

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

**STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE LAST YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL: LISTENING TO EDUCATORS**

Recebido em: 05/11/2024

Aceito em: 09/01/2025

Publicado em: 10/02/2025

Tatiane Marta Loch¹ 
Universidade de Caxias do Sul

Carla Beatris Valentini² 
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um desafio quando se trata de escolarização, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo deste artigo é analisar o processo de inclusão de estudantes com Autismo, a partir das práticas pedagógicas direcionadas a eles, na perspectiva do educador da sala de aula comum e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado. Este é um estudo qualitativo e exploratório. A pesquisa foi realizada em um município do interior do Rio Grande do Sul, envolvendo duas escolas municipais. Foram entrevistados dois professores do Atendimento Educacional Especializado e quatro professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental. A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) foi o fio condutor para compor a análise dos dados. Foi realizada uma discussão sobre a categoria de Práticas Pedagógicas que analisa os elementos facilitadores e os desafios das práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam para a compreensão de que as práticas pedagógicas precisam ter foco no aluno e em suas potencialidades, além de mostrarem o papel fulcral da formação docente para a qualificação dessas práticas.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Anos finais do Ensino Fundamental; Práticas docentes; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: The process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder is a challenge when it comes to schooling, especially in the final years of Elementary School. The objective of this paper is to analyze the process of inclusion of students with Autism, based on the Pedagogical Practices directed to them, from the perspective of the teacher of the common classroom and of the teacher of the Specialized Educational Service. This is a qualitative and exploratory study. The research was carried out in a city in the countryside of the State of Rio Grande do Sul (Brazil), in two municipal schools. Two teachers from the Specialized Educational Service and four effective teachers from the final years of Elementary School were interviewed. The Content Analysis proposed by Bardin (2011) was the guiding thread to compose the data analysis. A discussion was held on the category of Pedagogical Practices that analyzes the facilitating elements and challenges of inclusive pedagogical practices. The results point to the understanding that pedagogical practices need to focus on the student and their potential, in addition to showing the central role of teacher training for the qualification of these practices.

Keyword: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Final Years of Elementary School; Teaching Practices; Specialized Educational Service.

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professora da rede municipal de Nova Prata. E-mail: tmloch@ucs.br

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: cbvalent@ucs.br

INTRODUÇÃO

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (Brasil, 2008), gestores, escolas e educadores têm sido desafiados a atender às novas demandas e a repensar os direitos, bem como os processos de interação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas mudanças no contexto inclusivo trouxeram para as escolas a presença de alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, dificuldades de aprendizagem, superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este artigo traz uma investigação que envolveu a escuta de professores e suas contribuições e inquietações quanto às práticas pedagógicas e experiências que têm sido desenvolvidas em seus planejamentos para alunos com autismo que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. Buscamos responder como os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) narram o processo de inclusão a partir das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, em escolas municipais, em um município do interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, este estudo pretende contribuir a partir da análise e discussão de experiências docentes com estudantes autistas que estão frequentando os anos finais do ensino fundamental, a fim de aliar-se ao esforço em favorecer com que esses estudantes vivenciem experiências exitosas de aprendizagem e de socialização em escolas comuns.

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

Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), como tem sido denominado a partir do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), é uma condição complexa que contempla déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que demandam atenção especializada e multidisciplinar, como neurológica, fonoaudiológica, psicológica e pedagógica, entre outras, que variam em cada caso, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. Existem atualmente pelo menos três áreas de debates e controvérsias

relacionadas ao autismo: a etiologia, o diagnóstico e as intervenções. Entrar nesse debate não é o foco deste artigo, mas considerando as controvérsias é natural que famílias, educadores e até mesmo especialistas se sintam, em certos momentos, confusos diante da grande quantidade de informações e das divergências na compreensão, diagnóstico e propostas de ação. No entanto, há algo que nunca pode ser deixado em segundo plano: a pessoa autista.

Judy Singer, socióloga e ativista, propôs o paradigma da neurodiversidade, trazendo uma nova perspectiva sobre o autismo. O termo "neurodiversidade" surgiu no final dos anos 1990 e questiona o modelo biomédico de classificação, priorizando abordagens críticas e sociais. Esse enfoque busca superar barreiras atitudinais, promovendo uma visão do autismo como uma diferença, não como um déficit ou patologia. A proposta também destaca a importância de ouvir as próprias pessoas autistas sobre suas experiências, tratamentos e visão de mundo (Araujo *et al.*, 2023).

Alinhada ao modelo social de deficiência, a neurodiversidade tem como pressuposto chave que todas as formas de diversidade neurológica devem ser respeitadas. Assim, a neurodiversidade surge e se dispõe em oposição à perspectiva negativa que se tem sobre o indivíduo que possui aspectos neurológicos divergentes e ao paradigma médico da deficiência.

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

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

Sobre o AEE, é possível encontrar na legislação referências sobre adaptações curriculares nos casos de altas habilidades/superdotação e nas deficiências sensoriais, descrevendo serviços e recursos específicos para este alunado (Brasil, 2008). Schmitd, Finatto e Ferreira (2022, p. 5) alertam para o fato de que, na Política Nacional de Proteção dos Direitos

da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2008), quanto ao TEA, não é citada nenhuma metodologia específica, revelando a necessidade de estudos e produção de conhecimento especificamente para esses estudantes, pois, com o avanço da escolarização, intensificam-se os desafios como as adaptações por componentes curriculares, interação com vários professores, além da entrada na adolescência.

Atentando à problemática da pesquisa, de acordo com a perspectiva da educação inclusiva, destacamos a investigação de Adurens e Vieira (2018) que constatou a escassez de pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista na área da Educação, principalmente no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior o que, segundo os autores, é preocupante, devido à alta demanda de conhecimento sobre o assunto no cenário atual. O diagnóstico de TEA está aumentando consideravelmente, conseqüentemente, o número de matrículas de estudantes com TEA na rede regular de ensino também aumenta, sendo necessários estudos que embasem a prática pedagógica com esses alunos. Considerando o foco das pesquisas pode-se questionar se o estudante com TEA está tendo acesso aos níveis de ensino mais elevados ou, de fato, as pesquisas é que estão se restringindo aos níveis iniciais da Educação Básica.

Estudos sugerem aprofundamentos, que evidenciam caminhos possíveis para contribuições na escolarização de estudantes com autismo, especialmente no que tange ao aprofundamento das práticas pedagógicas (Ramos, 2014; Cardozo, 2021), estratégias metodológicas para estudantes com TEA (Camargo, 2020), formação docente para a escola inclusiva (Frade, 2018), a escuta dos professores da sala comum e do AEE (Oliveira, 2015), a análise de adaptações ou estratégias utilizadas pelos docentes para promover a participação e o aprendizado do estudante com TEA (Schmidt *et al.*, 2016).

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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo qualitativo, exploratório. A pesquisa foi realizada no município de Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul, que possui 12 escolas municipais, sendo que cinco dessas escolas atendem aos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu duas dessas escolas. Foram convidados dois professores do AEE das escolas e, também, quatro

professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo dois de cada instituição escolar. Foram considerados alguns critérios de inclusão: professores efetivos da área de Língua Portuguesa e Matemática, os quais possuem maior carga horária semanal e que já tenham trabalhado com estudantes com TEA nos últimos cinco anos em sala de aula comum, na docência de seus respectivos componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental. As seis participantes da pesquisa são do sexo feminino. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa via plataforma Brasil, conforme diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil instituídas pela CONEP e teve sua aprovação sob o no. 6.009.700, em abril de 2023.

Para construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que aconteceram de forma presencial, em uma sala previamente reservada, nas escolas selecionadas, após o turno escolar, com a presença somente da pesquisadora e da professora entrevistada. Antes do início das entrevistas, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informadas de que a entrevista teria duração estimada de uma hora e que poderiam solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da pesquisa.

As seis professoras entrevistadas possuem graduação, sendo que dessas, quatro possuem especializações e uma possui mestrado. A idade das entrevistadas varia entre 24 e 41 anos, com tempo de experiência entre dois a vinte anos. A carga horária semanal de cinco entrevistadas é de 36 a 44 horas, sendo que somente uma entrevistada atua 22 horas semanais.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. A partir das transcrições foi realizada a análise de conteúdo a partir da proposta de Laurence Bardin (2011). Neste artigo, os excertos das falas das professoras do AEE são apresentados em cor vermelha e os excertos das professoras da sala comum, em cor azul. A partir da análise emergiram três categorias: Práticas pedagógicas; Suporte do AEE e Constituição docente. Neste artigo trataremos a categoria Práticas Pedagógicas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A categoria Práticas Pedagógicas busca analisar os elementos facilitadores e os desafios das práticas pedagógicas inclusivas, sendo constituída de duas subcategorias: a) Planejamento e b) Elementos facilitadores e desafios da Inclusão.

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

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

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

Prof 2 - Sim, sim, eu planejo as atividades, mas vou adaptando a situação, como no caso ali, não conseguia fazer a divisão, multiplicação, usamos a calculadora, usou o compasso, o dia que ele não veio na aula, no dia seguinte, os colegas estavam fazendo uma lista de exercícios, ele copiou a mesma atividade que os colegas, e eu sentei junto ali, próximo a ele, pra fazer a construção da circunferência, expliquei tudo mais. O que se pode proporcionar é uma adaptação de acordo com as características que ele tem.

Prof 1 - Eu planejo as aulas num todo geral e adapto o jeito de explicar pra ele, então não precisa muitas adaptações, tá? O meu planejamento é muito semelhante aos outros, dos demais alunos, porém, o jeito de explicar é mais individual, com exemplos mais concretos.

Observamos que há um olhar para a singularidade dos estudantes, mas sem grandes alterações no planejamento ou adaptações. Seria suficiente somente ajustar ou individualizar a explicação para garantir equidade no processo de escolarização do estudante com TEA? Não podemos generalizar a resposta, pois no espectro autista há uma grande variação das potencialidades e das necessidades. Menezes e Cruz (2013, p. 130) sinalizam que são as características do indivíduo que devem determinar o tipo de intervenção pedagógica. Por isso, é um equívoco oferecer a todos os estudantes com TEA uma proposta de aprendizagem única, que não seja flexível e adaptável às possibilidades de cada aluno.

O termo “adaptação” é mencionado pelas duas professoras da sala comum para ser referir à adoção de estratégias diversificadas de aprendizagem para oportunizar a todos os alunos o acesso ao currículo. Sobre esta temática, Da Silva e Kuhlkamp (2020) propõem discutir teoricamente sobre os conceitos de adaptações e flexibilizações curriculares e de que forma contribuem para práticas pedagógicas inclusivas.

O termo adaptação curricular foi empregado durante algum tempo na educação, voltado aos “arranjos” curriculares necessários para que a escola atendesse as necessidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que garante sua acessibilidade pedagógica. Recentemente, o termo adaptação curricular passou a ser designado por

alguns profissionais da educação especial, como flexibilização curricular (Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 166).

Os autores questionam se essas terminologias são sinônimas ou se há diferenças conceituais entre elas, mas, principalmente, na prática pedagógica, se alguma delas favorece os alunos. Através de um resgate bibliográfico, apontam que “as adaptações curriculares visavam o atendimento aos estudantes com deficiência, com o devido respeito às suas singularidades em termos de tempo, interesse e ritmo de aprendizagem” (Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 168). Em contrapartida, sob a premissa de que a escola inclusiva deve oportunizar aprendizagens para todos, a partir de 2010, surge a ideia de flexibilidade. Nesse sentido, “as flexibilizações curriculares são estratégias de ensino direcionadas para todos os estudantes, inclusive para aqueles com deficiência” (Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 167).

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

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

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

Prof. 3: E na questão da escrita, principalmente a letra bastão. Eu sempre escrevo tudo com letra bastão. Tudo, tudo, tudo. Porque assim, ó, quero que ele se sinta bem e aprenda. Só que daí eu comecei a pensar, eu disse, quem não entende cursiva é ele. A turma entende bastão. Então, a turma que faça a adaptação pra cursiva. E tanto que deu um resultado muito bom isso, porque tanto que ele se sente bem, ele também faz a cópia das lições do quadro. E eu sempre digo, eu nunca digo a tua letra, eu digo a nossa letra.

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

Prof. 4: Então, sempre tinha que em algumas atividades específicas, sim, fazer adaptações. Manter a mesma sequência, mas com menos atividades, que eles consigam fazer. E que não fique diferente dos demais. Porque também eles podem sentir que estão pressionados, né? E nunca conseguem terminar, nunca conseguem concluir. Então, é bom, às vezes, chegar nele e olhar: “Até aqui tu conseguiu, tá ótimo. Tu conseguiu fazer com dedicação até aqui, parabéns!”.

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

Inferimos, pelas falas das professoras, que a adaptação e flexibilização das atividades desenvolvidas pelos estudantes são uma estratégia, mesmo que discreta, de oportunizar a participação no contexto, podendo favorecer interlocuções e trocas entre os estudantes.

No planejamento das práticas pedagógicas para estudantes com TEA, seria interessante que as professoras envolvidas tivessem “espaço para construir em conjunto” (Xavier; Bridi, 2019, p. 182). O processo de inclusão necessita do envolvimento de todos os professores e demais profissionais dentro da escola com o foco na aprendizagem de todos os alunos e para as diferentes maneiras que eles podem interagir com o conhecimento. No entanto, a participação da professora do AEE no planejamento das atividades na classe comum não é algo frequente na prática das professoras participantes desta pesquisa. A professora exemplifica esta situação no excerto abaixo:

Prof. 2: É pouco que a gente vai conversando, uma vez por mês, a gente conversa com a do AEE, faz umas trocas de informações, ela passa algumas sugestões dentro do possível, mas específico para a Matemática é difícil, porque como eu disse, ela é exata e tem conteúdos que são mais complexos e eles dependem de uma determinada sequência.

Por mais que a articulação entre o AEE com as demais disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental pareça não ser simples, como apontou o relato acima, é algo possível e talvez seja um dos caminhos para melhorar a interação dos alunos com os colegas e professoras.

Apesar de estarem distantes de construir um trabalho articulado e em colaboração de forma mais efetiva, as professoras reconhecem que as pequenas articulações produzidas em momentos de conversas ou por meio de troca de informações produzem efeitos positivos no

planejamento e desenvolvimento de atividades, em sala de aula comum e na sala de recursos multifuncional (SRM), conforme sinalizam os excertos a seguir.

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

Prof. 3: Eu nunca planejei junto com a profe da sala de recursos. O que a gente tem é se a gente solicita algum tipo de auxílio, a professora da sala de recursos sempre, prontamente, nos auxilia.

Como observado, as professoras planejam e organizam seu trabalho com o intuito de potencializar as aprendizagens e amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na sala comum. O contato entre as profissionais possibilitaria, também, a troca de experiências e uma reflexão sobre a prática docente, a partir das dificuldades vivenciadas, e o planejamento de ações que venham a contribuir com uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim, de acordo com Capellini (2008, p. 11):

em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

A subcategoria “Elementos facilitadores e desafios da inclusão de estudantes com TEA” sintetiza situações pedagógicas positivas vivenciadas no contexto da sala comum ou da SRM e as dificuldades em relação ao planejamento e execução das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA. As professoras entrevistadas, especialmente as do AEE, como mediadoras desta construção, destacaram como positivo a organização das atividades pedagógicas que contempla o atendimento individualizado dos alunos.

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

resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (Glat; Pletsch, 2013, p. 18).

No decorrer das entrevistas, as professoras não mencionaram diretamente o PEI, mas em suas falas fica implícito que buscam, no planejamento e em suas práticas, reconhecer as potencialidades dos estudantes. No entanto, ficou evidente a pouca articulação entre as professoras do AEE e da sala comum, sendo que o PEI deveria ser um plano desenvolvido em trabalho compartilhado entre os docentes destes dois espaços escolares.

Glat e Pletsch (2013) orientam que diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar. A elaboração e avaliação de PEIs permite práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada estudante, pois como já discutido anteriormente, não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, dentro do espectro autista. Muitas vezes, a individualização do ensino se faz necessária e, como cita a professora Prof. 2, no excerto da entrevista, “fui até a classe dele e ensinei mais do que uma vez, fui construindo com ele, pegando na mão dele”, sugerindo que mantém uma maior proximidade com o aluno e suas necessidades educacionais, reiterando a importância do PEI. Nesse contexto, de acordo com Glat e Pletsch (2013, p. 24) “a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivo a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma”.

Os relatos a seguir sugerem elementos facilitadores das práticas pedagógicas com estudante com TEA, que são atividades diversificadas e uso de recursos didáticos adequados, o que torna o aprendizado acessível, além do acompanhamento individualizado e o respeito aos tempos de cada aluno.

Prof. 1: Eu acredito que a situação que mais me marcou, assim, foi os números inteiros, [...] Então, a gente fez um joguinho. E ele pode jogar com um colega que ele mesmo escolheu e chamou na mesa dele, e nesse joguinho eram pares, eles tinham que trabalhar com esse joguinho pra descobrir se o número ficava positivo ou negativo. E foi ali uma situação bem interessante que marcou, e foi pedagogicamente criativa, porque ele conseguiu entender, e depois ele não precisou mais da parte lúdica, ele já foi pro caderno e já conseguia fazer o cálculo.

Prof. 3: eu tinha preparado aquela música “Só os Loucos Sabem”, do Charlie Brown. Então, na verdade, eu acho que no dia-a-dia fui ganhando ele. Mas, a partir daí, naquela aula, ele chegou para mim: “Profe, eu escutei tal música. Tu sabe que eu gosto, sabe?” Contando dele, falando dele. E, a partir daí, também, ele começou a pedir mais, sabe, a interagir mais.

Prof. 4: cada grupo depois tinha que montar uma dramatização, em forma de teatro, ou contação de história daquela lenda ali. E assim, ele se envolveu muito. E no final,

na hora da dramatização mesmo eu pensei: “será que ele vai conseguir ficar incluso na dramatização que eles fizeram?” Ele teve poucas falas, mas ele participou. Ele se sentiu muito bem fazendo aquilo e os colegas também gostaram.

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

Na prática pedagógica, conforme já explicitada pelas professoras, outra estratégia didática apresentada para atingir os objetivos do ensino foi a prática colaborativa entre colegas, também denominada Intervenção Mediada por Pares (IMP) (Ramos *et al.*, 2021). Como indicou a Prof. 1 que propôs um jogo em duplas para construção da ideia de números inteiros, “*ele pode jogar com um colega que ele mesmo escolheu e chamou na mesa dele*” e a Prof. 4 aproveitou a temática da data comemorativa dos festejos da Revolução Farroupilha para propor a exploração do gênero textual lenda, que foi encenada para a classe, “*e ele participou da dramatização junto com os colegas e foi bem legal*”.

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

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

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

Sobre a temática das trocas entre pares, Camargo e Bosa (2009) apontaram que a convivência do estudante com TEA com colegas constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais que poderá ter um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional. De tal forma, podemos dizer que estudantes com desenvolvimento típico poderiam aprender atitudes inclusivas com o convívio com seus colegas com TEA ou outras deficiências.

Mas é preciso frisar que a qualidade destas interações entre os estudantes com TEA e seus pares vai depender da mediação docente para o surgimento de situações potentes de convivência e aprendizagem.

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

Um aspecto de destaque como facilitador para a prática inclusiva foi a percepção positiva dos professores em relação ao aluno com TEA, elemento fundamental para o sucesso da sua inclusão escolar, como sugerem os relatos abaixo:

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

Prof. 3: Eu consigo perceber quantas habilidades eles têm. Eles têm as dificuldades deles, mas, assim, eles não são alunos limitados. Não, eles não são limitados, é que eles entendem as coisas de uma maneira diferente. E no seu tempo. Da sua forma.

Além de pensar práticas pedagógicas para estudantes com TEA, é importante ter em mente as potencialidades destes alunos, pois em cada sujeito, as limitações coexistem com as potencialidades. Para Vigotski (2021), é fundamental que a escola enxergue a criança não como um ser incompleto, mas como um sujeito em constante desenvolvimento. Por isso, os processos educativos devem ser construídos a partir das potencialidades de cada aluno, visando à sua plena realização.

Nas pautas que emergiram dos relatos das professoras, um tema importante se refere aos desafios das práticas pedagógicas. As professoras relatam o sentimento de insegurança pela pouca formação para planejar, ensinar e avaliar aprendizagens para estudantes com TEA, além da percepção de isolamento.

Prof. 2: Às vezes, o professor anda sozinho, porque ele não tem suporte familiar e da própria escola, e aí é preciso fazer milagres dentro do possível, a gente faz o melhor dentro do possível.

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

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

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

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

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

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

Prof. 3: O que é mais difícil? Principalmente, a questão do tempo, né? Do tempo para organizar, do tempo também para tu conhecê-los. E eu acho que uma questão bastante importante também é, na verdade, a falta de informação que a gente tem. Porque a gente não tem informação, a gente não tem curso.

Prof. 1: Eu não tinha tempo suficiente pra planejar uma aula que fosse sempre atrativa pra ele. E que contemplasse também as necessidades dele. Então às vezes eu chegava na aula com aquela... Tinha que explicar sem muita inovação. E eu pensei, se eu tivesse feito diferente ele teria entendido mais fácil. A gente fica com esse sentimento de angústia. De não conseguir atingir.

O desafio da escassez de tempo para planejamento fortalece o que já foi mencionado anteriormente sobre a falta de organização para o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum e do AEE. Além disso, nos anos finais do ensino fundamental o tempo que o docente está em cada turma é fragmentado, dificultando o estabelecimento de vínculo e o acompanhamento de cada aluno. Com a divisão do currículo em disciplinas e poucas horas semanais em sala de aula, além de várias turmas por professor, conhecer as singularidades dos estudantes requer apoio do professor do AEE e de suporte da gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute inclusão, recaímos sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que são os docentes que estabelecem contato contínuo e duradouro com os estudantes. A inclusão escolar está relacionada, entre outros aspectos, ao processo de ensino e aprendizagem, desta forma não basta só garantir o acesso e a permanência, mas cabe à escola ofertar equidade no processo de escolarização, para isso, a articulação entre os docentes e a apoio da gestão escolar é fundamental para garantir o planejamento de práticas diversificadas e flexíveis.

Em relação ao processo de escolarização do estudante com autismo, ficou evidente que o ponto de partida é acolher o estudante autista como quem possui uma diferença, como tantas outras, que precisa ser respeitada. Assim, um achado investigativo deste estudo é que o conhecimento das peculiaridades que envolvem o modo como as pessoas com TEA aprendem é essencial para que os professores possam planejar práticas que permitam o acesso pleno desses alunos ao currículo escolar.

As adaptações pedagógicas são importantes no processo inclusivo dos estudantes, sendo a oferta de informações que favoreçam a autorregulação e possibilitem que o estudante tenha a previsibilidade das atividades a serem realizadas e das possíveis mudanças no ambiente e nas pessoas envolvidas nas atividades é um dos aspectos a serem observados. Os resultados deste estudo apontam que o planejamento participativo pode se tornar uma alternativa para oferecer maior qualidade nas práticas pedagógicas para os alunos com TEA.

Por mais que a articulação entre o AEE com as demais disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental pareça não ser simples, como apontaram os relatos das professoras, é algo possível e talvez seja um dos caminhos para melhorar a interação dos alunos com os colegas e professoras.

Considerando as pluralidades nos processos de aprendizagem, aludimos à proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que sugere que o espaço da sala de aula comum pode se tornar um ambiente inclusivo, favorecendo as aprendizagens e a participação de todos. A pesquisa indicou que a proposta do DUA pode ser uma estratégia para auxiliar as professoras do ensino comum nas aulas, considerando as individualidades dos estudantes com TEA, em parceria com as professoras do AEE.

Em relação à formação continuada de professores para inclusão, é preciso promover o desenvolvimento do respeito pela diferença, da capacidade de perceber a heterogeneidade que existe na sala de aula e de aproveitá-la produtivamente para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Para além da informação, portanto, é necessário ressignificar a maneira de conviver com as diferenças.

O processo de inclusão dos estudantes com TEA nunca é dado pronto: é construído com o outro, é singular e complexo, exige abertura, questionamento e movimento. É um processo em que as trocas são priorizadas, trocas entre as professoras, a família, entre os estudantes, com a equipe diretiva, a mantenedora e os contextos, sempre plurais. Não é produto, é processo, demanda movimentos em si e no outro. É feito de erros e acertos e de aprendizados que vêm de todas as partes envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M. CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA. **Cad. Pós-Graduação Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, jul.-dez., 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007. Acesso em: 15 maio 2022.

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

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. DA.; ZANON, R. B.. AUTISMO, NEURODIVERSIDADE E ESTIGMA: PERSPECTIVAS POLÍTICAS E DE INCLUSÃO. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/#>. Acesso em: 13 out. 2024.

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

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. DESAFIOS DA INCLUSÃO: UMA PROPOSTA PARA A QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR VIA TECNOLOGIAS DIGITAIS. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, p. 263– 280, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3010/2425>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A. COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, [S. l.]*, v. 28, n. 3, p. 315–324, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18165>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental**. 2020. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENSINO COLABORATIVO**. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008.

CARDOZO, Paloma Rodrigues. **A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto**. 2021. Dissertação. Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2021.

DA SILVA, Maria Aparecida; KUHLEKAMP, Moacir Cesar. ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO. *Caderno Intersaberes*, v. 9, n. 21, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/908>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente**. 2018. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 127-142.

NOVA PRATA, 2020. **Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-prata/lei-ordinaria/2020/1053/10524/lei-ordinaria-n-10524-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 maio 2023.

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

RAMOS, Fabiano dos Santos. **A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RAMOS, F. DOS S. *et al.* INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NO ENGAJAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS COM AUTISMO. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 261, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR/#>. Acesso em: 03 jul. 2023.

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

SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. **Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências**. 2022. Preprints SciELO; 2022. DOI: 10.1590/scielopreprints.3990.

SCHMIDT, C. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VALENTINI, C. B; BISOL, C. A. INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ALGUMAS ESTRATÉGIAS. **Projeto Incluir**. UCS/CNPq/FAPERGS, 2015. Disponível em: <https://proincluir.org/deficiencia-intelectual/estrategias/25-7-2023>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

XAVIER, Maíra da Silva; BRIDI, Fabiane Romando de Souza. Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a Educação Especial e a Educação Matemática. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: Facos UFSM, 2019. p. 370-388.