Núcleo:** Tem que ter atenção em como se comunicar com ele.

**Professor 4:** O Guilherme é muito mais auditivo.

**Professor 3:** Essa situação do gestual me preocupou, pois nunca me importei.

**Fala 21ª:** Tem uma audição muito sensível.

Todos acharam "mais ou menos".

**Professor 2:** É bom para o aprendizado, mas ruim pelo barulho da sala.

**Fala 22ª:** Tem uma resistência ao toque ou a que mexam em seu material; eu sempre converso com ele e peço permissão para fazer tal ação.

Todos acharam positivo.

**Fala 23ª:** Quando quer ir ao banheiro ou beber água, eu digo a ele que deve pedir ao professor. Ele fica acanhado, mas vai. Agora ele está se acostumando com isso.

Todos acharam positivo.

**Professor 3:** Importante para a autonomia dele.

**Fala 24ª:** A mãe é muito participativa.

Todos acharam positivo.

**Fala 25ª:** Puxar o foco do aluno de maneira que não o tire da sua zona de conforto.

Todos acharam positivo.

**Mediador do Núcleo:** Os nossos pontos positivos são as estratégias. Nós não teremos muito trabalho, porque muitas das coisas que falamos de forma negativa fizemos uma argumentação positiva. Já podemos pensar que temos várias estratégias.

**Professor 1:** Este ano estou utilizando outras atividades avaliativas, pois já temos o provão da escola e a prova Paulista.

**Professor 3:** O Guilherme tem muita autonomia em fazer as atividades sozinho.

**Mediador do Núcleo:** Gostaria de agradecer a presença de todos.

#### **Transcrição 4º Núcleo 26/08/24**

Houve um breve acolhimento agradecendo a presença de todos em seguida foi entregue um documento com as estratégias já aplicadas e novas metodologias para serem aplicadas de acordo com o que foi discutido nos outros encontros.

**Professor 1:** Inglês

**Professor 2:** Língua Portuguesa

**Professor 3:** História

**Professor 4:** Mediador do Aluno

**Mediador do Núcleo e Professor 5:** Matemática

**Coordenadora Pedagógica**

**Mediador do Núcleo:** Hoje eu trouxe pra vocês um compilado do que nós vimos nesses encontros que fizemos. Retomando com as falas dos pontos positivos e negativos e com algumas estratégias que vocês escreveram e pelo meu olhar no que vocês desenvolveram. Então eu gostaria que vocês lessem e se vocês tiverem mais sugestões pra complementarem eu vou inserindo, porque esses encontros são colaborativos pegando a ideia de cada um e que possa

ficar de registro para que outros professores possam aplicar ou ter como base na aplicação de suas aulas. E aí o que vocês acharam do documento que estão lendo, pois nele está registrado tudo aquilo que vocês fizeram e deu certo e as novas estratégias explanadas. Podem falar.

**Professor 1:** Eu acho que de acordo com o que viemos trabalhando nesses encontros ficou um documento claro e bem pontuado os pontos positivos de acordo com nossas conversas. Bem fácil de entender assim todos podem conseguir colocar em prática. E também tem os pontos negativos para estarmos atentos e podermos transformar os negativos em positivos.

**Mediador do Núcleo:** Essa é a ideia, podermos melhorar esses pontos negativos. Uma vez que reclamamos sempre do problema e não trazemos uma solução. Dos pontos negativos quais vocês acham que podemos discutir para melhoria? Por exemplo o caso de Educação Física nós já discutimos no outro encontro.

**Professor 2:** Acho que a questão das atividades pra ele não ficar muito cansado e não perder a concentração seria algo que conseguimos fazer de imediato.

**Mediador do Núcleo:** Você acha que deveríamos mudar essa redução de atividade somente pra ele ou para sala toda?

**Professor 2:** Eu acho que tem que ser para sala. Porque se fizermos uma atividade para ele e outra para sala não atingiremos o objetivo da igualdade para todos.

**Mediador do Núcleo:** Professora como você está com o Guilherme em todas as aulas gostaria de saber como você observa essas questões negativas e qual seria sua opinião?

**Professor 4 :** Na minha opinião essas questões negativas podem ser reverter para positivas.

**Mediador do Núcleo:** Esse é o desafio, porém essa é a ideia colaborativa você estará com o professor e juntos poderão ver estratégias para o desenvolvimento das aulas.

**Professor 4 :** Em alguns momentos eu tinha receio de falar com o professor, porque sou apenas um professor que acompanha o aluno.

**Mediador do Núcleo:** Eu vou dizer por mim se você perceber em algum momento que o Guilherme não entendeu o que foi explicado. Você tem toda abertura para dizer quais as dificuldades dele. Assim como algumas vezes você já falou comigo, por isso faça porque você também é professora. Não se sinta menos por nada

**Professor 3 :** Você é uma especialista com ele. Na disciplina eu por exemplo sou a especialista, mas na parte didática com ele você tem uma visão mais ampla.

**Professor 2 :** Às vezes nós não percebemos algumas dificuldades do aluno.

**Professor 3:** Eu ainda concordo que se atividade tem o objetivo de fazê-lo ler e escrever não forçando ao extremo seria importante, o ideal é mesclar material impresso e desenvolvimento dele. Minha preocupação é ele não entender o que eu falar e levar tudo ao pé da letra. Outro ponto que me preocupa é ano que vem ele vai para outro turno, qual é o professor de Apoio que vai ficar com ele. Fico pensando se é justo ou injusto cortar esse vínculo de confiança que o aluno tem.

**Professor 2 :** Esse ano que passou já foi difícil a atribuição para escolha do professor de Apoio o Guilherme ficou sem professor por um tempo. Isso mostra que o governo não está preocupado com esse aspecto de vínculo.

**Mediador do Núcleo:** Que bacana escutar tudo isso. Então vamos fazer um acordo e tentar propagar essas ideias de maneira que os outros professores possam conhecer mais sobre esse assunto. Por exemplo se cada professor desses encontros fizesse no momento de ATPC uma reunião com outros professores e refletisse tudo que discutimos aqui seria uma maneira de trabalharmos de forma colaborativa.

Bom então agora vamos falar de algumas estratégias colaborativas que vocês apontaram nesses encontros por falas ou anotações. Se por acaso vocês não concordaram com o que eu falar aqui é só dizer que faremos as alterações.

Personalização do Ensino: Adequar as atividades de acordo com as necessidades individuais do aluno, incluindo recursos visuais e tempos mais curtos para evitar o cansaço.

Treinamento e Apoio aos Professores: Oferecer capacitação aos professores com um apoio contínuo oferecendo estratégias práticas e um suporte emocional. Nas atividades práticas seria isso que estamos fazendo aqui momentos de colaboração e na questão do suporte emocional seria em questão, pois às vezes ficamos tão perdidos que perdemos a vontade de ir dar aula naquela sala sempre pensando no que devemos fazer.

**Professor 1:** Acho que posso estar falando uma bobeira, porém se vierem dar um treinamento deve-se pensar como esses encontros que estamos tendo uma coisa leve, tão gostosa que fomos construindo juntos e mais produtivo e não aqueles treinamentos pesados que só ouvimos e no não participamos. Na minha opinião não surtem efeitos. Isso que estou dizendo aqui foi o que eu escrevi e pode ser que não tenha sido claro então estou me expressando aqui para me tornar claro nos que estou pensando. As reuniões para tratar desses assuntos deve ser nesse formato que você propôs nos nossos encontros.

**Professor 3 :** Será talvez pela quantidade de pessoas

**Professor 1 :** Talvez isso também seja um fator ruim fazer esses encontros com muitas pessoas.

**Mediador do Núcleo:** Entendo essas capacitações como fechadas pensando que todos os alunos com TEA são iguais e que deve seguir o que foi direcionado. A ideia desse grupo de discussão é debater e entender as particularidades do nosso aluno.

**Coordenadora:** Essa maneira seria uma aprendizagem mais proveitosa

**Professor 3 :** As formações da diretoria de ensino são cansativas com isso não atingem o que precisa.

**Coordenadora:** Eu achei muito interessante essa maneira de grupo de discussão, pois os professores aprendem a trabalhar em conjunto e os alunos que ganham com isso.

**Mediador do Núcleo:** Nosso foco nesse momento é o aluno com TEA, mas isso não quer dizer que não possamos fazer isso com as dificuldades de todos os alunos. Nós perdemos a timidez com menos pessoas para discutir.

**Professor 2 :** Com pouca gente existe realmente uma troca

**Mediador de Núcleo:** Na nossa terceira estratégia pedagógica seria

Integração Gradual em Atividades: Promover a inclusão do aluno por meio de adaptações e acompanhamento mais próximo.

Olha o que eu falei pra você (Professora de Apoio) “você é a chave e tem grande importância porque está todo momento com o aluno com TEA, então pode nos dizer quais são as dificuldades encontradas nas atividades”. Nem sempre receberemos pétalas de flores de alguns professores, e não se sinta desanimada porque recebeu uma resposta indelicada de um professor o importante é fazer sua parte. Se você achar uma resistência daquele professor vamos tentar atingir outras pessoas e tentar atingir o máximo de pessoas possíveis.

**Professor 3 :** Tem outras estratégias que também você pode usar, por exemplo a professora de Apoio tem liberdade pra falar conosco que estamos aqui sobre os direcionamentos das nossas aulas, mas se não tiver com outros professores a estratégia que você pode usar é passar para a coordenadora. Então ela pode conversar com o professor específico em um grupo com outros professores e tentar atingi-lo sobre as dificuldades de desenvolver uma atividade adaptada para o aluno com TEA. Assim o professor não vai achar que o problema é somente com ele.

**Mediador de Núcleo:** Perfeito isso, se você não tiver segurança em abordar com o professor sobre as dificuldades do aluno converse com a coordenadora que está aqui conosco hoje e então ela saberá que essa seria uma estratégia a seguir com esse professor que tem uma certa resistência em criar atividades adaptadas.

Outra estratégia apontada seria:

Ambiente Calmo e Estável: Tentar promover um ambiente tranquilo para que o aluno fique confortável.

Se sair um pouco fora da rotina para o aluno com TEA fica difícil pra todos nós aluno, professor regente e de Apoio. Foi feita uma pergunta para a coordenadora se o Guilherme teria ido embora por causa de muita agitação.

**Coordenadora :** Por conta de agitação que tenha registro não

**Professor 3 :** Só em dia de festa que é combinado que ele vem e fica apenas um pouco.

**Mediador de Núcleo:** Aqui eu coloquei também

Comunicação Sensível: Respeitar as particularidades do aluno como a sensibilidade auditiva ou ao toque.

Sempre perguntando eu posso fazer isso respeitando seu espaço.

**Professor 1 :** Hoje eu consegui ficar mais perto dele, porque a sala estava mais calma. O problema que eu tenho mania de tocar em tudo, então eu chego devagar e pergunto se está tudo bem. Ele está uma belezinha sobre responder tudo certinho. Ele fica me olhando assim (risos)

**Mediador de Núcleo:** Outra estratégia

Engajamento da Família: Manter sempre a família próxima assim garantindo uma comunicação aberta e contínua a evolução e dificuldades do aluno.

Aqui para o Guilherme já temos esse ponto muito positivo, pois sempre estamos em contato com a mãe dele. O mais importante é ter um espaço, por exemplo em ATPC para conversar com esse pai e fazer a troca de experiências nos dois ambientes casa e escola. Eu achei que em relação ao ano passado a mãe do Guilherme já está mais segura em relação a escola.

**Professor 1 :** Eu acho que ela nos conheceu e conversou com todos e sabe do trabalho que fazemos, então ela ficou mais tranquila.

Coordenadora : Ela começou a ter confiança no trabalho de todos.

Professora 4 : Pra mim ela pergunta todos os dias como foi a aula. “O professor veio o foi um professor eventual?”. Essa é a preocupação dela o resto é tranquilo.

Professora 3 : Essa mediação da Professora de Apoio com a mãe é diferente.

Mediador de Núcleo : você é excepcional (para a Professora de Apoio)

A última estratégia

Atividades Interativas e Visuais: Aproveitar atividades práticas, como vídeos e imagens, para agregar ao ensino, assim aproveitando a facilidade que o aluno tem com os recursos visuais.

Eu pontuei isso, pois foram coisas que vocês citaram em nossas conversas. A facilidade é justamente essa, então devemos continuar com isso sempre de uma forma moderada. Às eu passo vários exercícios e depois eu penso será que exagerei. Então é melhor passarmos o mínimo para eles aprenderem do que passar muita coisa e eles não fazerem e não aprenderem nada.

Professor 3 : Então se você tinha dez exercícios do mesmo assunto, poderia reduzir pra cinco. No meu caso o tema é muito extenso e se não passar tudo não consigo desenvolver a aula e se não passo não atendo a proposta do sistema.

Mediador de Núcleo : Isso foi um ponto negativo que falamos as cobranças exageradas

**Professor 3 :** Não só pra gente com para os alunos também.

**Mediador de Núcleo :** Esse problema não está totalmente nas nossas mãos, por isso temos que tentar administrar de maneira porque não podemos fugir das cobranças impostas, mas podemos adaptar.

A ideia desses encontros era aprender com cada participante as diversas estratégias trabalhadas em sala e além disso a importância de replicar essas práticas. Como estávamos conversando em outros momentos que ainda temos muito tempo aqui e que possamos trabalhar dessa forma com outros alunos que virão. Sempre tentando melhorar. Alguém tem alguma coisa a dizer?

Professora 2: Eu só tenho a agradecer desses encontros, pois ouvir coisas dos colegas para colocar em prática e essas trocas de informações são muito importantes. Às vezes eu ficava refletindo em casa dos vídeos sobre as características foi muito importante.

Professor 3: Eu fiquei feliz também e assim provou que eu e os colegas estão no caminho certo. Às vezes a gente pensa, aí não sei o que fazer com ele. Na verdade, com o Guilherme a gente sabe. A minha preocupação é agora se aparecer outro aluno com TEA e aí como vamos fazer.

Professor 4: Eu também quero agradecer pelo convite em participar dessa reunião com esses professores que são ótimos. Às vezes eu falo que Deus me colocou em umas das melhores escolas que eu já trabalhei com professores que são acolhedores com olhares e preocupação com os alunos. Aquilo que a gente não conseguir vamos tentar colocar os pontos negativos nos positivos.

Mediador do Núcleo: exatamente que esses encontros surgiram e que eles não se cabem

Professor 3: Eu acho que esses desafios pra gente pra mim não são negativos, pois nós tentamos superar. Às vezes o negativo é bom para melhorarmos.

Professor 1: Eu também gostaria de agradecer porque nossos encontros me fizeram refletir bastante sobre os alunos com TEA que eu tive e como eu agi e como estou agindo agora. Hoje estamos sabendo dialogar sobre como trabalhar com os alunos com TEA. Nós vamos amadurecendo.

Mediador do Núcleo: Acho que podemos pegar um ATPC e debater sobre um aluno com muitas dificuldades e tentar traçar estratégias.

Coordenadora: Bem da minha parte eu só tenho a agradecer quando você veio com essa proposta sobre seu estudo de verdade achei um tema super interessante, gostaria de ter participado de todos, porém devido aos meus atributos de coordenadora só pude estar presente hoje. Eu vi como algo que fosse agregar e despertar interesse e um outro olhar nos professores. Eu só tenho a agradecer ouvir os comentários dos colegas.

Mediador do Núcleo: Gostaria de agradecer a todos pela oportunidade e que possamos continuar nossas conversas nos ATPCs

## APÊNDICE D: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS APONTADOS NO GD

### Pontos Positivos:

1. **Importância da Participação:** Destaca-se a relevância de envolver o aluno com autismo nas atividades escolares, promovendo inclusão e participação ativa.
2. **Respeito ao Ritmo do Aluno:** Permitir que o aluno resolva as atividades no seu tempo sem pressa, respeitando seu processo de aprendizagem.
3. **Escolha do Grupo:** Oferecer ao aluno a oportunidade de escolher seu grupo para promover conforto e autonomia.
4. **Foco em Questões Pontuais:** Definir objetivos claros e trabalhar com questões pontuais ajuda a direcionar o aprendizado de forma mais eficaz.
5. **Atividades Concretas:** O uso de imagens, vídeos e outros recursos visuais é importante para facilitar a compreensão e o aprendizado do aluno.
6. **Apoio Familiar:** A colaboração da família é vista como um ponto positivo para o desenvolvimento do aluno.
7. **Bem-estar do Aluno:** A preocupação com o conforto e bem-estar do aluno é um fator positivo no processo de aprendizagem.
8. **Observação de Professores:** A colaboração entre o professor e a professora de apoio para observar o progresso do aluno é um bom exemplo de trabalho em equipe.
9. **Atenção ao Ambiente:** A preocupação com o ambiente da sala e a habilidade de acalmar a sala e o aluno, proporcionando um espaço mais confortável para ele.
10. **Respeito à Sensibilidade:** Reconhecer e respeitar a sensibilidade auditiva e a resistência ao toque do aluno, garantindo uma abordagem mais cuidadosa.
11. **Adaptação Gradual:** O trabalho gradual para acostumar o aluno a pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água, com resultados positivos.

### Pontos Negativos:

1. **Cobranças Exageradas:** O fato de exigir que o trabalho seja feito de maneira automática pode prejudicar a aprendizagem e gerar estresse.
2. **Cansaço em Atividades Longas:** Atividades extensas causam cansaço, dificultando a concentração e o desempenho do aluno.
3. **Falta de Interação em Educação Física:** A falta de interação do aluno nas aulas de Educação Física pode ser um indicativo de exclusão ou falta de motivação.
4. **Dificuldade no Manejo do Aluno:** Professores enfrentam dificuldades em lidar com o aluno sem o apoio adequado da escola, gerando incertezas sobre as melhores práticas.
5. **Excesso de Protagonismo:** O aluno se destaca demais em algumas atividades, o que impede os outros de participarem, exigindo intervenção.

6. **Mudança de Escola:** A troca de escola devido à percepção de falta de suporte na escola atual revela uma lacuna no atendimento adequado ao aluno.
7. **Excesso de Texto:** A quantidade de texto em algumas aulas pode sobrecarregar o aluno, prejudicando seu entendimento e engajamento.
8. **Assustado em Ambientes Agitados:** A sensibilidade do aluno ao ambiente agitado pode interferir na sua capacidade de se concentrar e aprender.
9. **Dificuldade de Compreensão da Linguagem de Sinais:** A falta de compreensão da linguagem de sinais limita as opções de comunicação com o aluno.

## APÊNDICE E: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO GD

### Estratégias Colaborativas:

1. **Personalização do Ensino:** Adequar as atividades de acordo com as necessidades individuais do aluno, incluindo uso de recursos visuais e tempos mais curtos para evitar cansaço. Isso pode ser feito com o apoio da professora de apoio e da família.
2. **Treinamento e Apoio aos Professores:** Oferecer capacitação aos professores para lidar com alunos com autismo, fornecendo estratégias práticas e suporte emocional. Também, garantir que haja um apoio contínuo da escola.
3. **Integração Gradual em Atividades:** Promover a inclusão do aluno nas aulas de Educação Física e outras atividades colaborativas por meio de adaptações e acompanhamento mais próximo. Isso pode incluir a participação de colegas mais compreensivos e um ambiente mais estruturado.
4. **Ambiente Calmo e Estável:** Continuar a garantir que a sala de aula seja um ambiente tranquilo, onde o aluno se sinta confortável, principalmente em momentos de agitação.
5. **Comunicação Sensível:** Respeitar as particularidades sensoriais do aluno (sensibilidade auditiva e resistência ao toque), ajustando a forma de comunicação e abordagem física.
6. **Engajamento da Família:** Manter a família próxima do processo de ensino, garantindo uma comunicação aberta e contínua sobre os progressos e necessidades do aluno.
7. **Atividades Interativas e Visuais:** Incorporar mais atividades práticas, como vídeos e imagens, para complementar o ensino, aproveitando a facilidade do aluno com recursos visuais e verbais.