

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEduCS

GILMARA MARIA OLIVEIRA JORGE

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO
DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA):
EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS

Pouso Alegre – MG

2024

GILMARA MARIA OLIVEIRA JORGE

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO
DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA):
EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao programa pós-graduação em educação, conhecimento e sociedade para obtenção do título de mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Evangelista.

Pouso Alegre - MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Jorge, Gilmara Maria Oliveira.

Estratégias pedagógicas no atendimento de alunos com transtorno de espectro autista (TEA): experiências de uma escola em Minas Gerais/ Gilmara Maria Oliveira Jorge – Pouso Alegre: Univás, 2025.

116f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Evangelista.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Atendimento educacional Especializado: Minas Gerais. I. Título.

CDD – 370.1523

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA): EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS**” foi defendida, em 04 de abril de 2025, por **GILMARA MARIA OLIVEIRA JORGE**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98028392, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Francisco Evangelista
CPF: ***.818.988-**
Orientador
Data: 07/04/2025 16:12:29 -03:00



Prof. Dr. Francisco Evangelista
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Silvio César Moral Marques
CPF: ***.903.438-**
Membro Externo
Data: 07/04/2025 17:25:57 -03:00



Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Universidade Federal de São Carlos - (UFSCAR)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Roberta Cortez Gaio
CPF: ***.259.318-**
Membro Interno
Data: 08/04/2025 15:28:14 -03:00



Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



MANIFESTO DE ASSINATURAS



Código de validação: U4V6W-QQGHQ-N2TDL-BDDP7

Esse documento foi assinado pelos seguintes signatários nas datas indicadas (Fuso horário de Brasília):

- ✓ Francisco Evangelista - Orientador (CPF ***.818.988-**) em 07/04/2025 16:12 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
177.79.97.181	Lat: -22,872720 Long: -47,064954
	Precisão: 18 (metros)
Autenticação	franciscoe@univas.edu.br
Email verificado	
rLWHOJdioZEqJY8Dgded4kGexfnZvZJ8Z5Wac0LsRDw=	
SHA-256	

- ✓ Silvio César Moral Marques - Membro Externo (CPF ***.903.438-**) em 07/04/2025 17:25 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
179.133.95.188	Lat: -23,527424 Long: -47,500493
	Precisão: 983 (metros)
Autenticação	silviocmm@ufscar.br
Email verificado	
0t7PyzTgEEcO8KFlqS6J1+i+ffX0hkFoFWTGavnbGww=	
SHA-256	

✓ Roberta Cortez Gaio - Membro Interno (CPF ***.259.318-**) em 08/04/2025
15:28 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
179.159.225.217	Não disponível
Autenticação	UNIVAS_SIGNER_GED
Aplicação externa	
Dd7AWHoovUAVkr37ZxwMq+dbwFIVYfC+qTxPK98N7E8=	
SHA-256	

Para verificar as assinaturas, acesse o link direto de validação deste documento:

<https://signer.techcert.com.br/validate/U4V6W-QQGHQ-N2TDL-BDDP7>

Ou acesse a consulta de documentos assinados disponível no link abaixo e informe o código de validação:

<https://signer.techcert.com.br/validate>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força e resiliência que me permitiram enfrentar as adversidades para prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis.

A pró-reitora de pós-graduação e pesquisa da Univás, Professora Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira, o qual me escutou, aconselhou e orientou para chegar até aqui. A minha grande Professora da Disciplina Inclusão e Diversidade, Prof.^a Dra. Roberta Cortez Gaio, que nunca desistiu de mim, sempre incentivando, compreendendo e mostrando o caminho que devo seguir.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Evangelista, pela confiança depositada em mim, pela paciência em cada etapa do processo e pela orientação segura e precisa. Suas críticas construtivas e ensinamentos foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para o meu desenvolvimento acadêmico.

A minha mãe, Ivone Augusta por todo amor, suporte incondicional e por sempre acreditar em mim. Sua presença foi a base sobre a qual construí minhas conquistas.

Aos meus amigos e colegas, que compartilharam comigo os momentos de estudo intenso, de dúvidas e de conquistas. Meu muito obrigada pelo companheirismo e pela troca de conhecimentos. Aos professores da Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, que proporcionaram um ambiente de aprendizagem e incentivo à pesquisa.

A todos, meu sincero agradecimento.

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

Paulo Freire, 1967.

RESUMO

A educação inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Deficiência (NEE/D) tem ganhado destaque na educação básica brasileira, como mostra o Censo Escolar de 2023, com 1.771.430 matrículas em educação especial, sendo 62,9% no ensino fundamental. Apesar do crescimento, há desafios na implementação de políticas inclusivas. As estratégias pedagógicas e os critérios de avaliação são essenciais para a eficácia dessas políticas nas escolas públicas. O objetivo principal da pesquisa foi analisar as estratégias pedagógicas adotadas por pedagogos em serviços educacionais especializados, especificamente em uma escola municipal de Minas Gerais, para atender alunos com TEA. A metodologia é um estudo de caso que seguiu uma abordagem qualitativa, com caráter interpretativo e exploratória. O estudo foi realizado na Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini, no município de Três Corações, Minas Gerais. Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com 14 educadoras, todas com experiência no atendimento a alunos com TEA. As entrevistas exploraram as estratégias pedagógicas empregadas e os desafios encontrados no ambiente escolar. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), categorizando temas emergentes como "o espectro autista e a multiplicidade de características", "importância do planejamento", "estratégias pedagógicas", "trabalho colaborativo" e "capacitação e formação continuada". Os resultados evidenciam que a multiplicidade de características do espectro autista foi um ponto central nas entrevistas, com as educadoras relatando a dificuldade em identificar os focos de interesse e as necessidades de cada aluno. As estratégias pedagógicas utilizadas tanto pelas professoras regentes, de AEE e profissionais de apoio, incluíram o uso de materiais adaptados, ludoterapia, jogos e adaptações específicas, sendo a escolha das atividades influenciada pelas preferências individuais dos alunos. A pesquisa revelou que, apesar da formação especializada das participantes, elas identificam a necessidade de uma contínua atualização e aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Conclui-se que, embora haja avanços significativos na inclusão de alunos com TEA, a eficácia das práticas pedagógicas depende de um esforço conjunto entre professores especializados e regulares, além da constante formação dos educadores para atender às demandas específicas desses alunos.

Palavras – Chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Atendimento educacional Especializado: Minas Gerais.

ABSTRACT

Inclusive education for students with Special Educational Needs and Disabilities has gained prominence in Brazilian basic education, as shown by the 2023 School Census, with 1,771,430 enrollments in special education, 62.9% of which are in elementary education. Despite this growth, challenges remain in implementing inclusive policies. Pedagogical strategies and evaluation criteria are essential for the effectiveness of these policies in public schools. The main objective of the research was to analyze the pedagogical strategies adopted by educators in specialized educational services, specifically at a municipal school in Minas Gerais, to support students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The methodology employed was a case study with a qualitative approach, interpretative and exploratory. The study was conducted at *Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini*, in the municipality of Três Corações, Minas Gerais. Semi-structured interviews were conducted with 14 female educators, all with experience in working with students with ASD. The interviews explored the pedagogical strategies employed and the challenges encountered in the school environment. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis (2011), categorizing emerging themes such as "the autism spectrum and the multiplicity of characteristics," "importance of planning," "pedagogical strategies," "collaborative work," and "training and continuous professional development." The results highlight that the multiplicity of characteristics within the autism spectrum was a central issue in the interviews, with educators reporting difficulties in identifying the areas of interest and needs of each student. The pedagogical strategies used by both regular teachers, special education teachers (AEE), and support professionals included the use of adapted materials, play therapy, games, and specific adaptations, with the choice of activities influenced by the individual preferences of the students. The research revealed that, despite the specialized training of the participants, they identified the need for continuous updating and improvement of their knowledge. It is concluded that, although significant progress has been made in the inclusion of students with ASD, the effectiveness of pedagogical practices depends on a joint effort between specialized and regular teachers, as well as the ongoing training of educators to meet the specific demands of these students.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Specialized Educational Services; Minas Gerais.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Modelo de PDI disponibilizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais	73
Quadro 1. Caracterização das participantes.	50
Quadro 2. Formação das categorias de análise.	52

LISTA DE SIGLAS

ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
FUVS	Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PDI	Plano de desenvolvimento individual
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
SRMs	Salas de recursos multifuncionais

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	10
2	INTRODUÇÃO	12
	2.1 Relevância do Estudo / Justificativa	13
	2.2 Delimitação do Estudo	13
	2.3 Problema	14
	2.4 Objetivos	15
	2.4.1 Objetivo Geral	15
	15	
	2.5 Organização	15
17		
17		
	17	
	20	
	26	
30		
	30	
	32	
	36	
	37	
	42	
	45	
	47	
	48	
3	METODOLOGIA	50
	3.1 Contexto da pesquisa	51
	51	
	53	
	3.4 Procedimentos para Coleta de Informações/dados	54
	3.5 Procedimentos para Análise de informações (dados)	54
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
	59	
	63	
	72	
	77	
	81	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
97		

1 APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Nasci em 18 de outubro de 1975, em Varginha, Minas Gerais, uma cidade de porte médio que, na época, mantinha um ar interiorano. Minha infância foi marcada pela timidez e dificuldades de socialização, características que afetaram minha vida escolar e me fizeram sentir a falta de acolhimento por parte dos professores. Essas vivências despertaram meu desejo de atuar na educação especial, buscando oferecer aos alunos um olhar atento e individualizado, diferente do que experimentei.

A escolha pela educação especial foi moldada pela minha trajetória pessoal e pelo impacto que essas experiências tiveram na minha compreensão sobre a importância de um ambiente escolar inclusivo e sensível. Hoje, como educadora, trabalho no apoio, com o objetivo de proporcionar suporte para que cada aluno seja valorizado em sua singularidade e tenha oportunidades de desenvolvimento pleno.

Minha trajetória acadêmica na educação começou em 2008, com a conclusão do curso de Pedagogia, quando desenvolvi uma monografia sobre os desafios do docente no século XXI. Buscando aprofundar meus conhecimentos, especializei-me em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2010), Educação Especial e Inclusiva (2016) e Teorias e Práticas da Educação (2015). Em 2019, finalizei a Licenciatura em Educação Especial, alinhando teoria e prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas formações consolidaram meu compromisso com uma educação inclusiva, voltada para atender às necessidades de cada aluno de forma individualizada.

Minha experiência profissional iniciou-se em 2008, na alfabetização de crianças. Em 2014, comecei a atuar no AEE, atendendo alunos com necessidades educacionais especiais em salas de recursos multifuncionais. Desenvolvi estratégias pedagógicas para promover habilidades cognitivas e sociais, adaptando planos de ensino às necessidades específicas de cada estudante. Atualmente, acompanho alunos com autismo e síndrome de Down em escolas de Varginha e Três Corações, focando no desenvolvimento da autonomia e inclusão.

Essa trajetória é marcada por histórias transformadoras, como a de um aluno com Síndrome de Asperger que evoluiu até ingressar no mercado de trabalho. Valorizo o apoio de colegas e celebro as conquistas dos alunos, mesmo que sutis, acreditando no impacto duradouro da educação inclusiva e na importância de reconhecer esses esforços.

Durante o mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade, iniciado em 2022, tive a oportunidade de cursar disciplinas que ampliaram significativamente minha compreensão sobre as interseções entre educação, políticas públicas e gestão. A área de concentração do curso,

focada na relação entre educação e sociedade, é essencial para minha atuação profissional e alinhada com minha prática no AEE. As disciplinas cursadas no mestrado enriqueceram minha prática pedagógica e pesquisa. **Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa em Educação** fortaleceram minha base metodológica e crítica, orientando investigações sistemáticas sobre inclusão escolar. **Saber, Formação e Desenvolvimento Humano** aprofundou meu entendimento das etapas do desenvolvimento humano, essencial para planejar estratégias pedagógicas que respeitam os ritmos individuais dos alunos.

Tecnologias, Redes e Mídias Digitais na Educação destacou o papel das ferramentas digitais no ensino inclusivo, ampliando as possibilidades de aprendizado para alunos com necessidades especiais. **Formação de Professores para Inclusão e Diversidade** reforçou a relevância de preparar docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Por fim, a disciplina **Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento** trouxeram reflexões sobre o papel das instituições superiores na formação de profissionais críticos e na promoção de políticas inclusivas, ampliando minha visão sobre a educação pública. Esses aprendizados consolidaram minha prática profissional e acadêmica, fornecendo-me ferramentas para continuar contribuindo na área de educação inclusiva, sempre com foco na construção de uma sociedade mais justa e acessível para todos.

O desenvolvimento da pesquisa de mestrado, em todas suas etapas: submissão ao comitê de ética, adequações, elaboração de roteiro de entrevistas, definições de pesquisa, contato com as profissionais, pesquisa e escrita tem sido extremamente intenso, porém gratificante. Creio que o mestrado veio selar o meu percurso profissional e acadêmico. Dessa forma, me encontro satisfeita em meio à exaustiva jornada de maestria e posso observar o desdobramento de uma carreira inteiramente dedicada a acreditar e executar uma educação inclusiva.

2 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pensada para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Deficiência tem-se apresentado como uma temática estrutural para educação básica brasileira nos últimos anos. Em números essa importância é comprovada pelo Censo Escolar de 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), que apresenta registros de um total de 1.771.430 matrículas na educação especial, a maioria, representando 62,90% (1.114.230), está no ensino fundamental.

Esses números destacam que 54,8% das escolas públicas brasileiras têm alunos com deficiência em suas salas de aula, indicando avanços na democratização do acesso à educação e na expansão das matrículas em todos os níveis de escolaridade (INEP, 2023). Além disso, o Ensino Fundamental (EE) se destaca na Educação Básica pelo maior número de matrículas de alunos com NEE/D, principalmente nos anos iniciais, a saber, EE I - 1ª a 5ª série. Contudo, apesar do crescimento destas matrículas, é importante salientar que existem vários fatores que influenciam o sucesso ou o fracasso da implementação de políticas de educação inclusiva nas escolas públicas da rede regular de ensino.

A literatura atual tem apontado que muitos professores das salas regulares ainda delegam total responsabilidade aos alunos com deficiência aos Serviços Educacionais Especializados (AEE), pois se sentem despreparados para lidar com suas necessidades específicas (Borges; Campos, 2018). Vale ressaltar também que as estratégias pedagógicas adotadas por esses professores, bem como os critérios avaliativos considerados por eles e pelos professores da Educação Especial que prestam AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), são aspectos fundamentais para compreender como as políticas de educação inclusiva estão sendo interpretadas e implementadas em alguns contextos do ensino fundamental do sistema público de ensino.

Este trabalho se situa no campo da educação inclusiva, compreendendo-a como “[..] como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores (Ainscow, 2009, p. 21). Diferentes perspectivas sobre educação inclusiva podem ser retomadas, objetivando sempre eliminar a exclusão social, seja no âmbito da diversidade de gênero, raça, sexualidade, etnia, religião ou habilidade.

Dentre essas possibilidades de enfoque do conceito de inclusão, trataremos diretamente sobre a educação inclusiva no que se refere a educação especial, mais especificamente sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há muitas informações fragmentadas

sobre as práticas pedagógicas empregadas em ambientes educacionais especializados para alunos com TEA com objetivo de inclusão. Embora alguns estudos se concentrem em intervenções ou métodos de ensino específicos, continua a haver uma falta de compreensão abrangente sobre a gama de estratégias utilizadas pelos pedagogos. Este sentimento é ecoado por Nunes e Schmidt (2019), que argumentam que é necessária uma exploração mais matizada das práticas pedagógicas para informar intervenções baseadas em evidências e sistemas de apoio para alunos com TEA.

O percurso desta investigação inicia, sobretudo, com a minha trajetória pessoal no campo da educação especial numa perspectiva inclusiva. Atualmente atuo na Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, acompanhando alunos com TEA e síndrome de Down. Nesse sentido, meu cotidiano é voltado para a elaboração de estratégias pedagógicas, material adaptado, apoio para interação social e outras necessidades específicas dos estudantes.

O impacto das estratégias pedagógicas nos resultados acadêmicos e sociais dos alunos com TEA não pode ser subestimado. É importante promover a competência social e a interação entre pares através de intervenções direcionadas em ambientes educativos, como corrobora os apontamentos de Hass (2020) e Moyses e Karnopp (2014). À luz dessas informações, há uma lacuna para investigação e avaliação de estratégias empregadas por pedagogos e profissionais da educação no contexto escolar alunos com TEA.

2.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Ao sintetizar o conhecimento existente e identificar barreiras e avanços no atendimento e desenvolvimento da educação inclusiva dos alunos com TEA é possível contribuir para o desenvolvimento de práticas baseadas que otimizem os resultados educacionais de modo geral, ou seja, para além do local pesquisado. Além disso, uma compreensão mais profunda de abordagens pedagógicas eficazes pode informar iniciativas de desenvolvimento profissional para educadores, melhorando, em última análise, a qualidade do apoio educativo prestado a alunos com TEA.

2.2 Delimitação do Estudo

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini, localizada no município de Três Corações, Minas Gerais, com foco nos educadores que

trabalham com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por profissionais tanto professores regentes, professores de AEE e profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no atendimento a alunos com TEA.

Como já dito, historicamente, o tema da inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar tem ganhado destaque à medida que políticas públicas e legislações buscam garantir uma educação mais inclusiva. No entanto, a implementação dessas políticas exige práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos, e o papel dos educadores nesse contexto é crucial. A pesquisa se insere nesse debate ao investigar as práticas educacionais voltadas para alunos com TEA em escolas públicas.

O objeto central da pesquisa são as experiências e práticas dos educadores, professores regentes, profissionais de apoio e professores de AEE, que atuam no atendimento de alunos com TEA. A abordagem qualitativa adotada permite uma análise interpretativo e experiencial, explorando as vivências dos educadores em seu ambiente natural de trabalho. O foco principal recai sobre as estratégias pedagógicas, os desafios diários enfrentados e como essas práticas se traduzem em avanços no processo de ensino-aprendizagem. Essa delimitação permite que o estudo se concentre nas práticas reais e nas múltiplas interpretações dos educadores, enriquecendo a compreensão sobre a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com educadores da escola, buscando captar suas percepções sobre a efetividade das abordagens pedagógicas empregadas e as dificuldades inerentes ao trabalho com alunos com TEA. O caráter interpretativo da pesquisa é fundamental para entender como esses profissionais atribuem significado às suas práticas e às respostas que observam em seus alunos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí, sob o número CAAE: 80171424.8.0000.5102 e parecer 6.973.963, garantindo a conformidade ética com os padrões de pesquisa em educação.

2.3 Problema

Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de escolas públicas no atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e como esses profissionais percebem os desafios e a eficácia dessas práticas no contexto escolar?

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo Geral

Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por profissionais no atendimento a alunos com TEA em uma escola municipal no estado de Minas Gerais.

2.4.2 Objetivos Específicos

-Identificar as abordagens pedagógicas mais comuns utilizadas pelos pedagogos no atendimento educacional especializado para alunos com TEA;

-Explorar os desafios enfrentados pelos pedagogos ao implementar estratégias pedagógicas para alunos com TEA em ambientes educacionais especializados;

-Examinar a eficácia de diferentes estratégias pedagógicas na melhoria do desenvolvimento acadêmico e social de alunos com TEA em serviços educacionais especializados.

2.5 Organização

Esta dissertação se organiza a partir da apresentação do referencial teórico que dá suporte ao trabalho. A primeiraseção apresenta as Políticas Públicas educacionais para uma educação inclusiva vigente no país e no Estado de Minas Gerais, enfocando estas últimas considerando que compõe o cenário desta pesquisa, abordando, principalmente, os principais pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A segunda seção aborda os recursos didáticos necessários para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), explorando o cotidiano e as práticas escolares com estudantes com TEA, enfocando os desafios e estratégias para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. São apresentadas práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a importância de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que considere as habilidades e necessidades únicas de cada aluno com TEA. Por fim, ainda nesta seção se discute o papel do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa e detalha seus procedimentos. Finalmente, a quarta seção traz os resultados da pesquisa realizada, a partir das entrevistas com as participantes, categorizando-os em seções temáticas específicas e dialogando com o

referencial teórico do trabalho. As categorias que emergiram da análise dos dados e que são, neste momento, discutidas, são: o espectro autista e a multiplicidade de características, importância do planejamento, estratégias pedagógicas, trabalho colaborativo e capacitação e formação continuada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Esta seção destina-se a abordar as Políticas Públicas educacionais para uma educação inclusiva vigente no país e, mais especificamente, no Estado de Minas Gerais, focando nas que compõe o cenário desta pesquisa. Para isso, foi realizado um levantamento documental e a análise desses documentos legais feita a partir de um olhar crítico e dialógico. Serão abordados os principais pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, é possível serem feitas algumas considerações sobre a política nacional e suas implicações, bem como as especificidades do Estado de Minas Gerais.

2.1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Essa política é o documento que direciona as políticas e práticas de educação inclusiva no Brasil, promovendo a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Por isso, impacta na elaboração de diretrizes em todos os estados brasileiros. Cabe ressaltar ainda que este documento acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais e apresenta um balanço geral dos últimos anos.

O texto inicia-se apresentando os marcos legais da educação especial no Brasil, e enfatiza a importante Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário. Essa convenção assegura um sistema inclusivo de educação em todos os níveis de ensino e diz que “[...] a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência” (Brasil, 2008, p. 11).

Segundo a Política, os dados do Censo Escolar/2006, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 (Brasil, 2008).

Em 2023 esse número passou de 1 milhão, chegando a 1.771.430 matrículas na educação especial. A maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) ainda acrescenta que em 2023 do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) delas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo cegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas (BRASIL, 2023).

Os dados do Censo Escolar do INEP (Brasil, 2023) ainda apontam que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023.

Dessa forma, nota-se uma evolução desde a Política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) dos números de matrículas e de atendimento. Outro ponto apresentado pela Política de 2008 é em relação à formação de professores.

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (Brasil, 2008, p. 14).

Esse número, no entanto, não representa a realidade atual. Kassar (2014) apresenta resultados que mostram que apesar de haver muitos professores formados, especialmente aqueles que trabalham no AEE e na educação especial, percebe-se que a formação desses professores é precária, considerando as características dos programas de formação e o nível de escolaridade dos alunos com deficiências. Esses dados revelam que muitos docentes, tanto os capacitados quanto os especialistas, se formam em instituições privadas ou em modalidades a distância, ou semipresenciais de instituições públicas. Diante disso, fica claro que os desafios para a formação de professores são variados: por um lado, devido às características da política de ensino superior do país e, por outro, pela política de formação docente.

A Política de 2008 diz que para atuar na educação especial, o professor deve basear sua formação, tanto inicial quanto continuada, em conhecimentos gerais sobre docência e em conhecimentos específicos da área. Essa formação permite que ele trabalhe no AEE, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar de sua atuação em salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de AEE, núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, fornecendo serviços e recursos de educação especial.

Em relação ao público alvo descrito no documento em questão são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e o documento visa a garantia do estudante ao:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 19).

A questão da definição de público alvo e impasse entre deficiência e necessidades educacionais específicas também são tratadas no documento, a fim de conceber de forma inclusiva a educação especial. A política relembra que o conceito de necessidades educacionais especiais, amplamente difundido a partir dessa Declaração, destaca a interação entre as características individuais dos alunos e o ambiente educacional e social, revisitando o desafio de o ensino regular atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual inovadora, as políticas educacionais implementadas não conseguiram fazer com que a escola comum assumisse o compromisso de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Os alunos com transtornos funcionais específicos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008). Como essa proposta deve ser operacionalizada é apresentada ao longo das 19 páginas, cabe ressaltar ainda que essas definições conceituais do público alvo devem ser sempre contextualizadas.

Uma das principais inferências dessa diretriz para operacionalização da educação especial é o AEE. O AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades realizadas nesse atendimento são distintas das desenvolvidas na sala de aula comum e não substituem a escolarização regular. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, promovendo sua autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela. Ele oferece programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, entre outros recursos. Durante todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar integrado à proposta pedagógica do ensino regular (Brasil, 2008).

Sobre os profissionais que executariam as ações para assegurar ao aluno com deficiência uma educação apropriada, o texto diz,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com

necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

Ainda em relação aos profissionais o documento é incisivo ao acrescentar que a formação deve ser ampliada e contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, interdisciplinar, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Em resumo, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 visa promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais. Estabelece a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares do ensino comum, com os apoios necessários. Define o AEE como uma modalidade complementar e suplementar à escolarização regular, oferecida em salas de recursos multifuncionais, centros de AEE, núcleos de acessibilidade e outros espaços apropriados. Destaca a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para atuar na educação inclusiva, com conhecimentos específicos e pedagógicos adequados. Enfatiza a importância de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, determina que os sistemas de ensino disponibilizem instrutores, tradutores/intérpretes de Libras, guias intérpretes e monitores ou cuidadores para alunos que necessitem de apoio constante em atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras demandas cotidianas escolares.

2.1.2 As Políticas de educação Inclusiva do Estado de Minas Gerais

As políticas específicas para uma educação inclusiva no estado de Minas Gerais começaram a ser elaboradas antes da emissão da política nacional. A primeira e mais importante destas é a Orientação SD 01/2005 da SEE-MG, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Antes disso pode-se citar ainda a Resolução nº 451/2003 que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

No preâmbulo da Orientação SD 01/2005 da SEE-MG é apresentado o compromisso da secretaria de estado de educação de Minas Gerais em trabalhar para promover a transformação das escolas mineiras, para organizarem seus projetos pedagógicos, e estejam dotadas das condições objetivas para acolher todos os alunos. É importante destacar ainda que esse

documento define diretrizes para o AEE aos alunos com necessidades educacionais especiais. Estabelece que o professor regular pode solicitar apoio de um professor especializado.

Para a implementação desta política, é essencial a participação de gestores, professores, familiares e membros da comunidade. Isso é necessário para promover uma mudança na cultura escolar e para dominar procedimentos e estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiências e comportamentos típicos. A implementação de políticas, especialmente em áreas sensíveis como esta, deve ocorrer de maneira gradual, garantindo assim a sua efetividade mínima. A Secretaria de Educação tem a intenção de que cada município do Estado tenha, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal, onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão (Minas Gerais, 2005).

Em relação à pesquisa realizada por Oliveira (2011) em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, é mencionado que os dispositivos legais (Orientação SD 01/2005, da SEE-MG) tratam do atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais nessa rede. Esses dispositivos destacam que o professor pode solicitar o apoio de um professor especializado quando necessário ao receber esses alunos. No entanto, esse dispositivo legal é pouco divulgado e, durante o período da pesquisa, o profissional especializado não estava presente na escola investigada.

Em relação ao público alvo da educação especial definido pelo documento em questão, é organizado em deficiência e conduta típica, esta última seria manifestação de comportamento associadas a síndromes e condições psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas complexas e persistentes, que causam prejuízos no desenvolvimento e nos relacionamentos sociais. Essas condições requerem respostas pedagógicas diferenciadas, adequadas ao seu modo único de aprendizagem. O aluno que apresenta tais manifestações pode necessitar do uso de programas de comunicação alternativa. As deficiências listadas são categorizadas como: surdez, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência visual e deficiência mental (Minas Gerais, 2005).

A Orientação SD 01/2005 assegura um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados que apoiam, complementam e, em alguns casos, substituem os serviços educacionais comuns, integrando-se numa estratégia global de educação. Para os alunos que frequentam escolas comuns, o atendimento diferenciado pode ser oferecido de várias formas.

O apoio inclui o AEE dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, como a itinerância, que consiste em visitas periódicas do professor da escola especial à escola comum; a interpretação de LIBRAS, com a presença de um intérprete na sala de aula para

alunos surdos; a instrução de LIBRAS, ministrada por um profissional surdo; a instrução de códigos aplicáveis, como Braille e outros códigos de comunicação; a orientação e mobilidade, que desenvolve a habilidade de navegação e interação com o ambiente para alunos cegos, com baixa visão ou surdo cegos; o guia intérprete, que oferece suporte na comunicação e organização de materiais didáticos para alunos surdo cegos; e o ACLTA, que auxilia na escolarização de alunos com deficiência múltipla ou comportamentos típicos (Minas Gerais, 2005).

A complementação consiste no atendimento especializado no contraturno da escolarização para o desenvolvimento de competências, incluindo salas de recursos que oferecem complementação curricular em escolas comuns ou especiais, com apoio ao professor e uso de equipamentos pedagógicos, e oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional, que desenvolvem habilidades profissionais em escolas comuns ou especiais (Minas Gerais, 2005).

Ainda de acordo com este documento regulador, a substituição seria possível e envolve o oferecimento de serviços educacionais especializados durante o horário escolar para alunos com graves deficiências múltiplas e comportamentos típicos, como classes especiais organizadas em escolas comuns com professores especializados e métodos específicos, e escolas especiais dedicadas a alunos com deficiências severas, com equipes multidisciplinares e apoio a outras escolas. Esses serviços consideram ciclos de desenvolvimento, recursos tecnológicos disponíveis, interação entre grupos diversificados e a necessidade de adaptações curriculares (Minas Gerais, 2005).

Um último ponto trazido pelo documento que é alvo de muitas discussões no campo da educação especial é a certificação diferenciada e a terminalidade específica. O atendimento a alunos com grave deficiência mental, múltipla deficiência e comportamentos típicos deve ter um horizonte definido em termos de tempo ou competências e habilidades desenvolvidas. As escolas devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que ampliem as possibilidades de inclusão social e produtiva desses alunos. Aqueles que não alcançarem os resultados de escolarização previstos na lei, mesmo com os apoios e adaptações necessários, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade chamada "terminalidade específica", que descreverá as habilidades e competências atingidas.

Mas para isso, a Orientação SD 01/2005 diz que essa avaliação contínua deve focar no desenvolvimento de aprendizagens funcionais, vida prática e convivência social, respeitando a legislação e o PDI do aluno. A certificação deve possibilitar o encaminhamento para a educação

profissional e a inserção no mundo do trabalho. Para expedir o certificado de terminalidade específica, a escola deve considerar a avaliação elaborada pela equipe escolar, a flexibilização e ampliação da duração da educação básica, e a discussão da avaliação com a família e a comunidade escolar. A SRE deve orientar as escolas quanto à expedição desses certificados, e as escolas devem manter um arquivo com documentos comprobatórios, incluindo relatórios e o PDI do aluno (Minas Gerais, 2005).

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) é um documento emitido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais com o intuito de atualizar as orientações para a educação especial na rede estadual. A Secretaria de Estado de Educação implementou iniciativas para tornar as escolas públicas mais preparadas e eficazes na inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais estudantes. Essas ações incluíram oferta de AEE, melhorias na acessibilidade física e tecnológica das escolas, capacitação contínua dos educadores e criação de redes de apoio nas diversas cidades de Minas Gerais voltadas para o público da Educação Especial.

Este documento extrapola a Orientação SD 01/2005 e insere a surdo-cegueira e a baixa visão no rol de deficiências. As condutas típicas não são mais listadas desta forma. Agora são denominadas: Transtorno do Espectro autista e altas habilidades e superdotação. Os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantem o acesso, permanência e qualidade ao longo de sua trajetória educacional, assegurando sua continuidade e conclusão nos níveis mais avançados de ensino. A escola deve respeitar e valorizar suas experiências, habilidades e diferenças, proporcionando atendimento às suas necessidades educacionais especiais sem comprometer a realização dos objetivos educacionais que lhes são devidos (Minas Gerais, 2014).

O Guia de orientação também destaca o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um documento essencial para acompanhar o progresso e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado desde o início da vida escolar do aluno, envolvendo diretores, especialistas e professores, em colaboração com a família, e atualizado conforme o cronograma estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola. As informações do Plano AEE são consideradas para suas atualizações (Minas Gerais, 2014).

Para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação permite flexibilizar até 50% do tempo escolar estabelecido para o Ensino Fundamental e Médio. Essa flexibilização segue critérios específicos: nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, pode-se estender por até 2 anos, limitados a 1 ano a cada ciclo; no Ensino Médio,

também até 2 anos, limitados a 1 ano por ano letivo. A escola deve considerar as necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, utilizando intervenções pedagógicas adequadas para minimizar diferenças de idade e série, facilitando a integração do aluno com seus colegas de mesma faixa etária.

A avaliação é essencial no processo educacional, devendo ser contínua e cumprir duas funções inseparáveis: diagnóstica, para entender as necessidades de cada aluno e o perfil da turma; e de monitoramento, para acompanhar e intervir na aprendizagem, ajustando o ensino conforme necessário. “Nos processos avaliativos, a escola deve assegurar, também, as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade” (Minas Gerais, 2014, p.12).

A escola deve garantir condições equitativas de acesso e participação, usando recursos de acessibilidade. Para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o processo de avaliação deve ser diversificado, considerando suas especificidades e previsto no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), visando seu desenvolvimento e capacidade de aprendizagem significativa.

Conforme o documento,

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado (Minas Gerais, 2014, p. 16).

Em teoria, essa proposta é articulada, descentralizadora e interdisciplinar. Possibilitando um trabalho colaborativo entre os professores e profissionais de apoio, que integra a família e a comunidade escolar de maneira geral. Inclusive, cabe ao profissional da sala de recursos. Orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional.

O guia de orientação traz ainda definições das competências de cada profissional envolvido no processo de educação inclusiva e atendimento ao aluno com deficiência. Ainda orienta a obtenção de informações dos pais, o acompanhamento do percurso escolar, a valorização das experiências e necessidades individuais dos alunos, e a promoção de ações para fortalecer o papel do professor como agente principal de ensino. Enfatiza a avaliação do processo educacional, considerando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Projeto

Político-Pedagógico (PPP), além da interação entre professores e alunos, o ambiente escolar e os recursos disponíveis, com participação ativa da família. A conclusão dos níveis de ensino é assegurada com a emissão de certificados e históricos escolares conforme padrões estabelecidos, considerando o desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos educacionais da etapa correspondente. O documento também destaca a importância de ações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, como estudos de casos, avaliações psicológicas, valorização da diversidade cultural e aproveitamento dos saberes em diferentes contextos educacionais.

Essa diretriz articula que a Educação Especial em Minas Gerais visa promover a inclusão, respeitando a individualidade e valorizando a diversidade, em consonância com normativas tanto nacionais quanto internacionais. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, que revogou o Guia da educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O Guia foi substituído pelo atual documento que aborda os mesmos temas, agora com força de lei.

Na esteira de documentos estaduais que organizam a educação inclusiva temos o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) emitido através da Lei nº 23.197, de 26/12/2018 define metas e estratégias específicas para a educação no estado, incluindo a educação inclusiva. Dessa forma, faz-se extremamente importante retomar seus principais pontos. O plano traz algumas diretrizes, instâncias responsáveis e metas a serem alcançadas até 2027. A diretriz número 5 se destaca em relação à educação inclusiva, “V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

A meta 4 é a que trata diretamente da educação especial, ela objetiva a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Para isso são estipuladas alguns objetivos mais específicos, implantar salas de recursos multifuncionais e oferecer formação continuada aos professores; garantir o AEE complementar e suplementar conforme necessidade avaliada; criar centros de apoio multidisciplinares; promover acessibilidade nos estabelecimentos de ensino; oferecer educação bilíngue em Libras e sistema Braille; assegurar a inclusão e permanência dos estudantes no ensino regular; fortalecer o acompanhamento

escolar e combater a discriminação; fomentar pesquisas interdisciplinares e ampliar equipes de profissionais de educação especializados.

A forma de organização das metas descentraliza as pautas e considera a educação especial em diversos objetivos, ainda que não se forma direta, como a Meta 2,

Meta 2 – Universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos, com a garantia de que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa da educação na idade recomendada até o final do último ano de vigência deste PEE.

[...]

2.6 – Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (Minas Gerais, 2018, s/p).

Ainda na Meta 2 é um dos objetivos garantir a oferta do ensino fundamental, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, inclusive para pessoas com deficiência. Nota-se que o documento em questão se propõe a trabalhar a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, uma vez que considera também outros grupos em situação de vulnerabilidade social. Cabe ressaltar ainda que as metas incluem família, estudante e formação de professores e integração de equipe.

Dessa forma, compreende-se haver consideráveis legislações no estado de Minas gerais que trata e orienta sobre as diretrizes para prática de uma educação inclusiva. Desde o Estado já reconhece a inclusão em sala regular como prioridade, bem como os serviços necessários para a garantia do atendimento.

2.1.3 Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais

Tendo em vista as políticas apresentadas e discutidas, faz-se necessário elaborar questões sobre a prática da educação inclusiva no estado de Minas Gerais. Segundo o site oficial do Governo do Estado de Minas Gerais¹, o AEE consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos em diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino. O objetivo é complementar ou suplementar a formação dos estudantes da Educação Especial para garantir o acesso ao currículo e a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Em relação a prática de educação inclusiva no estado, Oliveira (2011) investiga com entrevistas com 10 professores, a diretora da escola e a gerente da Diretoria de Educação

¹ Link: <https://www.mg.gov.br/servico/acessar-o-atendimento-educacional-especializado-aee>

Especial (DEEP) a formação de professores para trabalharem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Em suma, os dados coletados revelaram o seguinte: todas as professoras apoiavam a ideia da Educação Inclusiva, porém nenhuma delas possuía formação específica para trabalhar com essa abordagem educacional. Apenas duas tinham algum conhecimento sobre a legislação relacionada à Educação Inclusiva. Todas mencionaram dificuldades ao lidar com esses alunos e destacaram a alta taxa de abandono escolar entre eles como um problema significativo.

Um dos trechos apresentados pela autora Oliveira (2011) expressa o sentimento dos professores em relação à prática,

Como se vem constatando em muitas pesquisas, e nesta também, as professoras se mostraram favoráveis e sensibilizadas para trabalhar com esses alunos, conforme se pode perceber, nestas falas: "aqui só se faz a socialização, impossível trabalhar conteúdos; não fomos capacitadas, não seguimos a lei que manda qualificar, fica difícil trabalhar com os especiais"; "difícil, nós não fomos treinados, a escola não está adaptada"; "tenho 30 alunos com 'n' problemas de aprendizagem e de disciplina, como dar atenção aos especiais?"; "falta tudo, as crianças não têm apoio, a gente não dá conta e elas acabam se sentindo reprimidas, excluídas" (Oliveira, 2011, p. 254).

Essa fala das professoras expressa a falta de instrumentalização que acomete as escolas, inclusive no Estado de Minas Gerais. A que se consideram os inúmeros esforços para garantia legal dos direitos dos estudantes, entretanto há uma lacuna para a efetivação prática desses direitos. Isso fica ainda mais incisivo na pesquisa de Oliveira (2011) a medida em que ela expõe que as falas de todas as professoras evidenciaram que esse apoio não tem sido satisfatório e reclamaram, também, da dificuldade que vêm encontrando para se qualificarem. “Esses depoimentos estão em consonância com o que vêm reiterando muitos pesquisadores: o discurso apologético da inclusão não atinge o chão da escola” (Oliveira, 2011, 255-256).

Ainda em relação aos desafios Borges e Campos (2018) reconhecem que houve muito progresso principalmente no ingresso, mas as barreiras persistem. Apesar de ter havido avanços no acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos continuam sendo questões críticas. Especificamente no Ensino Médio, o acesso ainda representa um desafio. O Relatório de Impactos 2016 sobre o Ensino Médio Inclusivo, publicado pelo Instituto Rodrigo Mendes, analisa dados do censo escolar de 2015. Ele revela que a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio triplicou ao longo de 10 anos: em 2007, eram 15.935 alunos; em 2011, 30.152 alunos; e em 2015, esse número subiu para 62.167 alunos. No entanto, o relatório aponta um problema significativo relacionado ao baixo índice de aprendizagem.

Toledo, Silva e Fernandes (2023) colaboram com essas discussões uma vez que organizam dados de pesquisa com foco na discussão acerca das percepções sobre desafios e

possibilidades elencados pelas profissionais de Apoio em sua atuação com estudantes autistas em uma escola da rede estadual na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Para os autores a grande conquista que é a obrigatoriedade de a instituição escolar disponibilizar um ACLTA vêm entremeadas de desafios verificados na prática cotidiana dos profissionais que atuam no contexto escolar.

Dessa forma as autoras evidenciam que na maioria das vezes, os profissionais de educação inclusiva realizam um trabalho solitário de acompanhamento desses alunos, com pouca atuação do professor regular da sala ou professor regente. Observou-se também a necessidade de um trabalho colaborativo no âmbito da instituição escolar na totalidade, solicitado na legislação como já visto, qualificação de todos os profissionais e de investimento por parte dos governos em infraestrutura e materiais em geral (Toledo, Silva, Fernandes, 2023).

Essa ausência de recursos e parcerias necessárias fica evidenciada nos trechos trazidos pelas autoras Toledo, Silva e Fernandes (2023) em relação ao preparo de atividades de do material,

Assim, segue a afirmativa da profissional 1: "preparo após o momento de observação do meu aluno [...], a atividade é adaptada diariamente conforme o planejamento e conteúdo administrado pelo professor regente em sala".

[...]

Corroborando tal afirmativa, a profissional 4 menciona: "buscar conteúdos diferentes e relacionados com a matéria é difícil, pois às vezes não achamos". E, ainda, a declaração da professora 10: "preparo sempre minhas atividades em dias de folga, focando naquilo que o interessa e que pode ser proveitoso para o seu aprendizado" (Toledo, Silva, Fernandes, 2023, p. 15).

Dessa forma, nota-se que quando a profissional descreve como adaptar as atividades diariamente, fica claro que o planejamento ocorre à medida que o professor da turma ministra os conteúdos, sem uma elaboração conjunta ou uma proposta abrangente que beneficie todos os alunos. Isso indica que, embora os profissionais de apoio se esforcem para realizar as etapas de observação, avaliação e mediação, o trabalho muitas vezes é realizado isoladamente, sem uma conexão efetiva com o professor titular da turma (Toledo, Silva, Fernandes, 2023).

Diante das políticas e práticas analisadas sobre a educação inclusiva em Minas Gerais, é fundamental levantar questões que podem ser investigadas para aprimorar a eficácia dessas iniciativas. As pesquisas indicam uma lacuna significativa entre o apoio legal garantido aos estudantes e sua efetiva implementação nas escolas. A falta de formação específica para os professores, mencionada por Oliveira (2011), destaca-se como um obstáculo central, afetando diretamente a qualidade do suporte oferecido aos alunos com necessidades especiais. Além disso, a pesquisa de Toledo, Silva e Fernandes (2023) revela um cenário onde os profissionais

de apoio frequentemente trabalham isoladamente, sem uma colaboração efetiva com os professores regulares, evidenciando a necessidade de um esforço coletivo na instituição escolar.

A presença de desafios persistentes, como o acesso e a aprendizagem no Ensino Médio, conforme apontado por Borges e Campos (2018), também ressalta a complexidade da inclusão educacional em níveis superiores de ensino. Portanto, é possível explorar estratégias para melhorar a capacitação dos educadores, promover uma maior integração entre os profissionais de apoio e os professores titulares, além de avaliar o impacto das políticas implementadas na prática educacional inclusiva em Minas Gerais.

2.2 DOS RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Esta seção discute os recursos didáticos necessários para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, será apresentada uma definição e características do TEA, elucidando como esse transtorno neurobiológico afeta a comunicação, o comportamento e a interação social dos alunos. A seguir, o texto explora o cotidiano e as práticas escolares com estudantes com TEA, destacando os desafios e estratégias para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Além disso, serão discutidas práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a importância de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que considere as habilidades e necessidades únicas de cada aluno com TEA. Finalmente, examinará o papel do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, ressaltando seu trabalho essencial na facilitação da aprendizagem e integração desses alunos.

2.2.1 Pessoa com deficiência e direito à educação

De acordo com o Estatuto da Pessoa com deficiência (2015) ao postular os direitos fundamentais, mais precisamente no direito à vida “Art. 10. Compete ao poder público garantir a **dignidade da pessoa com deficiência** ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015 [grifo meu]). Entende-se que grande parte da vida é vivenciada no ambiente escolar, principalmente considerando a infância e adolescência. Nesse sentido, este documento legal vem reafirmar direitos do público com deficiência corroborando com o já postulado pela Constituição Federal (1988).

Antes de adentrar com afinco nesta discussão, é importante pontuar que a Constituição Federal trouxe em 1988 uma perspectiva social da deficiência. A concepção de deficiência a partir do modelo social à estava sendo aplicada nas Declarações Universais fruto de muita produção acadêmica e movimentos sociais. Em detrimento de uma visão estritamente biologicista sobre os corpos, o modelo social inaugura a ideia de que a deficiência é um conjunto de barreiras sociais impostas aos corpos (que podem possuir lesões).

Gemi e Alexandre (2018) explicam o modelo social da deficiência é o que compreende,

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Gemi; Alexandre, 2018, p. 4).

Isso implica na retirada do foco na correção da deficiência e redirecionamento para a correção da barreira que impede a pessoa de acessar espaços e serviços. O Estatuto da Pessoa com deficiência (2015) concretiza essa proposta de mudança de paradigma ao definir que é considerado pessoa com deficiência todas as que “[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação [...]” (Brasil, 2015).

A educação é garantida a pessoa com deficiência pelas Declarações de Direitos Humanos Internacionais (1948), Declaração de Salamanca (1994) e Educação Para todos (1990-2000) e também pela Constituição Federal, pela (1988), Lei de Diretrizes Básicas da Educação (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e Estatuto da pessoa com deficiência (2015) entre outros documentos. Esse direito vai sendo definido e melhor descrito em cada uma das documentações e inclui direito a sala regular, direito à aprendizagem (adaptações, extensão de prazos) e Atendimento educacional especializado e profissionais de apoio.

A história das pessoas com deficiência passou por diversas fases, nomeadamente, exclusão, segregação, categorização, integração e inclusão (RODRIGUES, 1997). Na primeira fase, que ocorreu na Antiguidade, os indivíduos com deficiência eram excluídos, abandonados, perseguidos e eliminados pela sociedade, devido às suas características físicas e intelectuais (MIRANDA, 2008).

Na Idade Média eram percebidos sob o olhar da caridade ou do castigo. Durante os séculos XVIII e XIX, aconteceu a segregação ou institucionalização, em que eram protegidos e segregados da população (MIRANDA, 2003). Braga e **Schumacher (2013) corroboram com a explicação de que** as pessoas com deficiência eram consideradas dependentes dos cuidados de outros, incapazes de estudar e trabalhar, isentas dos deveres normais e, acreditasse, necessitadas de cura, tratamento, reabilitação e habilitação. Os termos utilizados ao longo da história evidenciam a associação equivocada entre deficiência, principalmente intelectual, e incapacidade: inválido, anormal, especial, excepcional, imbecil; débil, mongoloide, atrasado, treinável, adestrável, etc. A terceira fase foi marcada pelo final do século XIX e início do século XX, começou a surgir a compreensão de que a pessoa com deficiência poderia aprender. Sobre tudo com a criação das escolas especiais e escolas públicas, visando disponibilizar uma educação à parte (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

As políticas de classes especiais vigoraram até meados da década de 80, e com a Constituição Federal de 1988 se afirmou a igualdade a partir do princípio da dignidade. Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial pautada no paradigma de integração que abre

a possibilidade do ingresso em sala regular aos alunos que “possuem condições de acompanhar”. Essa política não provocou reformulações de impacto, na prática.

Após isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, vigente até hoje, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Esse ideal é perseguido desde então, na prática há impasses que serão discutidos mais à frente.

No ano de 2004 é publicado pelo Ministério Público Federal o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” visando pregar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, e reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 foi fundamental para a efetivação desse direito às pessoas com deficiência. Ela impactou diretamente o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

Com o passar dos anos, um conjunto de eventos foram acontecendo para que a perspectiva da educação especial fosse modificada, dentre eles, os movimentos sociais, que alertavam sobre os prejuízos da marginalização e segregação. Bem como os avanços científicos que comprovaram a capacidade dos indivíduos com deficiência em aprender por meio de diferentes métodos. Por fim, os encontros entre organizações, profissionais, familiares e indivíduos com deficiência pela luta de políticas, garantias de direitos e o combate à discriminação (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

Para o autor Sacavino (2007, p. 458-459) a Educação Inclusiva, não é apenas como uma política, mas como um direito fundamental pelo princípio da dignidade humana e efetivado decorrente de seu reconhecimento como uma “chave” para diversas portas, compreendida metaforicamente como um direito de acessibilidade a outros direitos.

Em 2012 uma importante lei foi instituída, a Lei N. 12764 que instituiu a Política nacional de proteção ao direito da pessoa com TEA e equipara este transtorno a uma deficiência para efeitos de garantia de direito. Dessa forma, a criança com TEA passa a ter o direito de frequentar a sala regular com profissional de apoio se necessário e direito ao AEE.

2.2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e inclusão do estudante

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por um tripé essencial para seu diagnóstico, que se constitui como: deficiência persistente na linguagem, dificuldades na

interação social e a presença de comportamentos restritivos e repetitivos de atividades e interesses, envolve um conjunto de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (APA, 2014).

Conforme o DSM – V (APA, 2014) às dificuldades sociais e de comunicação podem incluir diversas manifestações, como dificuldade para estabelecer conversa e iniciar interação social, além de dificuldades em demonstrar emoções, preferindo muitas vezes ficar sozinho. A pessoa pode ter pouco contato visual, atraso motor, pouca expressão facial e dificuldade para entender linguagem corporal ou facial. Compreender ironia ou piadas também pode ser um desafio. Estereotipias motoras, como alinhar objetos e ecolalia, são comuns, assim como sofrimento extremo frente às mudanças e dificuldade com transições. Padrões rígidos de pensamento e um interesse extremo ou restrito a um assunto (hiper foco) são outras características. A pessoa pode ter rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho e hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais, além de cheirar ou tocar objetos, apego incomum a determinado objeto e recusa de determinados alimentos.

Os autores Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) sinalizam que cresce a prevalência do autismo, considerando o diagnóstico. Considerando as estatísticas do órgão de saúde Centers **for** Disease Control and Prevention (CDC) publicadas por Hughes *et al.* (2023), 1 (uma) a cada 36 crianças é autista.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), os níveis de suporte para pessoas com Transtorno do Espectro Autista são classificados em três categorias, cada uma exigindo diferentes graus de apoio. O Nível de Suporte 1 exige Apoio: Sem apoio, os déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. As pessoas neste nível apresentam dificuldade para iniciar interações sociais e frequentemente exibem respostas atípicas ou sem sucesso a essas interações. Também são observados padrões restritos e inflexíveis de comportamento, bem como dificuldades de organização e planejamento. O Nível de Suporte 2: Exige Apoio Substancial. Indivíduos neste nível possuem déficits significativos nas habilidades de comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, resultando em prejuízos sociais evidentes mesmo com a presença de apoio. A inflexibilidade comportamental, a dificuldade de lidar com mudanças e outros comportamentos restritos ou repetitivos tornam a autonomia do indivíduo mais desafiadora.

E o Nível de Suporte 3: Exige Apoio Muito Substancial. Neste nível, os déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal são tão severos que causam prejuízos

críticos no funcionamento. Há uma grande limitação em iniciar interações, e a inflexibilidade de comportamento, juntamente com a extrema dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos e repetitivos, interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas da vida do indivíduo (APA, 2014).

A educação inclusiva, internacional através das declarações e tratados, tem se afastado da restrição em relação à pessoa com deficiência e passando a ser vista de maneira ampla, como uma grande reforma escolar que apoia e acolhe a diversidade (Unesco, 1994; 2000; 2001; Ainscow, 2005). Dessa forma, “A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade” (Ainscow, 2000, p. 11).

Há formas de se conceituar inclusão, entre as quais está a referente a deficiência e a necessidade de educação especial (Ainscow, 2005). A educação especial, no entanto, é marcada por série de fases ao longo da história onde sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem.

É importante compreender que a educação especial está atrelada à educação inclusiva, na medida em que a inclusão é entendida como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam esses valores (Ainscow, 2005). Então, a concepção de inclusão da qual este trabalho está pautado é enfocada na educação especial. Considera-se ainda como basilar a já mencionada Política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) que fundamenta as práticas escolares em território brasileiro.

Em relação a inclusão voltada à criança autista a literatura atual traz algumas experiências consideráveis. Munimos (2023) apresenta algumas questões iniciais importantes para compreensão de como o aluno com TEA é concebido na escola. Alguns termos são apresentados pela autora como usados por professores e/ou coordenadores e mostram a concepção de TEA ou deficiência tida pelos profissionais. João, aluno acompanhado na pesquisa, encontra-se no grupo dos “alunos difíceis”, Não possuía laudo, mas sua mãe menciona, de passagem, “suspeita de autismo”.

Batista (2019) traça o histórico resumido da educação especial no Brasil, e é necessário que se visite esse histórico na busca de compreensão da realidade vivenciada atualmente. Houve, ao longo da segunda metade do século XX, uma consolidação da educação especial no Brasil, indicados pela ampliação dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência, iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e o debate acadêmico. As classes especiais tiveram no centro desses serviços como espaço prioritário os sistemas estaduais.

A ideia da deficiência enquanto lesão ou incapacidade do corpo, irreversível e definitiva e que implicava na sentença “por suas características, não têm condições” de frequentar uma sala regular compõe ideias ainda hoje frequentes no cenário educacional (Batista, 2019). A compreensão, hoje preconizada, de que as limitações não estão na pessoa, mas no encontro com um contexto que pode intensificar ou minimizar essa percepção.

Nesse sentido, expressões como “alunos de inclusão”, “aluno problema”, “aluno difícil” representam em parte esse histórico da educação especial e da concepção de patologia e normalidade que impera.

Para Fleira e Fernandes (2021) as pessoas no espectro autista mostram comportamento peculiar desde o início da primeira infância e o uso da terminologia “Espectro” fez-se necessária ao considerar as múltiplas manifestações do transtorno. Essas variações dependem de alguns fatores, como idade e nível de desenvolvimento. Essas especificidades de cada pessoa autista estão presentes na prática pedagógica no cotidiano em sala de aula. Como consequência disso, temos que a aprendizagem para crianças no espectro autista torna-se multifacetada e há dificuldades impostas pelo próprio espectro, que implica em déficits nas áreas de comportamento, no modo como socializam e se comunicam. Soma-se a isso as barreiras sociais de preconceito e discriminação que crianças e adultos autistas podem enfrentar (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Essas barreiras refletidas nas atitudes das pessoas para com crianças autistas, também decorrem de mitos na escolarização de crianças autistas. Sobre esses mitos Camargo e Bosa (2009) e também Fleira e Fernandes (2021) discutem que podem contribuir como principal barreira para inclusão desses estudantes. O professor demonstra preocupações que se ligam a seu receio de lidar com o comportamento atípico que ele acredita ser específico de uma criança com TEA, essas questões na maioria das vezes podem estar ligadas às suas dificuldades de compreender e aceitar o ‘diferente’.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) discutem que há questões como a falta de informação sobre o TEA e essas crenças geradas no senso comum sobre comportamentos atípicos impactam negativamente na prática pedagógica. Os autores argumentam que muitos profissionais da educação costumam compreender o espaço escolar e a sala de aula apenas como lugar de socialização e não de aprendizagem, por si só esse comportamento restringe o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para alguns educadores, a inclusão está refletida na apreensão de comportamentos funcionais (ir ao banheiro, pedir água e comida, apontar quando tiver com dor ou sono) e não em conteúdos acadêmicos e curriculares. Como desdobramento desta crença,

nota-se haver estudantes com essa defasagem de conteúdo, e que acaba perpetuando as crenças e acarretando mais dificuldades para o professor.

Nesse sentido, ao estudante com TEA no cotidiano escolar é apresentado uma especificidade de questões que perpassam pela concepção de educação, de deficiência, de aprendizagem e por mitos e crenças dos professores, pais, coordenadores e outros agentes pedagógicos. Muitas dessas questões apontadas como frequentes no cotidiano escolar de estudantes com TEA constitui-se como barreiras a uma educação inclusiva para esse público.

2.2.3 Principais barreiras enfrentadas

Sassaki (2009) discute amplamente as barreiras de acessibilidades enfrentadas por pessoas com deficiência e necessidades específicas em diversos contextos sociais, incluindo o ambiente educacional. As barreiras de acessibilidade representam obstáculos físicos, comunicacionais, atitudinais e políticos que limitam ou impedem a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade.

No contexto educacional, essas barreiras podem se manifestar de diversas formas, dificultando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas. Entre as principais barreiras destacadas por Sassaki (2009), estão Barreiras Arquitetônicas: são obstáculos físicos que impedem ou dificultam a circulação e o acesso de pessoas com deficiência aos espaços educacionais. Barreiras Comunicacionais: Referem-se à falta de recursos e tecnologias adequadas para a comunicação, como a ausência de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos, materiais didáticos sem recursos acessíveis, falta de adaptação de conteúdo para alunos com deficiência intelectual ou TEA, dificultando o aprendizado e a interação desses alunos no ambiente escolar.

No contexto escolar para pessoas com TEA são as Barreiras Atitudinais que se apresentam com mais afinco na literatura, de acordo com Sassaki (2009) elas são preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias que perpetuam a exclusão e a segregação das pessoas com deficiência, incluindo o estigma em relação ao TEA. Essas barreiras podem se manifestar via comportamentos de rejeição, bullying, falta de apoio e compreensão por parte dos colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. As Barreiras Políticas e Institucionais: Refletem a falta de políticas públicas adequadas, recursos financeiros, capacitação de profissionais, falta de fiscalização e implementação efetiva da legislação voltada para a inclusão educacional de pessoas com deficiência e TEA.

Barreiras como a formação de professores são citadas por Munimos (2023), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) e Fleira e Fernandes (2021) e a barreira atitudinal, Fleira e Fernandes (2021). Nesse sentido, o caminho que se constrói é em direção ao rompimento dessas barreiras. A inclusão preocupa-se com a identificação e remoção de barreiras. Trata-se de usar evidências de vários tipos para estimular a criatividade e a resolução de problemas (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020).

Na direção de construir uma educação que rompa com as barreiras apresentadas como frequentes na inclusão escolar do aluno com TEA, há a possibilidade de pensar mediante práticas pedagógicas a efetivação da inclusão que já é postulada pela lei, mas que reluta em acontecer no cotidiano.

2.2.4 Possibilidades de práticas pedagógicas

A literatura atual tem em sua completude discutido algumas práticas pedagógicas visando a inclusão escolar de estudantes com TEA (Munimos, 2023; Weizenmann, Pezzi e Zanon; 2020; Fleira e Fernandes; 2021). No entanto, para adentrá-los, primeiramente é importante discutir práticas pedagógicas de maneira geral no contexto da inclusão.

Haas (2021) discute o cotidiano escolar e as questões relacionadas à inclusão. A autora aponta que as pesquisas nos cotidianos escolares demonstram que o desafio do acesso ao currículo assume extrema complexidade quando envolve a ação pedagógica nas distintas áreas curriculares, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Pensar a prática pedagógica no campo da educação inclusiva, exige a reafirmação contínua de que a subjetividade se sobrepõe à deficiência ou “diagnóstico”, mas requer ainda pensar sobre o como fazer, alguma diretriz, algum caminho. E isso é, por sua vez, controverso.

Hass (2020) em seu texto que tem com temática central a prática pedagógica para os processos escolares inclusivos, considerando o papel do AEE e dos distintos profissionais da Educação, apresenta perguntas em que a ênfase ao plano da ação ou do “como fazer” propõe um “modelo não modelizador”. A proposta é que a escolha das questões propõe um contorno à reflexão, que não esgota a possibilidade de pensar alternativas como respostas circunscritas.

Dentre as perguntas levantadas pela autora, destaco “Como organizar uma estratégia pedagógica coerente com os processos escolares inclusivos?” e “Como definir as responsabilidades do AEE e do professor de área curricular da sala de aula no traçado dos percursos comuns e individualizados dos estudantes?”

Esses questionamentos são respondidos por Hass (2020) a partir de algumas reflexões: a primeira delas é que é possível construir uma estratégia pedagógica envolve o reconhecimento dos itinerários de aprendizagem dos estudantes, implicando a aplicação de uma pedagogia variada, “[...] variando sucessivamente as situações e as ferramentas de aprendizagem, em busca de identificar a convergência entre as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem dos estudantes (Hass, 2020, p. 102).

Para a segunda pergunta, a autora propõe entre outras a reflexão sobre as funções dos diversos atores, que estão implicados na educação de uma criança com deficiência e os processos de inclusão da mesma em uma instituição de ensino. O AEE é um direito do estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, e é atribuição do professor de educação especial, em parceria com o professor da sala de aula e a família. Além do que é necessário ainda os apoios intersetoriais e intervenções macro políticas na questão da inclusão.

Quando nos referimos à educação especial e à escolarização das pessoas com deficiência, essas exigências de criatividade e de capacidade de invenção tornam-se eixos organizadores do trabalho (Haas, 2021). Dessa forma, o cotidiano escolar vivenciado na prática com essas crianças são terrenos férteis para a elaboração em grupo transpondo as barreiras enrijecidas de uma educação bancária.

Munimus (2023) apresenta que oficinas, os estudos do meio e outros projetos envolvendo estudantes de diferentes faixas etárias são outra oportunidade preciosa para aqueles que sustentam uma relação difícil com o saber ou se encontram às voltas com graves impasses estruturais na sociedade. Para ela, são fundamentais as referidas reuniões semanais da equipe para os educadores trocarem experiências, alinham práticas e discutem casos, inclusive com aportes de docentes da universidade e dos profissionais do núcleo de Atendimento Educacional Especializado da escola.

Quando falamos sobre inclusão na escola, é fundamental considerar as práticas de ensino e aprendizagem, a qual são o cerne desse processo. Um estudo indica que é crucial que os educadores se empenhem coletivamente para viabilizar a inclusão desses alunos. Porém, devido à singularidade de cada situação, é importante ressaltar que não é possível generalizar esses processos em uma escala mais ampla. Ou seja, o sucesso ou fracasso da inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular só pode ser avaliado caso a caso. No entanto, isso não impede a definição de algumas diretrizes gerais a serem seguidas (Munimus, 2023).

As professoras, objeto da pesquisa apresentada por Munimus (2023), mesmo sem possuir uma formação especializada específica, lidam com um número significativo de alunos autistas. Elas demonstram estar sensíveis às mudanças de comportamento desses alunos,

respondendo a elas de diferentes maneiras: oferecendo oportunidades de aprendizagem, aguardando pacientemente, estabelecendo limites, flexibilizando-os quando necessário ou até mesmo modificando a dinâmica da sala de aula para ajudar esses alunos a se sentirem integrados ao grupo e parte da comunidade escolar.

O estudo de Santos e Chaves (2016) busca refletir sobre a temática e incentivar a inclusão escolar. Afirmam que a convivência entre os pares favorece o desenvolvimento de novas habilidades para as crianças com autismo. No entanto, é necessário que os docentes estejam preparados e elaborem práticas pedagógicas, buscando a evolução do conhecimento dos alunos com TEA.

Camargo e Bosa (2009) aponta que as características da criança com TEA podem levar a família e os autistas a continuamente se isolar; no entanto, os autores acreditam que a inclusão escolar pode propiciar a estes a convivência com quaisquer outras crianças da mesma faixa etária, transformando o ambiente escolar em espaço de desenvolvimento da competência social. Todavia, desenvolver essa habilidade depende de um conjunto de medidas, tais como: qualificação dos professores, apoio e valorização do seu trabalho, e a capacidade de transformar a escola em ambiente social para desenvolver os autistas. Esta última ainda é considerada um grande desafio para os pesquisadores da área.

As práticas pedagógicas no ensino da matemática elencadas por Fleira e Fernandes (2021) em seu estudo, sugere que as escolas podem apoiar-se na necessidade de responder à diversidade de seus alunos para estruturar seu desenvolvimento e sua capacidade de trabalho. As pesquisadoras entrevistaram professoras que trabalham com crianças com TEA, e compartilharam trechos das entrevistas das professoras relacionadas às práticas que adotam na sala de aula, ao responderem à questão: *“Quais práticas inclusivas você realiza em suas aulas?”*.

As respostas giram em torno de adaptar sempre os materiais, na perspectiva de que o aluno consegue ou gosta de fazer. Outra professora responde que realiza a adaptação de dinâmica, para que todo mundo participe da aula e respeitando as limitações de cada um. Outras práticas apontadas foram: apresentação de vídeos e imagem para que eles consigam assimilar, usando cores, concretude (Fleira; Fernandes, 2021).

Ainda no sentido de elencar práticas, as autoras apresentam em seus resultados que algumas professoras exploram a música, arte, pintura e artesanato. Há também a iniciativa de explorar a sensorialidade da criança autista:

Ambos os outros dois Discursos, das professoras Sofia e Talita, apresentam práticas pedagógicas nas quais as representações dos objetos são multissensoriais e as

habilidades dos educandos são exploradas por meio de diferentes interações. A abordagem de ensino multissensorial contempla a oportunidade de acesso ao conhecimento por meio de diferentes canais sensoriais, ou seja, o processo de aprendizagem pode ser explorado via tato, olfato, visão, audição, movimentos do corpo (Fleira; Fernandes, 2021, p. 9).

Incluir crianças com autismo vai além de simplesmente integrá-las em salas de aula regulares. É essencial proporcionar a elas oportunidades de aprendizagem que sejam significativas, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades únicas. Isso implica em reconhecer o aluno como um indivíduo que aprende, pensa, sente e participa de um grupo social, considerando toda a sua singularidade e potencial.

Quando se observa especificamente o ensino de matemática nas escolas, que muitas vezes segue um modelo tradicional com giz, lousa e aulas expositivas, percebe-se que esse método não consegue atender às necessidades dos alunos com autismo, assim como aqueles com desenvolvimento típico (Fleira; Fernandes, 2021).

Nota-se a partir dessas discussões que as falas das professoras sobre suas práticas pedagógicas apresentam reflexões e ações que perpassam a adequação de material, do ambiente, o combate ao capacitismo e a valorização da diversidade e a valorização de habilidades.

Fleira e Fernandes (2021) inferem que analisando os discursos das professoras participantes sob a perspectiva da Educação Inclusiva, há um olhar especial, focado nas habilidades e peculiaridades de cada indivíduo, pode promover a interação social e o melhor rendimento na aprendizagem de todos os envolvidos por meio da mediação do professor e de diferentes práticas pedagógicas.

Na pesquisa apresentada pelas autoras Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) foi apresentado que o fato de um estudante com TEA estar presente em sala de aula não interferiu na dinâmica das aulas. Isso porque para além do diagnóstico cada estudante é único e possui sua maneira subjetiva de aprender. Elas realizaram uma pesquisa qualitativa e exploratória, transversal com quatro professoras do ensino fundamental, em uma das classes estava matriculado um aluno com diagnóstico de TEA (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Considerando a Prática Pedagógica dessas professoras relatou-se que a inclusão do aluno com TEA não interferiu na dinâmica da sala e das aulas. As participantes da pesquisa explicaram que consideram que todo aluno é único e a aprendizagem é sempre considerando a maneira subjetiva de cada um aprender (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) não obtiveram informações de seus participantes que descrevessem as formas e metodologias usadas para adaptação de conteúdo ou de material para subsidiar a aprendizagem do aluno com TEA. As autoras inferem que isso pode estar

relacionado à ausência de formação dessas professoras, que por muitas vezes não se abre aos estudos de metodologias específicas (como ensino estruturado) como elas mesmas relataram durante a pesquisa. Levanta-se ainda a hipótese de que elas compreenderam a necessidade de descrever esse processo durante a entrevista, ainda que fosse um dos tópicos discutidos.

Essa questão levantada pelas autoras levanta um importante ponto para os estudos em educação inclusiva que é a barreira existente na formação dos professores para práticas pedagógicas para alunos com TEA. Isso fica ainda mais claro no seguinte trecho trazido,

A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...”(Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista [...]”(Professora 4)(Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 6).

A reflexão sobre as exigências empregadas aos professores é extremamente necessária, mesmo quando existem barreiras macroestruturais como a falta da efetividade do Poder público de garantir o sustento das pessoas com deficiência, barreiras arquitetônicas para chegar à escola, barreiras curriculares e questões familiares. Para Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) ao discutir a função que o educador deve executar para atender a necessidade de um aluno, nota-se uma pluralidade de argumentações. No entanto, essa falta de esclarecimento afeta a saúde mental das pessoas, há sentimento de culpa e angústia ao receberem esses alunos e pais de crianças diagnosticadas com TEA (Silva e Oliveira, 2017 *apud* Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Nesse sentido, Ross (2018) aponta que em algumas situações, a expectativa de professores quando se deparam com alunos com TEA é transferi-los para uma sala de recurso, pois lá, seriam os melhores espaços para que estes possam aprender, mesmo que recorrendo a recursos específicos relacionados com a categoria de deficiência de cada aluno. No entanto, parece-nos, que alguns problemas educacionais de âmbito genérico estão ocorrendo. É perceptível que os alunos estão passando por uma grave dificuldade, os problemas do ensino público que são inevitáveis e todos conhecem, não só da educação especial, mas da educação em si, má infraestrutura que as escolas propiciam para estes estudantes alimentam suas limitações e fragilidades na assimilação dos conteúdos abordados, deixando-os, ainda mais a mercê das frugalidades do cotidiano dos alunos com TEA.

As escolas parecem não oferecer respostas educacionais perante as necessidades dos alunos, nem mesmo o ensino especial parece dar conta dessa tarefa (Ross, 2018). Os alunos com TEA, por exemplo, ao estarem integrados em níveis mais elevados da escolarização, possuem maior clareza das potencialidades frente às diversas disciplinas escolares, mesmo

diante de suas fragilidades. No entanto, quando a questão da aprendizagem da leitura, escrita e as operações básicas não estão, ainda, solidificadas diante das dificuldades destes alunos.

As concepções das pessoas que são parte do processo de inclusão na escola são influentes na execução de práticas pedagógicas e inclusivas. Na medida desses educadores se se filiam a uma concepção de deficiência e/ou necessidade específica que não foca na limitação, mas nas potencialidades, encontra-se espaço para promoção de práticas pedagógicas inclusivas, emancipatórias e libertadoras.

Cabe ao professor identificar diferentes ritmos, necessidades e particularidades de cada criança e, por meio do planejamento, indicar o melhor caminho a ser trilhado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. É imprescindível compreender as diferenças no processo de escolarização e, mesmo que de forma mais lenta, perceber o quanto a criança consegue avançar no percurso de sua aprendizagem. Por isso, quando conduzido corretamente, o processo de ensino será primordial para que a criança com TEA se torne independente, consiga resolver problemas e atividades de forma autônoma, e desenvolva sua autoestima, motivação e autoconfiança (Ross, 2018).

2.2.5 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), assim chamado no cenário do estado de Minas Gerais, é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe ressaltar, no entanto, que este documento ou instrumento é nomeado de diversas formas em outras localidades como Plano Educacional Individualizado, Plano especializado Individualizado e Planejamento individual do aluno.

É a partir da elaboração desse documento que os recursos didáticos necessários para aprendizagem do aluno com TEA serão elencados, programados e aplicados. Isso deve englobar um trabalho colaborativo e multidisciplinar.

De acordo com documentos orientativos da Secretaria de Educação (Minas Gerais, 2014) o PDI deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. As informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas.

O atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas, visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. Para isso, são necessárias informações sobre as suas necessidades específicas, em relação à sua participação na escola e a sua aprendizagem.

A responsabilidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete) (Minas Gerais, 2014, p. 11).

Um recurso basilar para o aprendizado e o desenvolvimento de crianças com TEA destacado pela literatura atual e que também é postulado pela política educacional de Minas Gerais é o AEE. Esse serviço tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os professores do AEE o devem colaborar com os educadores do ensino regular, a família e outros serviços setoriais, como saúde e assistência social, para criar e implementar o plano de AEE. Esse plano visa identificar as necessidades educacionais dos alunos, definir os recursos de acessibilidade necessários e planejar e executar as atividades do atendimento especializado. Na rede estadual de Minas Gerais, o AEE é oferecido como apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e complementação no contraturno (sala de recursos).

A sala de recursos é um espaço de atendimento complementar no Estado de Minas Gerais. Nesse atendimento, devem-se abordar questões pedagógicas que diferem das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses alunos.

As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco com um espaço de socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2014, p. 17).

Dessa forma, o foco do AEE não deve ser a repetição dos conteúdos acadêmicos convencionais, como Língua Portuguesa e Matemática. Em vez disso, o AEE deve concentrar-se em promover o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos, proporcionando atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos de comunicação

específicos, além de ajudas técnicas e tecnologias assistivas. Isso enfatiza a função do AEE em oferecer suporte especializado e personalizado, adaptado às necessidades individuais dos alunos, para poderem superar barreiras educacionais e alcançar seu pleno potencial.

As tecnologias Assistivas compreende uma variedade de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços desenvolvidos para promover a funcionalidade, a atividade e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O objetivo principal dessas tecnologias é proporcionar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social ao público-alvo (Moyses; Karnopp, 2014). Algumas delas podem ser extremamente úteis para a pessoa com TEA, principalmente na facilitação da comunicação e dessensibilização.

A adaptabilidade das tecnologias assistivas permite que sejam personalizadas conforme as necessidades individuais de pessoas com deficiência, isso inclui softwares com interfaces e comandos personalizáveis, teclados e mouses ergonômicos, e aparelhos auditivos ajustáveis (Moysés; Karnopp, 2014).

A secretaria de educação de Minas Gerais evidencia a possibilidade de alguns desses recursos didáticos para os estudantes que necessitarem: Kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa – Para aluno com disfunção neuro motora grave e autismo matriculado na Educação Básica. Este kit compõe o material didático adaptado, plano inclinado, copo adaptado e talheres, modelo de prancha para a Comunicação Alternativa, exemplos de adaptações diversas, entre outros materiais disponibilizado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2014).

Em relação aos recursos necessários para a avaliação da criança com TEA, são pensadas algumas possibilidades. Cabe ressaltar que ao desenvolver o PDI do estudante essas alternativas são pensadas conjuntamente. O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) traz que as formas de avaliação de uma podem incluir o uso de tecnologias assistivas, como lupa eletrônica, calculadora, gravador, e computadores com softwares leitores de tela. Recursos humanos, como leitores ou intérpretes de Libras, também são utilizados. Adaptações na prova podem ser efetuadas, como ampliação da fonte, uso de desenhos ou pictogramas, e provas em braile. O conteúdo da prova pode ser adaptado ou suprimido conforme a necessidade do aluno.

Pensando nas possibilidades para uma criança com TEA é possível que a avaliação seja realizada por observação e registro do processo de aprendizagem pelo professor, utilizando portfólios, maquetes, fotos, gravações, fichas descritivas e relatórios individuais, são importantes para comprovar a participação e desenvolvimento do aluno. Trabalhos e provas

operatórias, tanto individuais quanto em grupo, são valiosos, por incentivarem a participação e a troca de conhecimento, com a mediação do professor (Minas Gerais, 2014).

A autoavaliação e a avaliação compartilhada permitem ouvir o aluno e seus colegas sobre suas facilidades e dificuldades, auxiliando o professor a refletir sobre o processo de ensino. Compartilhar essas considerações com a família e outros profissionais oferece uma visão externa que, combinada com a dos profissionais da educação, contribui para um processo educacional mais adequado às necessidades dos alunos.

A Resolução 4256/2020 da Secretaria de educação do estado de Minas Gerais explica os serviços de atendimento especializados oferecidos pela SEE na rede estadual são: Sala de Recursos (SR) regida e coordenada pelo professor de atendimento educacional, Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e Guia-Intérprete (GI) e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Discutiremos com mais afinco os serviços disponibilizados para inclusão da criança com TEA, ou seja, o trabalho do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Professor regente e AEE.

2.2.6 Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar.

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. § 1º - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

De acordo com Tavares (2020) a função do ACLTA é importante para o processo, mas ele não pode trabalhar e assumir sozinho a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência ou TEA.

Relatos da pesquisa de campo de Tavares (2020) mostram que o trabalho do ACLTA é bem aceito nas escolas, pois sua presença em sala de aula facilita o processo de ensino e aprendizagem para alunos com TEA e outras deficiências. A atuação desse professor nas escolas estaduais da SRE/Paracatu tem aumentado anualmente, e ele já está presente na maioria das instituições. Este serviço é altamente desejado pelas equipes escolares e pelas famílias de alunos com deficiência ou transtornos, visto como uma alternativa para melhorar a aprendizagem e controlar comportamentos perturbadores no ambiente escolar.

No entanto, ainda são necessários alguns aperfeiçoamentos na atuação desses profissionais para alcançar os resultados esperados e garantir o direito à aprendizagem dos alunos. Portanto, propõe-se a criação de um grupo específico para esses profissionais, que serviria como um canal de informação, socialização de ideias e divulgação de boas práticas, tanto entre eles quanto com a equipe de Paracatu pesquisada por Tavares (2020).

Em resumo, a literatura atual discutida sobre TEA faz apontamentos sobre as visões de inclusão e deficiência dos professores e sobre o estabelecimento de vínculos da relação do aluno com o professor, com a família e com a escola são de extrema importância no processo de inclusão. Enfatiza-se ainda que através da colaboração entre o professor da classe e o profissional de educação especial pode fazer a diferença no processo de inclusão de um aluno que precisa ser incluído.

Entre as práticas pedagógicas elencadas estão: Reuniões semanais da equipe, oficinas de história em quadrinhos e projetos, reajuste dos locais de brincadeiras, adaptação de material, adaptação de dinâmicas, uso de vídeos e imagens (foco em cores), atividades concretas, utilização de aulas de artes, música, artesanato como recurso, a necessidade de se conhecer as especificidades do TEA e do aluno e a aula pensada individualizada. As práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pela concepção do professor sobre TEA, impactada inclusive por crenças e mitos. Infere-se que o professor também precisa de capacitação, direcionamento e acolhimento para poder desenvolver-se em direção a uma educação inclusiva.

Bezerra (2020) discute as nuances e problemáticas envolvendo o profissional de apoio, tanto na legislação quanto na literatura. A Nota Técnica nº 24 de 2013, acrescenta o apoio à interação social como função desse profissional (Decreto nº 8.368, 2014). É evidente que os documentos mais recentes demonstram preocupação em destacar as atividades de interação social e comunicação como parte essencial dos apoios a serem estruturados na instituição escolar. Isso reflete a crescente visibilidade dos sujeitos com TEA resultado da organização de entidades representativas desse grupo e de suas famílias. Essa mobilização culminou na criação

de uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Decreto nº 8.368, 2014; Lei nº 12.764, 2012).

Isso reforça essa ideia ao estabelecer que, sempre que for comprovada a necessidade, a instituição de ensino deverá disponibilizar um profissional especializado para apoiar a pessoa com transtorno do espectro autista ou outra deficiência em atividades relacionadas à comunicação, interação social para além do que já era garantido, como locomoção, alimentação e cuidados pessoais no ambiente escolar.

No entanto, como apontado por Bezerra (2020) há desafios a serem superados, como o foco restrito no papel do profissional, há poucos questionamentos sobre quem é o profissional de apoio, quais são suas qualificações e como ele deve ser preparado para atuar de forma efetiva e negligência do conceito ampliado de AEE e a ausência de ensino colaborativo.

Dessa forma, para superação dessas barreiras são necessários instrumentos de planejamento e execução coletiva para estabelecimento de objetivos a serem alcançados juntamente com o aluno, família, professores e profissionais especializados. Estes são descritos pelas Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2020).

2.2.7 Professor Regente

O professor regente é o profissional que leciona aulas no ensino regular e pode ser formado no magistério, pedagogia ou licenciaturas. De acordo com a Resolução 4256/2020 é dever do professor regente comprometer-se com a valorização da diversidade e a promoção de oportunidades iguais, incentivando a colaboração e cooperação entre todos os estudantes na sala de aula; basear o planejamento pedagógico e a avaliação dos alunos da educação especial na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais; elaborar o PDI em parceria com o especialista em educação básica e o professor de AEE; atuar em colaboração com os professores do AEE, fornecendo o plano de aula com antecedência para facilitar o planejamento de recursos de acessibilidade; e garantir o progresso na aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial.

Para Pinheiro (2021) o professor é o profissional central e mais perto do estudante durante o processo educativo,

O professor é o agente mais próximo ao aluno. Ele é responsável diretamente pelo desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica. Sua função é mediar a interação deste com o conhecimento ao construir uma relação dialógica e

problematizadora, na qual, como educador, experiencie também o papel de educando, por meio de um processo de humanização de si com o outro (Pinheiro, 2021, p. 2034).

No entanto, este profissional encontra-se em crise em meio às mudanças ocasionadas pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No caso da autora, sua pesquisa apontou zonas de conflito no campo de atuação do professor e do intérprete que são provenientes às lacunas na formação desses profissionais. Além disso, há outros fatores como a ausência de recurso e o estigma social que contribuem para uma inclusão paralelo a excludente e sinalizam a necessidade de um trabalho colaborativo.

É certo que há uma indefinição no que tange à atuação do professor regente em diversas situações no contexto da educação inclusiva, o que vai de encontro a definição legal desse papel (Pinheiro, 2021; Balbino *et al.* 2021).

Em concordância a Carneiro (2012) podemos afirmar que a presença de estudantes com deficiência na escola do ensino regular tensiona ainda mais as discussões sobre a tarefa do professor regente e suas funções, as argumentações incluem planejamento e trabalho colaborativo com os outros profissionais envolvidos e a família do estudante.

2.2.8 Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Em relação às funções do professor do AEE estipuladas pela Resolução 4256/2020 está a responsabilidade de eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que possam dificultar a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais; trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula para planejar os recursos de acessibilidade necessários aos estudantes, com base no planejamento dos regentes; atuar como multiplicadores de conhecimento na escola, promovendo metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; zelar pela aprendizagem dos estudantes da educação especial; participar de reuniões e capacitações organizadas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; e registrar todas as adaptações realizadas para os estudantes.

Assim, embora sua atuação ocorra predominantemente na sala de recursos, ela não se restringe a esse ambiente. A Sala de Recursos caracteriza-se como um AEE, voltado para complementar ou suplementar o ensino regular, sendo oferecido exclusivamente aos estudantes da educação especial matriculados em escolas regulares, em qualquer nível de ensino. O objetivo do AEE na sala de recursos é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, realizar atividades de enriquecimento curricular, ensinar linguagens e códigos

específicos de comunicação e sinalização, além de proporcionar o uso de ajudas técnicas e tecnologias assistivas para atender às necessidades dos estudantes da educação especial.

Em seu art. 22 o documento diz que “A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 5).

No sentido de superar barreiras, na rede de é dever dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esse plano é um documento de trabalho do profissional e se difere do PDI que é do estudante. A função do PAEE é identificar as necessidades educacionais do estudante e definir os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento na sala de recurso.

3 METODOLOGIA

Com base na questão e nos objetivos da pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, com foco em educadores de uma escola pública que trabalham, também, com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por isso, entende-se que essa pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, pois se utiliza de entrevistas feitas em uma escola, a fim de se entender as estratégias e dificuldades, ou seja situações reais, que os profissionais estão inseridos neste específico cotidiano enfrentam, mantendo a unidade do objeto estudado (Gil, 2002).

É importante destacar que não se busca identificar leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim explorar em profundidade uma situação específica, permitindo comparações com outros contextos (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, o processo de análise exige que o pesquisador compreenda de maneira aprofundada os contextos socioculturais em que está inserido, o que torna essencial que esse tipo de investigação seja conduzido, prioritariamente, por professores-pesquisadores.

A partir disso, é possível compreender os significados e interpretações subjetivas que os educadores atribuem às suas práticas e experiências pedagógicas com alunos com TEA. Isto envolve reconhecer as múltiplas perspectivas e interpretações que moldam as ações e decisões dos educadores.

Quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa será empregada para obter uma compreensão mais profunda das estratégias pedagógicas utilizadas por educadores com alunos com TEA. Esta abordagem permite a exploração das experiências vividas, perspectivas e práticas dos educadores no seu ambiente natural.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa envolveu os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com educadores da Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini no Município de Três Corações que trabalham com alunos com TEA. Estas entrevistas exploraram as estratégias pedagógicas utilizadas, os desafios encontrados e a eficácia percebida dessas intervenções. A pesquisa foi inscrita no Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí, através do número CAAE: 80171424.8.0000.5102 e aprovada pelo parecer 6.973.963.

A análise temática será empregada para identificar padrões, temas e categorias nos dados coletados a partir do embasamento da Análise de Conteúdo da Bardin (2011). De acordo com Bardin (2011) a transcrição do conteúdo completo, torna-se essencial. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “eu”, com seu próprio sistema de pensamentos, os seus

processos cognitivos, seus valores e de representações, suas emoções, a sua efetividade [...] (Bardin, 2011, p. 95). A categorização defendida pela autora parte da análise de algumas situações como a repetição de palavras, a ênfase em algumas expressões constituindo-se uma codificação. Nesta pesquisa essa categorização, processo seguinte, será feita de acordo com a interpretação da mensagem trazida pelos participantes (Bardin, 2011).

3.1 Contexto da pesquisa

A Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini está localizada na zona urbana do Município de Três Corações em Minas Gerais. O município possui cerca de 78.079 habitantes, conforme estimativa do IBGE (2024) e o Censo Escolar de 2023 publicado por INEP (2024) contabiliza 11.458 em educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). A escola foco desta investigação, atende cerca de 658² matrículas entre educação infantil e ensino fundamental.

Em relação a amostra, a pesquisa abrangeu 66,67% da população total de docentes regentes, de AEE e supervisoras da escola, com variação percentual entre as categorias participantes. Entre os professores regentes, que constituem 17 profissionais na instituição, 11 participaram deste estudo, representando 64% dessa categoria. No caso das professoras de AEE, ambas as profissionais da escola compuseram a amostra, totalizando 100% de participação. Os ACLTA são um todo de quatro profissionais, e três deles participaram da pesquisa, 75%. Por fim, entre as supervisoras escolares, das duas existentes, uma participou da pesquisa, correspondendo a 50% desse grupo. Esses dados evidenciam uma representatividade relevante da amostra, com índices expressivos para cada grupo de participantes.

3.2 Participantes

Participaram desta etapa de pesquisa 14 profissionais, que aqui serão identificadas como P01 em diante até P14. As entrevistas foram coletadas *in locus*. E posteriormente transcritas e analisadas. Todas as participantes são mulheres, entre 33 a 67 anos. A caracterização das profissionais foi realizada a partir da idade, formação, cargo, tempo de atuação e formação continuada e/ou especialização, como apresentado no Quadro 1.

² Dados apresentados por QEdu.org. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31346888-escola-municipal-capitao-morbello-vendramini-de-ed-infantil-e-ens-fundamental>.

Quadro 1. Caracterização das participantes.

	Idade (Anos)	Formação	Cargo	Tempo de atuação (Anos)	Especialização/ formação continuada
01	4	Biologia e Pedagogia	AEE (Sala de recurso)	14	Atendimento Educacional Especializado, Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.
02	1	Pedagogia	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistiva	3	Atendimento educacional especializado, educação inclusiva, Alfabetização e letramento e está finalizando psicopedagogia.
03	4	Pedagogia	AEE (Sala de recurso)	2	Educação especial e inclusiva com ênfase em tecnologia assistiva e comunicação alternativa, Educação especial com ênfase em deficiência intelectual e psicomotora e Letramento.
04	0	Pedagogia	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistiva	21	Educação Especial, Supervisão Escolar.
05	2	Pedagogia	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistiva	15	Supervisão escolar, Psicopedagogia, Educação Especial e Didática.
06	4	Pedagogia	Professora Regente (e eventual)	15	Educação Especial e Inclusão, EJA, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento
07	7	Pedagogia	Vice-Diretora e Professora	28	Alfabetização, gestão, psicopedagogia, educação especial.

			Regente		
08	3	Pe dagogia	Professora Regente	1 2	Educação especial e alfabetização
09	4	Pe dagogia	Professora Regente	1 2	Alfabetização e letramento e neuropsicopedagogia
10	2	Pe dagogia	Professora Regente	1 9	Supervisão escolar, Inspeção e orientação.
11	7	Pe dagogia	Professora Regente	8	Alfabetização e letramento.
12	8	Pe dagogia	Professora Regente	1 6	Educação especial e Inclusiva
13	2	Pe dagogia	Supervisora pedagógica	2 0	Supervisão e Gestão
14	9	Li cenciatura em educação física	Professora Regente	1 3	Psicomotricidade e Educação Física na Inclusão

Fonte: elaboração própria.

Uma das participantes sinalizou que por muitos anos trabalhou com educação especial, antes que se tornasse educação inclusiva. Destaca-se que todas as participantes possuem pelo menos uma especialização.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada. Um roteiro foi elaborado com base na literatura atual e nos pressupostos da pesquisa. A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que combina questionamentos previamente definidos com a flexibilidade de incluir novas perguntas que surgem durante a interação. O entrevistador utiliza um roteiro com questões principais relacionadas ao tema da pesquisa, mas também permite que novas hipóteses e tópicos sejam explorados com base nas respostas dos entrevistados.

Esse tipo de entrevista favorece uma maior liberdade nas respostas, sem restringir os entrevistados a alternativas padronizadas, possibilitando uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno estudado (Manzini, 2004).

O roteiro elaborado contou com 15 perguntas norteadoras, que compunham 5 objetivos: 1. Caracterização da amostragem; 2. Descrição do trabalho e cotidiano; 3. Compreensão das estratégias; 4. Explorar os desafios e 5. Examinar a eficiência da estratégia.

3.4 Procedimentos para Coleta de Informações/dados

O procedimento para coleta de dados iniciou-se com a apresentação da pesquisa para a direção escolar que consentiu com a realização da coleta de dados. Depois, os profissionais foram convidados a participar da pesquisa a partir da divulgação de um convite por WhatsApp e principalmente, pessoalmente. A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2024. Ao demonstrar interesse em participar, as participantes procuravam a pesquisadora e a entrevista era agendada. Antes do início da coleta de dados, foi apresentado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Após assinatura do consentimento, iniciava-se a gravação.

Entre professores de apoio, professores regentes, professora de educação física e supervisora escolar, 14 profissionais demonstraram interesse e todas foram elegíveis a participar, considerando disponibilidade, aceite do termo e possuir alguma experiência com estudante autista. Não houve exclusão dos dados coletados, ou seja, todas as entrevistas foram elegíveis e analisadas.

Após finalização da entrevista, os áudios eram transcritos manualmente. A transcrição foi armazenada pela pesquisadora de forma a manter o sigilo dos dados. Os nomes foram substituídos por participantes, sendo “P01”, “P02”, e assim sucessivamente.

3.5 Procedimentos para Análise de informações (dados)

Foi realizada uma análise de conteúdo temática por frequência. A análise temática foi empregada para identificar padrões, temas e categorias nos dados coletados a partir do embasamento da Análise de Conteúdo da Bardin (2011). De acordo com Bardin (2011) a transcrição do conteúdo completo, torna-se essencial.

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “eu”, com seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, seus valores e de representações, suas emoções, a sua efetividade [...] (Bardin, 2011, p. 95). A categorização defendida pela autora parte da análise de algumas situações como a repetição de palavras, a ênfase em algumas expressões

constituindo-se uma codificação. Nesta pesquisa essa categorização, processo seguinte, será feita de acordo com a interpretação da mensagem trazida pelos participantes (Bardin, 2011).

A partir da análise das respostas das participantes durante a entrevista e aplicação da análise de conteúdo temática por frequência, estabelece-se quatro categorias principais a serem discutidas, expressas no quadro a seguir: o espectro autista e a multiplicidade de características, importância do planejamento, estratégias pedagógicas, trabalho colaborativo e capacitação e formação continuada. Essas categorias ficaram evidentes a partir da frequência e repetição de palavras e, principalmente, ideias similares entre as participantes.

Quadro 2. Formação das categorias de análise.

CATEGORIA	FREQUÊNCIA Participantes (porcentagem)	TRECHOS DA RESPOSTAS
TEA e a multiplicidade de características	7 (50%)	P01: “Cada um com sua particularidade, com sua especificidade. [...] Cada um deles vai trazer uma determinada especificidade. P02: “É compreender até a gente conseguir entender a necessidade de cada um, depois que a gente consegue entrar no “mundo” deles e ver a realidade de cada um, a gente consegue um bom trabalho”. P03: “[...] é necessário conhecer essa criança, saber do que ela gosta e qual é o foco dela”. P05: “[...] É que cada um é cada um. Não tem como você traçar um plano de trabalho para um e fazer a mesma coisa para o outro [...]” P07: “E mais... Cada aluno é um. Então, vai muito também do aluno”. P10: [...] exige conhecimento para que atendamos às necessidades de cada um que possui esse espectro. P13: [...] “Cada um tem o seu nível de habilidade. São sujeitos que possuem dentro do seu aspecto as suas potencialidades e as suas dificuldades. São crianças atípicas que possuem a sua individualidade em relação às outras crianças”.
Importância do planejamento	13 (92%)	P01: “[...]Para a gente poder conhecê-los, saber quais são as necessidades que essa criança tem e, a partir daí, traçar um plano de trabalho”. P02: “[...] Sempre eu também estou junto para a gente avaliar, a gente faz a avaliação das habilidades, das dificuldades e necessidades de cada aluno. Para assim, a proposta pedagógica seja significativa, dando continuidade às metas propostas para cada aluno, visando sempre o aprendizado e o bem-estar do aluno.” P04: O planejamento do trabalho é fundamental para a efetiva aprendizagem do aluno. Esse diagnóstico que eu tô falando é para poder selecionar os melhores recursos e os procedimentos e as atividades a serem trabalhadas, porque senão o aluno não dá o retorno. P05: “Não tem como você traçar um plano de trabalho para um e fazer a mesma coisa para o outro mas aí as dificuldades são contornadas através da busca de conhecimento ler e ver como que a gente pode estar resolvendo”. P06: “O meu planejamento, eu tento descobrir os interesses dos alunos e adequando a comunicação. A comunicação em sala de aula e a flexibilidade” P07: “O PDI (documento do planejamento), ele não é um documento que

		você deve fazer no final. Ele tem que ser construído no dia-a-dia. Então, a partir do momento que você faz uma observação, porque cada dia é único, até para você ver a evolução daquele aluno. Então, você vai fazendo aos poucos. Ao final daquele período, aí você analisa como é que foi a caminhada do aluno”. P08: “Usar tom de voz adequado, conhecer a linguagem do aluno, ficar na altura dele, dar liberdade e autonomia. [sobre o documento] Juntamente com o professor de apoio, abordando dificuldades e avanços nas habilidades do bimestre”. P09: “Eu acho que, antes de tudo, ele precisa considerar o apoio visual, né? Que seria uma forma bem interessante de orientar, de avaliar, de trabalhar, né? De auxiliar mesmo o aluno. [...] aqui nós desenvolvemos (o PDI) com toda a equipe multiprofissional da escola, né? O professor regente, o professor de educação física, o do AEE e toda a equipe.” P10: “Através de observação diária e avaliações realizadas principalmente por meio de atividades direcionadas”. P11: “(planejar) Adaptando as atividades de acordo com o plano de aula”. P12: “A gente deve ter muito cuidado. Primeiramente, conhecer cada aluno. Aí sim, adaptar as atividades à dificuldade que ele tem”. P13: “Nós criamos as habilidades dentro do ano em curso. Essas habilidades são adaptadas”. P14: “Planejar, ver a dificuldade que ele tem e focar nessa dificuldade, desenvolvendo de maneira simples dentro do seu limite”
Estratégias pedagógicas	14 (100%)	P01: [...]. Como eu falei, se eu tenho um aluno, por exemplo, que tem uma dificuldade de interação social, eu vou traçar estratégias que ajudem essa criança a interagir melhor, não só com seus pares, mas com todo o contexto escolar, podendo levar isso para fora da escola. Então, na verdade, a estratégia é pensada de acordo com a criança. P02: Sim, a gente trabalha com material pedagógico, concreto e eu faço adaptações das atividades para cada um conforme a sua necessidade. P03:[...] utilizo muitas imagens, painéis de rotina, materiais concretos e o método ABA também. [...] A estratégia que utilizo com crianças com TEA são jogos e brincadeiras. P04: [...] E assim que a gente escolhe a metodologia e a estratégia, a gente coloca figura, imagem, cruzadinhas, identificação de letras. E, se já souber ler, precisa ter uma rotina diária de leitura, para a criança desenvolver no final. P05: A gente trabalha a questão da ludoterapia que é utilizado de jogos de interesse das crianças para que elas possam se desenvolver da melhor maneira possível. P06: Atividades lúdicas, atividades no visual, tecnologia digital, a linguagem simples e direta e ensinar ele a socialização também. P07: Muitas coisas têm que ser adaptadas, [...] sentido sensorial. Muita coisa tem que ser vista, tem que ser sentida, tem que ser manuseada, tem que ser construída. P08: (a estratégia) varia conforme o objetivo da aprendizagem, considerando interesses e dificuldades do aluno. [...] Uso avaliação diagnóstica, planejamento individualizado, ambiente estimulante e suporte. P09: [...] A gente pode citar as metodologias ativas, o reforço positivo, né? Na realização das atividades, atividades adaptadas, né? Alfabeto móvel, bingo, isso. P10: Metodologias ativas, trabalhos em grupo, voltados para a construção do conhecimento. P11: Atividades lúdicas. Adaptando as atividades de acordo com o plano

		de aula. P12: Uma abordagem mais personalizada. Materiais visuais, computadores, tablets. Uma rotina estruturada. Atividades multissensoriais. [...] P 13: Entendendo as potencialidades do aluno e as dificuldades, todas as minhas atividades são adaptadas. Vou dar um exemplo. O aluno que não é alfabetizado. O que eu posso fazer para ele ter o conhecimento do princípio alfabético? Então, as atividades são direcionadas a ele. P14: Utilizar recursos visuais, dividir atividades, atividades em passos simples. [...] Focar nas necessidades individuais e desenvolver estratégias específicas. [...]
Trabalho Colaborativo	10 (71%)	P01: [...] a cooperação com o professor regente, com a família. Porque, na verdade, o trabalho com os autistas não pode ser um trabalho isolado. A gente tem que pensar num trabalho em conjunto. Com a família, a escola e a área clínica. Eu brinco sempre que é um tripé para que a coisa funcione de fato. P02: [...], buscando apoio das coordenadoras, supervisoras da escola e juntamente fazer um bom trabalho com a professora regente. P03: Nesta escola, eu ocupo o cargo de professora do AEE, [...] além de auxiliar o professor regente nas devidas adequações para os alunos com deficiências. P06: [...] Eu trabalho junto com o professor apoio, fazendo o meu planejamento, ele adaptando para com o aluno e um ajudando o outro. P07: [...] a comunicação com a professora de apoio é bem... É bem tranquila. É um trabalho conjunto. É uma parceria. Eu acho que parceria é a palavra-chave. P08: Juntamente com o professor de apoio, abordando dificuldades e avanços nas habilidades do bimestre. P09: [...]O professor regente, o professor de educação física, o do AEE e toda a equipe. (Sobre o AEE) nós fazemos adaptações conjuntas. A gente está sempre buscando atender a necessidade do aluno. [...] P10: (Sobre o trabalho com AEE) é uma parceria. Tenho muito apoio na escola, com uma troca diária e constante de informações para auxiliar os alunos com necessidades especiais. P12: Aqui na nossa escola é de forma conjunta, [...]. Ela tem uma visão mais geral, que eu não tenho. Então, a gente trabalha assim com bastante parceria. P13: Eu trabalho com a AEE, dentro do ambiente escolar. Os alunos que nós suspeitamos (de diagnóstico), o professor regente é o melhor profissional para observar esses alunos, é encaminhado para o AEE e o AEE começa uma investigação, junto com a equipe psicossocial. [...] P14: Trabalho em equipe, sempre desenvolvendo estratégias para melhorar o desenvolvimento do aluno. [...] (em relação ao professor de apoio) É um trabalho de preparação. É uma parceria, né?
Capacitação e formação continuada.	3 (21%)	P01: Então, a gente tem que estar sempre buscando conhecimento. A gente tem que estar sempre buscando novas formas de trabalho, pesquisando”. P03: [...] “Quando estamos diante das crianças, às vezes pensamos que sabemos tudo, mas precisamos estar sempre aprimorando e tendo essa informação continuada, porque é muita coisa e é muito complexo”. P13: “Me sinto desafiada a trabalhar com eles. Inclusive, é importante ter constantes estudos. Constantes atualizações, capacitações”.

Fonte: Elaboração própria.

É importante explicitar que todas as categorias se relacionam entre si, a separação em

seções diz respeito a uma proposta didática de discussão. Alguns trechos das falas que indicam as categorias estão no quadro 2, porém, a maioria deles será apresentado e discutido na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e discuti-los à luz da literatura referencial. A discussão será estruturada em torno de quatro categorias principais, que emergiram de forma significativa durante a coleta e análise dos dados: o TEA e a diversidade de características presentes nos alunos, a relevância de um planejamento, as estratégias pedagógicas e a importância da capacitação e formação continuada dos profissionais envolvidos.

Ao longo deste parte do texto, será possível compreender de que maneira esses fatores se inter-relacionam nas falas das participantes. Nenhuma das categorias deve ser considerada em separado das delas, isso porque elas estão interligadas e perpassam desde questões macrossociais a perspectivas pessoais das profissionais.

4.1 O espectro autista e a multiplicidade de características

Presente na fala de todas as participantes, o lugar de cada criança no espectro autista torna-se uma categoria de análise nesta pesquisa. É importante ressaltar, ainda que já apontado em seções anteriores, que o DSM – V (APA, 2014) reconhece as diversas manifestações das dificuldades sociais e de comunicação da pessoa autista.

As participantes expressam suas considerações em relação à multiplicidade de características do estudante autista para evidenciar as dificuldades nessa identificação do foco e interesse do aluno. Porém, todas reconhecem que esse é o fio condutor das estratégias.

P01: Cada um com sua particularidade, com sua especificidade. Então, nós temos desde alunos não verbais, e alunos com autismo e deficiência intelectual, alunos com autismo e outras deficiências. [...] Então, a gente procura trabalhar em cima disso. [...] Cada criança é uma, independentemente de a gente ter 10, 20 autistas. Cada um deles vai trazer uma determinada especificidade.

P02: É compreender até a gente conseguir entender a necessidade de cada um, depois que a gente consegue entrar no “mundo” deles e ver a realidade de cada um, a gente consegue um bom trabalho.

Participante 03: [...] é necessário conhecer essa criança, saber do que ela gosta e qual é o foco dela.

Participante 05: As dificuldades são... às vezes... É que cada um é cada um. Não tem como você traçar um plano de trabalho para um e fazer a mesma coisa para o outro, mas aí as dificuldades são contornadas através da busca de conhecimento para ler e ver como que a gente pode estar resolvendo.

P07: E mais... Cada aluno é um. Então, vai muito também do aluno. E aí a gente vai correndo atrás daquilo que realmente é necessário para ele.

A questão de comportamentos diferentes variando de pessoa para pessoa faz com que Feira e Fernandes (2021) considerem importante o entendimento do conceito de “Espectro”,

principalmente no cenário da educação. Para alguns participantes a diferença entre alunos com TEA constitui a principal dificuldade do cotidiano profissional com crianças autistas.

P01: Como eu falei, a principal dificuldade, eu não vejo como dificuldade, na verdade, eu vejo como um desafio, é você conseguir enxergar qual é, de fato, a necessidade daquela criança e, para isso, você precisa ter conhecimento, você precisa ter um olhar muito bem trabalhado, um olhar de observador mesmo, para você poder pensar as estratégias. Então, assim, é o seu aperfeiçoamento, né? E a necessidade de entender cada vez mais como lidar com determinados comportamentos e agir com muita técnica, isso é necessário. Então, eu não vejo como dificuldade, na verdade, eu vejo como um desafio e tem que ter muita boa vontade.

Lopez e Telaska (2022) escrevem que romper com essa dificuldade é essencial para a inclusão de crianças com TEA. Para os autores, a maneira como o estudante é encarado pelo professor pode influenciar nas atividades propostas e nas estratégias pedagógicas inclusivas. Há a necessidade de romper com a prática mecanizada do ensino.

P07: Não ficar tão presa, assim, ao laudo. Eu tenho que conhecer esse aluno. Eu tenho que criar um vínculo com ele. A partir do momento que eu vou ter conhecimento dele, aí, realmente, na sua essência, aí eu consigo atingir essa parte.

Ainda em relação a concepção de TEA por parte das professoras, temos que o transtorno é conceituado da seguinte forma:

P 07: É uma forma diferente de aprender e também de ensinar.

P10: Uma condição especial que exige conhecimento para que atendamos às necessidades de cada um que possui esse espectro.

Nota-se que P07 assume uma perspectiva bastante social do ponto de vista conceitual para dizer que na verdade se trata de uma característica de aprendizagem diferenciada e que isso implica necessariamente em uma forma também diferente de ensinar.

Algumas professoras participantes assumem uma postura mais técnica ao conceituar o transtorno, como P08 “Desenvolvimento diferente do considerado típico, relacionado a distúrbios no neurodesenvolvimento”, P09: “TEA para mim é nada mais é que um distúrbio do neurodesenvolvimento, né? Uma condição atípica, digamos.”, e P14: “É uma condição neuro diversa caracterizada por diferentes padrões de comunicação, interação social e comportamento”. P11 e 12 responderam apenas explicando a sigla “Transtorno do Espectro autista” e não comentaram sobre sua concepção do transtorno.

Já a participante P13 descreve o TEA com uma fala bastante sensível, mas carregada de significados historicamente colocados. Durante a história da pessoa com deficiência diversos modelos conceituais foram elaborados. É de amplo conhecimento que inicialmente a deficiência era compreendida como dependente das características do indivíduo o que levava

a construção de ações condescendentes com dependência da sociedade, segregação e discriminação (Mota, 2021).

P13: [...] o significado que é TEA, são pessoas, sujeitos que possuem, como é que a gente pode colocar em palavras? Limitações. Não acredito que sejam limitações. São crianças, sujeitos. Não é limitação. Não são diferentes também. Cada um tem o seu nível de habilidade. São sujeitos que possuem dentro do seu aspecto as suas potencialidades e as suas dificuldades. São crianças atípicas que possuem a sua individualidade em relação às outras crianças.

A limitação citada pela P13 representa um olhar que já foi unânime sobre a pessoa com deficiência. No entanto, a partir da luta pela inclusão dos diversos grupos e movimentos sociais, combinados a concepções crítico-científicas dessas concepções, a deficiência foi sendo realocada para o campo social de entendimento. Em detrimento de uma visão estritamente biologicista sobre os corpos, o modelo social inaugura a ideia de que a deficiência é um conjunto de barreiras sociais impostas aos corpos (que podem possuir lesões ou transtornos). Consideramos o TEA como deficiência, a partir da Lei 12764 e 2012 que faz equiparação para todos os efeitos legais. Gemi e Alexandre (2018) explicam o modelo social da deficiência é o que compreende,

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Gemi; Alexandre, 2018, p. 4).

Isso implica na retirada do foco na correção da deficiência e redirecionamento para a correção da barreira que impede a pessoa de acessar espaços e serviços. As concepções por trás das palavras, conforme escreve Mota (2021) espelham sociedades que garantem ou não o status de cidadão. O Estatuto da Pessoa com deficiência (2015) concretiza essa proposta de mudança de paradigma ao definir que é considerado pessoa com deficiência todas as que “[...] têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação [...]” (Brasil, 2015).

Participante 03: A principal dificuldade, para mim, é o grau do autismo. É muito complexo; geralmente, o aluno não tem apenas o autismo, ele vem acompanhado de outra deficiência. Às vezes, é o autismo com TDAH, autismo com deficiência intelectual, então há uma dificuldade muito grande para nós, que somos professores.

O entendimento do TEA e suas características é um importante marcador a ser discutido, uma das participantes explica que “o autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento da criança que se torna atípico por meio do comportamento, dos contatos, das interações sociais e da comunicação” (P03). Considera-se de consenso na área da saúde que o TEA possui um

tripé diagnóstico que realmente consiste em dificuldades na interação, na comunicação e também com comportamentos estereotipados.

No entanto, divergências surgem a partir daí, a participante diz que “[...] então, tem o autismo leve, moderado e severo. Na minha sala, tem dois alunos com TEA e um deles é leve e o outro é moderado. Então, para fazer as adaptações para essas crianças, você tem que conhecer qual o nível de escrita que está esse aluno” (P03).

Hoje, a deficiência, e consequentemente o TEA deve ser visto sob o prisma biopsicossocial, proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001. Nessa perspectiva, reconhece-se que toda a população é passível de algum grau de deficiência e incapacidade. A pessoa que não pode se deslocar até algum lugar, pode apresentar diferentes condições associadas a essa tarefa, que podem ser biológicas (ausência de um membro) ou ambientais (por não ter transporte público de qualidade) ou sociais e em qualquer um desses modos sua participação é afetada (Mota, 2021).

Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) explicam que desde o surgimento do autismo enquanto patologia, houve mudanças consideráveis tanto nas nomenclaturas quanto nos critérios diagnósticos e na maneira de classificação. A classificação como leve, moderada ou grave não é mais utilizada. O DSM-5 apresenta níveis diferentes relacionados à gravidade do caso, a classificação segue níveis de necessidade de suporte. Sendo eles: Nível I - necessidade de suporte; Nível II - exige suporte substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; e Nível III - geralmente associado a deficiência intelectual, exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças.

É importante que independentemente do nível de suporte deve-se compreender o TEA a partir de uma visão biopsicossocial, ou seja, numa interação entre características do transtorno com aspectos psicológicos, sociais e ambientais. Falar sobre as capacidades e incapacidades de cada pessoa é expandir a visão, é compreender relações sociais, é permitir uma participação mais igualitária e tolerante na sociedade (Mota, 2021, p. 857).

A fala das participantes no sentido de conhecer o estudante e suas particularidades para além do laudo médico, representa um primeiro passo no atendimento oferecido ao estudante. Após essa aproximação e avaliação inicial, são pensadas as estratégias pedagógicas, ou seja, as formas com as quais os professores irão planejar e executar o trabalho junto ao estudante.

4.2 Estratégias pedagógicas

A estratégia pedagógica pode ser definida como um conjunto de ações planejadas e intencionais que visam promover a aprendizagem de maneira eficaz e significativa. Essas estratégias incluem métodos, técnicas e abordagens que os educadores utilizam para facilitar o ensino, levando em consideração as características dos alunos, os objetivos educativos e o contexto em que a aprendizagem ocorre (Libâneo, 2001).

Pensando o cenário da educação inclusiva, as estratégias pedagógicas são fundamentais. Segundo Libâneo (2001), a prática pedagógica deve considerar as inovações e a nova realidade social, buscando sempre a formação de educadores competentes e comprometidos com a inclusão e a justiça social na educação.

As estratégias pedagógicas listadas pelas participantes foram: material pedagógico adaptado à necessidade da criança, ludoterapia, jogos, brincadeiras e adaptações específicas utilizando dicionário, lista de palavras, dados, cruzadinhas. Todas as participantes, embora diferem de cargo ocupado, sinalizaram que a estratégia utilizada dependerá do que a criança gosta.

Os professores regentes, de AEE e profissionais de apoio, compartilham muitas similaridades em suas estratégias pedagógicas utilizadas, conforme os trechos a seguir:

P02: [...] A gente trabalha com material pedagógico, concreto e eu faço adaptações das atividades para cada um conforme a sua necessidade.

P04: A gente passa praticamente uma semana só observando, vendo, detalhando estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula. E assim que a gente escolhe a metodologia e a estratégia, a gente coloca figura, imagem, cruzadinhas, identificação de letras. E, se já souber ler, precisa ter uma rotina diária de leitura, para a criança desenvolver no final.

P05: A gente trabalha a questão da ludoterapia que é utilizado de jogos de interesse das crianças para que elas possam se desenvolver da melhor maneira possível.

P06: Atividades lúdicas, atividades no visual, tecnologia digital, a linguagem simples e direta e ensinar ele a socialização também.

P07: Muitas coisas têm que ser adaptadas, [...] sentido sensorial. Muita coisa tem que ser vista, tem que ser sentida, tem que ser manuseada, tem que ser construída. E muita coisa também tem que partir do interesse dele. Então, a partir do momento que o aluno vê o significado, tem o interesse, a aprendizagem fica mais divertida. [...] Tenho vários jogos. Tenho... Uma vasta bibliografia.

P08: (a estratégia) varia conforme o objetivo da aprendizagem, considerando interesses e dificuldades do aluno. [...] Uso avaliação diagnóstica, planejamento individualizado, ambiente estimulante e suporte.

P09: [...] A gente pode citar as metodologias ativas, o reforço positivo, né? Na realização das atividades, atividades adaptadas, né? Alfabeto móvel, bingo, isso. [...] (para o aluno autista) eu acho que é a previsibilidade, porque isso vai fazer com que diminua a ansiedade do aluno, né? Porque ele sabe o que vai acontecer. Uma vez que o aluno TEA foge dessa rotina, ele se sente ansioso.

P10: Metodologias ativas, trabalhos em grupo, voltados para a construção do conhecimento.

P11: Atividades lúdicas. Adaptando as atividades de acordo com o plano de aula.

P12: Uma abordagem mais personalizada. Materiais visuais, computadores, tablets. Uma rotina estruturada. Atividades multissensoriais. [...] Existem várias estratégias e metodologias eficazes. E a escolha delas vai depender do contexto, do aluno, dos recursos disponíveis, da característica de cada um.

P 13: Entendendo as potencialidades do aluno e as dificuldades, todas as minhas atividades são adaptadas. Vou dar um exemplo. O aluno que não é alfabetizado. O que eu posso fazer para ele ter o conhecimento do princípio alfabético? Então, as atividades são direcionadas a ele. Quando eu trabalho essa parte de alfabetização? Quando é uma área de biologia, o que eu posso trabalhar em biologia que vai potencializar o conhecimento desse estudante? Então, eu também trabalho em atividades adaptadas. Todas as atividades são adaptadas.

P14: Utilizar recursos visuais, dividir atividades, atividades em passos simples. [...] Focar nas necessidades individuais e desenvolver estratégias específicas. [...] Planejar, ver a dificuldade que ele tem e focar nessa dificuldade, desenvolvendo de maneira simples dentro do seu limite.

A partir desses trechos, nota-se similaridade entre as experiências das profissionais entrevistadas. Algumas delas enfatizam a adaptação das atividades (P02, P07, P09, P13, P14), que são realizadas de forma personalizada conforme necessidades individuais de cada criança, conforme discutido na seção anterior.

Os dados coletados apontam que para as participantes a concretude e o trabalho com a rotina do aluno é essencial. Recorre-se a Hass (2020) para retomar a ideia de reconhecimento dos itinerários de aprendizagem do estudante, principalmente com TEA. A aplicação de uma pedagogia diversificada envolve a adaptação constante das práticas educacionais, ajustando tanto as situações quanto às ferramentas de ensino de forma dinâmica. O objetivo central é promover uma sinergia entre as estratégias de ensino utilizadas pelo educador e os métodos de aprendizagem adotados pelos estudantes. Essa abordagem permite que o professor identifique, ao longo do processo, quais estratégias são mais eficazes para engajar e facilitar a compreensão dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Ao variar os recursos didáticos e as situações de ensino, o educador amplia as possibilidades de atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, favorecendo um ambiente inclusivo e eficaz (Hass, 2020).

As participantes que ocupam o cargo de AEE, P01 e P03, explicam que em sala de recurso as estratégias utilizadas se aproximam das listadas para sala de aula.

P01: Escolho de acordo com o aluno. Então, o primeiro momento, a primeira coisa que a gente tem que fazer é conhecer a criança. Por isso, fazer esse acompanhamento geral da criança e ter o contato direto com a família e com clínicos também que atendam esse aluno, caso ele tenha esses acompanhamentos clínicos. Para a gente poder conhecê-los, saber quais são as necessidades que essa criança tem e, a partir daí, traçar um plano de trabalho. Como eu falei, se eu tenho um aluno, por exemplo, que tem uma dificuldade de interação social, eu vou traçar estratégias que ajudem essa criança a interagir melhor, não só com seus pares, mas com todo o contexto escolar, podendo levar isso para fora da escola. Então, na verdade, a estratégia é pensada de acordo com a criança.

P03:[...] utilizo muitas imagens, painéis de rotina, materiais concretos e o método ABA também.

[...] A estratégia que utilizo com crianças com TEA são jogos e brincadeiras. Escolho essas atividades porque essas crianças precisam interagir com outras, o que ajuda na socialização.

Então, as profissionais do AEE se utilizam, assim como os professores regentes e profissionais de apoio, de materiais concretos e recursos lúdicos para atender os estudantes em sala de recurso e traçar um plano de trabalho elaborado para complementar as atividades em sala regular, bem como estimular e desenvolver habilidades como postulado pela Resolução 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Em relação ao trabalho com crianças autistas, a participante P03 que é professora de AEE, destacou o atendimento a cerca de 15 alunos com TEA, cada qual apresentando particularidades e desafios próprios. O atendimento individualizado é direcionado tanto para questões acadêmicas, como o desenvolvimento cognitivo, quanto para aspectos comportamentais. Exemplos incluem a intervenção em comportamentos inadequados que possam interferir no aprendizado e o manejo de questões específicas, como a seletividade alimentar. A participante evidenciou que as estratégias pedagógicas são ajustadas às especificidades de cada aluno, respeitando suas características individuais e promovendo uma abordagem personalizada.

A experiência relatada pela participante P03 demonstra a aplicação de estratégias pedagógicas individualizadas no trabalho com estudantes autistas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A participante relata atender dois estudantes diagnosticados com TEA, sendo um com deficiência visual associada e outro com Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). A abordagem pedagógica foi adaptada às necessidades específicas de cada aluno, evidenciando o uso do PDI como ferramenta essencial para monitoramento e planejamento das intervenções.

Para o estudante identificado como "leve", sem deficiência intelectual, mas com baixa visão, foram realizadas adaptações materiais e metodológicas. A professora, P03, desenvolveu estratégias como reforçar linhas do caderno com caneta preta para facilitar a cópia do quadro e elaborou atividades avançadas para evitar desmotivação, uma vez que o estudante apresentava habilidades além das da turma, como leitura fluente e compreensão numérica. Além disso, o método Abacadá foi utilizado para promover o avanço na interpretação de textos. Essa abordagem possibilitou um progresso significativo no desenvolvimento cognitivo e acadêmico do aluno, embora as dificuldades de socialização tenham persistido como desafio a ser trabalhado.

No caso do segundo estudante, que apresentava TEA associado ao TOD, as estratégias foram voltadas ao estímulo de habilidades motoras e comportamentais. Contudo, a resistência às atividades e as atitudes desreguladoras dificultaram as intervenções. A ausência de materiais adaptados fornecidos pela escola foi um fator limitante, levando a participante a produzir jogos pedagógicos e atividades coloridas em casa para engajar o estudante. Além disso, a irregularidade na frequência escolar impactou negativamente o progresso, agravado pela falta de suporte familiar consistente.

Em toda obra de Hass (2021) conseguimos observar a importância do material pedagógico adaptado para acessibilizar a participação, a compreensão e a inclusão dos estudantes. Mantoan (2003) problematiza que nós, defensores da inclusão escolar, devemos lutar para que as escolas eliminem as barreiras, adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos e oferecendo alternativas que contemplem a diversidade. Isso passa por formação, recursos adequados disponíveis aos professores, equipamentos especializados e uma proposta que inclua a todos.

A autora discute de forma muito incisiva a inclusão que se distancia da diferenciação dos estudantes. Nesse sentido, ensinar de maneira diferente um do outro, continuaria perpetuando a integração e/ou segregação. Mas, o que a autora propõe é “[...] se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (Mantoan, 2003, p.36).

Para explorar as possibilidades de cada um é necessário conhecê-las. Nesse sentido, as participantes P12 e P14 nomeiam mais incisivamente a abordagem personalizada, que são estratégias adaptadas ao limite e ao contexto específico do aluno. Cada estratégia é realizada, então, a partir de uma abordagem personalizada de acordo com o diagnóstico inicial do estudante que parte, para algumas das participantes de uma observação e planejamento individualizado (P04, P08, P13, P14). Rocha Filho e Oliveira (2023) reforçam a necessidade de que as adaptações escolares sejam realizadas a partir da especificidade da criança, do que ela gosta e de suas habilidades. Para os autores, além de entender a partir da escuta e observação da criança, é necessário também dialogar com a família e os profissionais.

Essa investigação junto à família e aos profissionais que lidam com a criança autista é importante porque nenhuma criança é igual a outra e os autistas também apresentam diferenças entre si. Por isso, as estratégias pedagógicas devem ser adaptadas dentro das especificidades do aluno autista que será atendido (Rocha Filho; Oliveira, 2023, p. 13).

Esse diálogo com a família e com os profissionais que acompanham a criança em outros espaços é fundamental, principalmente no sentido de não alocar à escola questões terapêuticas e/ou dos cuidados que são de obrigação da família.

As atividades lúdicas e multissensoriais são citadas por parte das profissionais (P05, P06, P11, P12) como principais estratégias para as atividades a serem realizadas. A participante 05, por exemplo, explica que a ‘ludoterapia’ é uma aliada no trabalho.

Participante 05: A gente trabalha a questão da ludoterapia que é utilizada em jogos de interesse das crianças para que elas possam se desenvolver da melhor maneira possível.

Nota-se que a participante utiliza a palavra “Ludoterapia” e não ludicidade. No entanto, discutiremos ludicidade porque a definição dada por ela mesma, diz respeito ao contexto escolar e ao desenvolvimento da criança e não ao contexto terapêutico para tratamento e questões emocionais.

A ludicidade é discutida a partir de uma vasta literatura, incluindo autores clássicos da pedagogia e psicologia (Vygotsky, 2001; Montessori, 1997). Bacelar (2009) resume que o lúdico desempenha uma função mais ampla e complexa do que apenas ser utilizado para o treinamento de habilidades psicomotoras, consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Por meio da experiência lúdica, a criança aprende de maneira mais integrada, desenvolvendo sua percepção de si mesma e do mundo de forma criativa e única. Dessa forma, a ludicidade, enquanto uma experiência interna vivenciada, vai além da mera execução de uma tarefa; caracterizando-se pela vivência plena dessa atividade.

Para Oliveira (2009) o lúdico é uma forma de disfarçar, de mudar de identidade, de fingir e concretizar. Para a autora, disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas e que é permitido pelo convívio social. Esse disfarce é uma atitude eminentemente social que regula e desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartilhada, para poder tornar-se efetiva.

A atividade lúdica oferece à criança a oportunidade de desenvolver aspectos essenciais para seu crescimento, como as habilidades socioemocionais, que são vivenciadas por meio do autoconhecimento e do controle das emoções durante a atividade lúdica, além da compreensão do outro, permitindo à criança perceber que o outro também possui sentimentos. A autonomia também é estimulada, pois, no contexto da brincadeira, a criança toma decisões, faz escolhas, organiza o ambiente, resolve conflitos e estabelece regras. A motricidade é trabalhada quando a criança manipula objetos e se movimenta de forma planejada, o que favorece o aprimoramento das habilidades motoras fina e ampla. Por fim, a comunicação e a linguagem são aprimoradas

através da interação com os outros e das situações que exigem o uso de recursos comunicativos, sejam verbais ou não (Moura; Santos; Marchesini, 2021).

Os dados da pesquisa de Oliveira (2009) também apontam que o brincar ocupa uma posição de destaque nas escolas de educação infantil onde elas atuam, sendo valorizado pelas suas "qualidades educativas" e considerado essencial para o desenvolvimento das crianças. As professoras concordam unanimemente que o lúdico, manifestado por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e histórias, é fundamental. Esse aspecto contribui para o crescimento infantil, torna o aprendizado mais agradável e facilita o trabalho do professor. Essa concepção não deve, portanto, regredir ao debate da ludoterapia reduzida à brincadeira ou à recreação.

No entanto, a prática no cotidiano escolar aponta confrontos em relação ao lúdico e seu uso para a aprendizagem. As atividades que buscam explorar o lúdico na escola geralmente se baseiam nas dimensões recreativas (predominantemente) e didática (como ferramenta pedagógica). Bachelar (2009) nomeia como atividade lúdica (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) e vivência lúdica, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir.

O valor educacional mencionado aqui vai além de usar o lúdico apenas como uma técnica de ensino-aprendizagem; trata-se de reconhecê-lo como um espaço intermediário de experiências, que conecta o mundo interno e externo e ativa as forças eróticas e agressivas que impulsionam o processo de aprendizagem (Oliveira, 2019).

É possível dialogar com Bachelar (2009) a medida em que,

A ludicidade como vivência de uma experiência interna, também integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, a ludicidade envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na educação infantil (Bachelar, 2009, p. 59).

Nesse sentido, a ludicidade que é um conceito em crescente expansão, ganhando cada vez mais relevância na escola reverbera a importância de se ter cautela quanto à maneira como ela é abordada e aplicada nas salas de aula. Nem sempre a atividade proposta pelo professor proporciona uma experiência lúdica, ainda que seja essa sua intenção, como discutem Luckesi (2002) e Bachelar (2009) que consideram que diversos fatores podem impedir que esse objetivo seja alcançado, e a criança pode demonstrar isso através de expressões corporais que passam despercebidas pelo professor. Embora a atividade possa ser uma brincadeira, isso não garante, por si só, que ela seja lúdica para todas as crianças. Essa abordagem foca na técnica utilizada, sem levar em consideração as repercussões individuais e internas de cada criança.

Souza, Rodrigues e Santos (2022) apresentam importantes considerações a respeito da ludicidade considerando a especificidade de crianças com TEA que diz respeito à simbolização e ao uso da imaginação pela criança. Ela consegue "fazer de conta"? Por exemplo, se uma caixa de papelão é entregue a uma criança de cinco anos, ela provavelmente a transformará em uma casinha ou um carro, entre outros objetos. No entanto, uma criança com TEA, geralmente, apresenta dificuldades em criar fantasias a partir dessa situação. Contudo, não se pode concluir que essa criança não quer brincar ou não gosta de brincar.

De acordo com Moura, Santos, Marchesini (2021) a criança com TEA que tem mais dificuldade, no geral, em interagir com as crianças e estar participativo nas brincadeiras, pode ter outras habilidades e o seu desenvolvimento afetado por isso. Isso porque a brincadeira e atividades lúdicas de maneira geral são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e imaginativas, essenciais para o pleno aproveitamento da atividade lúdica. Esse cenário pode frustrar as expectativas de pais, familiares e professores, que, por consequência, podem se desmotivar e começar a negligenciar essa área no desenvolvimento infantil.

O professor deve conhecer as dificuldades do aluno com TEA e criar estratégias que ampliem seu universo, incentivando sua convivência social de maneira harmoniosa. A escola deve ser um ambiente de primeiros grupos sociais, onde a ludicidade possibilita a construção de conhecimentos e a interação entre as crianças. A inclusão das crianças com TEA requer a adequação das escolas e a formação dos professores, mas essa responsabilidade não é exclusiva deles; o Estado também deve fornecer recursos adequados. Toda a equipe escolar deve colaborar com ações inclusivas em todos os espaços da escola.

É fundamental que estratégias sejam traçadas para estimular o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional das crianças com TEA. A brincadeira, especialmente as que envolvem criação de histórias e resolução de conflitos, ajuda a trabalhar a rigidez do pensamento e a promover a autorregulação, flexibilização e resiliência. A exclusão das crianças com TEA do mundo da brincadeira limita seu desenvolvimento e prazer. A plasticidade cerebral indica que as crianças com TEA têm potencial para desenvolver funções psicológicas superiores por meio da interação e da ludicidade, muitas vezes com a mediação de outros para garantir a plenitude dessa experiência (Moura; Santos; Marchesini, 2021; Souza; Rodrigues; Santos, 2022).

O uso de recursos visuais e tecnologia digital foi citada pelas participantes P06, P12, P14, tablets e computadores são citados como ferramentas pedagógicas importantes. As tecnologias digitais em meio educacional, dentre as diferentes práticas inovadoras que

contemplam o trabalho educativo tem se apresentado como uma das alternativas viáveis em uma educação inclusiva para estudantes com TEA (Souza; Silva, 2019). Batista (2021) explica que numa perspectiva educacional atual, a relação entre escola e instrumentos tecnológicos deve ir além da transmissão de ideias, valores e conhecimentos e contribuir para a formação humana. Pensando especificamente sobre a criança com TEA, o processo de aprendizagem envolvendo as tecnologias ajuda a facilitar a socialização. Não se pode negar, no entanto, um comprometimento pedagógico, por parte da escola e principalmente do docente, junto a efetivação de políticas públicas de educação inclusiva, a utilização de recursos e instrumentos tecnológicos proporciona uma aprendizagem efetiva.

Foco na participação ativa dos alunos, metodologias ativas, e no incentivo positivo durante as atividades foi evidenciado pelas participantes P09, P10. De acordo com Marques *et al.* (2021) o paradigma do aprendizado ativo é advindo da oferta de educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora, com capacidade para corroborar com a resolução de grandes problemas no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, na prática “[...]se concentra em uma variedade de ferramentas usadas para envolver cognitivamente os alunos, acumulando conhecimento e desenvolvendo esquemas de uma forma que eles, em certa medida, possuem maior autonomia sobre a aprendizagem” (Marques *et al.* 2021, p. 720).

Nascimento *et al.* (2024) explica que o uso de metodologias ativas com estudantes com TEA na rede pública de ensino, é um reforço positivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo também um incentivo na interação e na inclusão do estudante com TEA. Para os autores, o professor pode adaptar o ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, e com isso promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

É importante definir quais metodologias podem ser aplicadas, que fujam das tradicionais, e que funcionem de acordo com as preferências dos estudantes, considerando questões sensoriais, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos estudantes com TEA. Assim, como compreender que nem todas as metodologias poderiam apresentar benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. Os autores Nascimento *et al.* (2024) observaram em sua pesquisa que as metodologias mais utilizadas foram a aprendizagem colaborativa e a gamificação (utilização de jogos digitais). Desta forma, a formação dos professores é fundamental para garantir que eles tenham as habilidades e conhecimentos necessários para atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes com TEA.

As participantes P09 e P12, ambas professoras regentes, explicam que para além das estratégias são necessários previsibilidade e uma rotina estruturada. Elas entendem que é

extremamente importante uma rotina definida para reduzir a ansiedade e melhorar o desempenho do aluno.

Uma menção direta a materiais pedagógicos concretos foi citada pelas participantes, P02, P07. Uso de materiais que podem ser manipulados para facilitar a compreensão. Assim como postulam Rocha Filho e Oliveira (2023) é usual que as crianças com TEA tenham um professor mediador, no caso da rede de Minas gerais é o ACLTA, que age como um mediador particular nas aulas, no entanto, isso não significa que não cabe ao professor regente a adaptação das atividades e programá-las considerando a inclusão desta criança. “O professor tem sim, a responsabilidade de criar atividades para desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível [...] (Rocha Filho; Oliveira, 2023, p. 17).

As entrevistadas que atuam como ACLTA (P02, P04, P05) reportam em suas falas a este trabalho sempre em cooperação com o professor regente e atuando como um facilitador para as atividades.

A participante 13, professora regente, delonga sua explicação de suas práticas pedagógicas direcionadas a alunos com diferentes níveis de alfabetização, destacando a importância de adaptar atividades às necessidades específicas de cada estudante. Para alunos não alfabetizados, ela utiliza imagens, recortes e atividades de associação, além de realizar leituras orais. Já para alunos alfabetizados ou em processo silábico, prioriza o uso de letra bastão, imagens coloridas e materiais que promovem associações, sempre valorizando a acessibilidade dos recursos didáticos.

Ao abordar métodos de trabalho com as crianças com TEA atendida por ela, a participante destacou a necessidade de compreender o nível de desenvolvimento do aluno, seu atendimento geralmente é com alunos nos níveis 1 e 2 de suporte. Como professora regente, ela adapta estratégias de acordo com as potencialidades e necessidades de cada criança. Exemplos incluem posicionar o aluno próximo à mesa do professor para maior interação, oferecer atenção individualizada e propor atividades ajustadas às habilidades da criança, considerando fatores como super foco ou a necessidade sensorial.

Este depoimento reforça a importância de práticas educativas flexíveis e que considerem a especificidade da criança no trabalho com alunos com TEA. A prática da participante P13 destaca a relevância da observação contínua do contexto e das potencialidades de cada criança para uma inclusão efetiva. Para isso, é necessário o planejamento deste trabalho junto a outros profissionais envolvidos no processo. O planejamento foi citado pela maioria das participantes, e será discutido na próxima seção como uma categoria.

4.3 A importância do planejamento

O Planejamento do trabalho com crianças com TEA é mencionado por 92% das participantes desta investigação. O ato de planejar é entendido por elas como desde o “conhecer o aluno”, seleção dos melhores recursos e o acompanhamento do processo.

P04: [...] O planejamento do trabalho é fundamental para a efetiva aprendizagem do aluno. Esse diagnóstico que eu tô falando é para poder selecionar os melhores recursos e os procedimentos e as atividades a serem trabalhadas, porque senão o aluno não dá o retorno.

Participante 07: O meu planejamento, eu tento descobrir os interesses dos alunos e adequando a comunicação. A comunicação em sala de aula e a flexibilidade.

Participante 08: Uso avaliação diagnóstica, planejamento individualizado, ambiente estimulante e suporte.

Na literatura atual o PDI ou Planejamento especializado individual (PEI) é um grande tópico a ser discutido. Isso porque remonta a questões da garantia do direito do estudante a educação de qualidade, mas também levanta problematização sobre a individualização do ensino para esse público (Cruz; Mascaro; Nascimento, 2011; Pletsch; Glat, 2012; Mascaro, 2018; Fontana; Cruz; Paula, 2019 *apud* Hass, 2021). Nesse sentido, é necessário ampliar e enfatizar a dimensão coletiva que implica conviver com seus pares e estar em sala regular, para isso não se pode permitir que as singularidades dos estudantes desapareçam diante da individualização do currículo ou de metodologias para esses estudantes (Hass, 2021).

O PDI, como já mencionado, é a organização obrigatória em forma de documento para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao abordar o PDI, todas as falas mencionam essa ferramenta como uma estratégia de trabalho coletivo.

Participante 06: O PDI, depende do contexto escolar, porém elaborado no início do ano com professores, pais e gestores. [...]

Participante 07: O PDI, ele não é um documento que você deve fazer no final. Ele tem que ser construído no dia-a-dia. Então, a partir do momento que você faz uma observação, porque cada dia é único, até para você ver a evolução daquele aluno. Então, você vai fazendo aos poucos. Ao final daquele período, aí você analisa como é que foi a caminhada do aluno.

Participante 08: Juntamente com o professor de apoio, abordando dificuldades e avanços nas habilidades do bimestre.

Participante 09: Nós desenvolvemos (o PDI) com toda a equipe multiprofissional da escola. O professor regente, o professor de educação física, o do AEE e toda a equipe. (Sobre o AEE) nós fazemos adaptações conjuntas. A gente está sempre buscando atender a necessidade do aluno.

P12: Aqui na nossa escola é de forma conjunta, o PDI. Professor de apoio, eu, no caso, a regente. Juntamente com o professor do AEE. [...]

P13: Eu trabalho com a AEE, dentro do ambiente escolar. Os alunos que nós suspeitamos (de diagnóstico), o professor regente é o melhor profissional para observar esses alunos, é encaminhado para o AEE e o AEE começa uma investigação,

cognitivas. O planejamento bimestral é outro aspecto importante, onde são definidos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações a serem realizadas ao longo do bimestre. Por fim, há um espaço para a elaboração de um relatório pedagógico descritivo que analisa o desenvolvimento do estudante em aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores ao longo do semestre. Ou seja, é um documento que precisa de uma construção coletiva e que articula várias áreas do saber. As falas das participantes P06 e P07 enfatizam essa construção coletiva e contínua do documento e sua execução.

Embora haja diferenças substanciais entre países, estados, municípios e instituições na elaboração de um documento de planejamento educacional para o estudante, entendemos que [...] a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes com deficiência por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (Tannús-Valadão G; Mendes, 2018, p. 5).

Dessa forma, ainda segundo os autores Tannús- Valadão e Mendes (2018) deste documento, que em Minas Gerais se denomina como PDI, quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial da instituição e específica e estrutura a atividade a ser realizada e aponta qual apoio será necessário para o estudante.

Como consta na figura 1. a etapa de planejamento do PDI destaca a necessidade de definir objetivos gerais da disciplina tanto para a turma quanto para o estudante individualmente. Isso é crucial, pois permite que os professores adaptem o conteúdo e as abordagens de ensino às necessidades específicas de cada aluno, especialmente aqueles com deficiências ou necessidades especiais. Em seguida, há um espaço para descrever qual conteúdo será trabalhado na disciplina, o que proporciona clareza sobre os tópicos a serem abordados e facilita a elaboração das aulas. Essa seção é vital para garantir que os alunos estejam imersos em um entendimento coerente e progressivo de seus estudos (Minas Gerais, 2020).

Além disso, a metodologia a ser utilizada deve ser cuidadosamente considerada. Isso envolve não apenas a escolha de técnicas de ensino, mas também a inclusão de recursos pedagógicos que podem auxiliar no aprendizado, especialmente para estudantes que podem ter dificuldades específicas. A flexibilidade e a adaptação da metodologia são essenciais para atender à diversidade presente na sala de aula. Finalmente, a realização de avaliações regulares e reflexivas permite o acompanhamento do progresso dos alunos, possibilitando ajustes na abordagem pedagógica quando necessário. Essa avaliação contínua é fundamental para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, possam progredir em seu aprendizado. (Minas Gerais, 2020).

As participantes P07 e P08 consideram essencial o acompanhamento do desenvolvimento gradual do estudante, considerando o progresso e as dificuldades do aluno ao longo do período, que é possível através do PDI. A P08 também enfoca na revisão periódica do documento para abordar avanços e dificuldades nas habilidades do bimestre.

É relevante também considerar que a elaboração deste documento deve ser em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de AEE, coordenado pelo professor regente. As participantes corroboram com essa premissa, na medida em que respondem que há o envolvimento da equipe multiprofissional: professores regentes, professores de apoio, professor de Educação Física, professor do AEE e demais profissionais (P09, P12). Além do trabalho conjunto para elaboração do PDI, há trabalho conjunto para realizar adaptações e atender às necessidades dos alunos, mencionado pelas participantes P09, P12.

Algumas das participantes indicam que a elaboração do PDI envolve apenas o regente e o ACLTA, enquanto outros enfatizam a participação do regente, do ACLTA e da gestão escolar, evidenciando a importância de um trabalho integrado entre diferentes profissionais na construção e implementação do PDI. Ainda conforme a legislação específica em questão, a avaliação do aluno da educação especial deverá considerar as particularidades e potencialidades de cada estudante, com base no PDI. Na avaliação, deverão ser empregados recursos pedagógicos alternativos, como: ampliação do tempo de prova, ajustes no formato das provas, prova oral, uso de recursos tecnológicos, materiais concretos, apoio de recursos humanos, entre outras adaptações necessárias (Minas Gerais, 2020).

Hass (2021) discute casos em sua obra e reflete que a prática sinaliza que a elaboração do PEI, no caso de Minas Gerais PDI, não precisa necessariamente ser um trabalho árduo do ponto de vista da previsão de estratégias e recursos específicos para o estudante com deficiência. É justamente, esse momento de planejamento embasado pelo reconhecimento das capacidades do estudante e de suas habilidades que deve direcionar e oportunizar estratégias de aprendizagem. A autora ainda destaca que se o transtorno ou a deficiência for vista pelos professores como incapacidade, há uma desistência antecipada por parte do profissional.

O PDI foi descrito como uma ferramenta estruturante para o acompanhamento pedagógico. A Participante 03 elaborou relatórios bimestrais com base em observações diárias, registrando avanços, dificuldades e mudanças observadas nos estudantes. Essa prática possibilitou documentar a evolução do aluno com TEA leve e identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante com TOD, fornecendo subsídios para a continuidade do trabalho pedagógico no ano subsequente. A experiência evidencia a importância da personalização do ensino e da colaboração entre família, escola e equipe pedagógica para a inclusão efetiva de

estudantes com TEA.

O AEE tem um papel fundamental no PDI que envolvia a realização de adaptações em parceria com a equipe escolar (P09) e a investigação de possíveis diagnósticos a partir da observação dos professores regentes, em colaboração com a equipe psicossocial (P13). Tannús-Valadão e Mendes (2018) argumentam que o PEI não pode ser centrado especificamente no AEE, considerando que o próprio AEE tem um plano de trabalho diferenciado. Nesse sentido, deve-se focar cada vez menos no indivíduo para elaborar as propostas de acessibilidade, e mirar nas barreiras que ele enfrenta.

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018) a distinção entre o PEI centrado no indivíduo e o plano de AEE evidencia a necessidade de revisar a política de planejamento educacional para alunos com deficiência no Brasil. Embora ainda sejam necessárias diversas ações para tornar o sistema educacional mais inclusivo, a adoção do PEI, apesar de não solucionar isoladamente os desafios da inclusão escolar, é um recurso fundamental para apoiar a escolarização desses alunos na classe comum. Por outro lado, se a organização do ensino continuar fragmentada entre a classe comum e os serviços especializados, persistirão os relatos de que esses alunos não avançam academicamente, de que sua escolarização se limita à socialização, de que professores não se sentem preparados para ensiná-los e de que adolescentes e adultos precisam deixar a escola básica sem perspectivas claras. Esse cenário apenas reforça a descrença no papel da escola comum como espaço adequado para sua educação.

O estudo de Hudson e Borges (2020), também realizado em Minas Gerais, aponta as dificuldades enfrentadas pelos docentes na construção do PDI, como a fragilidade na formação profissional, e reforça a importância desse instrumento para a acessibilidade curricular, além da necessidade de um trabalho colaborativo entre os profissionais para sua elaboração. As autoras destacam que no cenário pesquisado há as “adaptações” realizadas são mais metodológicas do que de conteúdos. Os dados de Hudson e Borges (2020) são corroborados com os encontrados nesta pesquisa, uma vez que não houve menção a adaptação de currículo e que as estratégias utilizadas pelas profissionais dizem respeito à metodologia e aos recursos.

É importante ressaltar que, conforme Montoan (2003) todos os serviços especializados oferecidos ao estudante com TEA ou necessidades educacionais não substituem o trabalho do professor regente em sala de aula comum. Ou seja, esses profissionais precisam estar em diálogo, corroborando para que o PDI seja executado e o estudante consiga atingir os objetivos do planejamento.

4.4 Trabalho colaborativo: a atuação em várias frentes

Ao descreverem sua rotina de trabalho, as participantes mencionam várias frentes de atuação relacionadas ao atendimento da criança com TEA. Essas formas de trabalho incluem colaboração com professor regente, articulação com AEE, contato com as famílias e outros estudantes na escola.

As professoras de AEE, P01 e P03, descrevem seu trabalho como articuladoras dessas frentes de trabalho, visando a colaboração.

P01: As estratégias pedagógicas são executadas dentro do contexto da sala recurso, quando a atividade é uma atividade individual e específica. Elas são executadas no contexto do ambiente escolar, ou seja, fora da sala recurso. Elas são executadas na cooperação com o professor regente, com a família. Porque, na verdade, o trabalho com os autistas não pode ser um trabalho isolado. A gente tem que pensar num trabalho em conjunto. Com a família, a escola e a área clínica. Eu brinco sempre que é um tripé para que a coisa funcione de fato.

Participante 03: Nesta escola, eu ocupo o cargo de professora do AEE, e minha função é conduzir o processo pedagógico realizando as intervenções necessárias para o aluno, além de auxiliar o professor regente nas devidas adequações para os alunos com deficiências.

Em relação às respostas dos professores regentes, de apoio e supervisora escolar que enfocam essa categoria de análise, temos que

P02: É sempre procurando me informar mais, buscando apoio das coordenadoras, supervisoras da escola e juntamente fazer um bom trabalho com a professora regente.

P05: A maioria Sim a gente chama os pais para tá dando a devolutiva a gente conversa muito através de WhatsApp a maioria é bastante atenta ao que os filhos participam aqui na escola ao atendimento.

Participante 06: [...] Eu trabalho junto com o professor apoio, fazendo o meu planejamento, ele adaptando para com o aluno e um ajudando o outro.

Participante 07: [...] Como eu trabalho com AE, é bastante tranquilo. Aí, a comunicação com a professora de apoio é bem... É bem tranquila. É um trabalho conjunto. É uma parceria. Eu acho que parceria é a palavra-chave.

Participante 08: Juntamente com o professor de apoio, abordando dificuldades e avanços nas habilidades do bimestre.

P08: Somente com o professor regente e, se houver, o professor de apoio (referindo-se ao cotidiano de trabalho e ao PDI).

Participante 09: [...]O professor regente, o professor de educação física, o do AEE e toda a equipe. (Sobre o AEE) nós fazemos adaptações conjuntas. A gente está sempre buscando atender a necessidade do aluno. [...] Neste ano, especificamente, eu não tenho um professor de apoio, porque eu não tenho essa necessidade ainda na minha sala. Mas, o trabalho é sempre em conjunto. Todos os outros anos que eu tive professores de apoio foram sempre em conjunto analisando e partindo da necessidade do

aluno.
P10: (Sobre o trabalho com AEE) é uma parceria. Tenho muito apoio na escola, com uma troca diária e constante de informações para auxiliar os alunos com necessidades especiais.

P12: Aqui na nossa escola é de forma conjunta, o PDI. Professor de apoio, eu, no caso, a regente. Juntamente com o professor do AEE. [...] Nós temos uma parceria muito bacana. Então, se eu tenho alguma dúvida, alguma dificuldade, a professora me auxilia. E também me dá dicas. Ela tem uma visão mais geral, que eu não tenho. Então, a gente trabalha assim com bastante parceria.

P13: Eu trabalho com a AEE, dentro do ambiente escolar. Os alunos que nós suspeitamos (de diagnóstico), o professor regente é o melhor profissional para observar esses alunos, é encaminhado para o AEE e o AEE começa uma investigação, junto com a equipe psicossocial. [...] O professor de apoio, ele já tem as habilidades específicas para trabalhar com esse aluno. Ele, o supervisor, acompanha o trabalho dele junto com o regente. Ele desenvolve esse trabalho junto com o aluno, adaptando as atividades desse aluno, de acordo com o nível de leitura, escrita, que esse aluno tem, com essa autonomia. E dentro desse trabalho com o regente, com o supervisor, o professor de apoio, ele é peça fundamental. Porque ele faz essa comunicação do aluno, com o regente também, consegue adaptar as atividades desse aluno, verifica a habilidade que esse aluno já desenvolveu e o que precisa ser desenvolvido. Não é só aprendizagem. Esquecemos até de falar isso. Não cobre só aprendizagem, cobre um total. Aprendizagem, autonomia, desenvolvimento do educando dentro da escola, né? E é muito importante esse professor.

Participante 14: Trabalho em equipe, sempre desenvolvendo estratégias para melhorar o desenvolvimento do aluno. [...] (em relação ao professor de apoio) É um trabalho de preparação. É uma parceria, né? Que a gente possa ajudar os alunos a desenvolver melhor as habilidades sociais, as habilidades motoras e o desempenho durante as aulas.

As falas de P04 e P11 destacam o trabalho coletivo, sem citar a colaboração de outros profissionais, focando exclusivamente na execução das atividades realizadas por todos. As outras participantes citam diretamente a colaboração entre os profissionais envolvidos. Entendemos que trabalho colaborativo é base, não deve ser visto como um "luxo" ou um complemento secundário dentro de uma política educacional inclusiva, mas como um elemento essencial para democratizar o acesso e garantir condições que possibilitem a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola comum, sejam eles com ou sem necessidades específicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental considerar que o trabalho dos profissionais de apoio precisa ser analisado sob o viés crítico da aparente universalização do ensino e da ideia de "escola para todos", que muitas vezes esconde intenções de desmonte da educação inclusiva (Bezerra, 2020).

Além disso, atribuir exclusivamente funções de monitoramento e cuidado a esses profissionais, sem a presença de um docente especializado atuando em conjunto na sala de aula, limita a concepção de planejamento colaborativo e a reflexão sobre as formas de apropriação do conhecimento pelos alunos com deficiência. Afinal, o caráter "especializado" desse trabalho tem sido reduzido a um conjunto de habilidades instrumentais próprias de um cuidador, conforme indicam os documentos e orientações analisados (Bezerra, 2020).

A participante P01, professora de AEE, descreveu um cotidiano de trabalho pautado em múltiplas frentes de atuação voltadas à educação inclusiva. Sua abordagem inclui atendimentos individualizados para alunos com deficiência, focados em estimulação, apoio comportamental e desenvolvimento acadêmico. Além disso, ela realiza acompanhamento desses alunos nas salas de aula regulares, interagindo com os professores regentes para oferecer orientações práticas

que contribuam tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Tal prática busca garantir o progresso dos alunos no contexto educativo como um todo, demonstrando um acompanhamento constante e adaptado às necessidades individuais.

O relato também sublinha a importância da articulação entre os diferentes agentes educativos para o sucesso do processo de inclusão. A participante busca alinhar práticas pedagógicas ao perfil dos alunos, adotando uma postura de acolhimento e flexibilidade. Essa prática evidencia uma compreensão do TEA como uma condição multifacetada que exige intervenções diversificadas e integradas, reforçando a necessidade de um planejamento educacional colaborativo e dinâmico.

Silva, Vieira e Oliveira (2023) escrevem que no campo direito à Educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial têm direcionado nossa atenção para as possibilidades do trabalho colaborativo entre os profissionais da classe regular. Isso porque todos são responsáveis pela mediação dos componentes curriculares que ensinam, sem desconsiderar a interação com aqueles que atuam no AEE.

A colaboração entre disciplinas oferece uma visão mais ampla das necessidades e potencialidades dos estudantes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem ao integrar diferentes perspectivas. Ao unir profissionais de diversas áreas, é possível adotar uma abordagem mais holística e eficaz, promovendo um ambiente inclusivo com suporte adequado. Essa articulação também estimula a pesquisa e a criação de soluções inovadoras na Educação Especial, melhorando as práticas pedagógicas (Silva; Vieira; Oliveira, 2023).

Casal e Fragoso (2019) escrevem que o trabalho colaborativo é um processo articulado, que permite melhorar os resultados de uma educação inclusiva. Porém, para aplicá-lo é necessário ir além da junção de profissões, disciplinas e funções e pensar em uma cultura de colaboração. O professor titular ou regente de turma deve conciliar-se com o professor de educação especial, ou AEE, e com os pais para que todos possam em colaboração desempenhar estratégias de promoção do sucesso escolar.

As professoras participantes da pesquisa de Ferreira e Tomam (2020) destacaram que a parceria entre o AEE e a classe regular ajuda a identificar as dificuldades dos alunos e as intervenções necessárias para atendê-los. Para isso, é essencial que todos os envolvidos estejam abertos a desconstruir e reconstruir conceitos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência. Elas também mencionaram que a troca de experiências entre as participantes e o aprimoramento de conhecimentos técnicos em Educação Especial foram benefícios importantes da formação continuada.

A resolução 4.256/2020, ao discorrer sobre a sala de recurso, diz que “o atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, frequência determinada pelo professor de AEE em sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante” (Minas Gerais, 2020, p. 5). Isso mostra, mais uma vez, que a legislação corrobora com a literatura ao estipular que o trabalho para atendimento do estudante público da educação especial, ou seja, também alunos autistas, precisa ser em colaboração entre os profissionais.

Na pesquisa apresentada pelos autores Casal e Fragoso (2019) os professores de educação especial relataram experiências de cooperação com os docentes do ensino regular, principalmente na avaliação das crianças e no planejamento. No entanto, os maiores desafios para essa cooperação estão relacionados à percepção que os professores regulares têm dos educadores especiais, seguida pela dificuldade de organizar o tempo escolar e a falta de recursos, devido ao número limitado de docentes especializados. Os professores regulares confirmam a existência de cooperação, mencionando o planejamento para o aluno e o atendimento às necessidades educacionais especiais. Contudo, apontam que a organização do tempo e as limitações no tipo de apoio recebido são os maiores obstáculos. Apesar desses desafios, a colaboração tem se tornado uma prática mais comum como estratégia pedagógica.

Dessa forma, os dados coletados nesta pesquisa com as participantes de Minas Gerais corroboram com os resultados de Casal e Fragoso (2019). Os professores de educação especial destacam sua cooperação principalmente no uso de novas metodologias e no apoio à inclusão de crianças com necessidades especiais na sala de aula. Eles se veem como figuras centrais nesse processo e valorizam a colaboração com os professores regulares. Além disso, mencionam a participação de psicólogos, assistentes sociais e médicos, enquanto o envolvimento de diretores, terapeutas e outros membros da comunidade é menos frequente. Já os professores do ensino regular relataram experiências de cooperação menos expressivas, mas ainda se consideram parte do processo, mencionando a equipe multidisciplinar, que inclui psicólogos, assistentes sociais, professores de educação especial e física, além da equipe de saúde escolar.

Corroborando com os dados de Casal e Fragoso (2019), algumas das participantes desta pesquisa (P09 e P13) mencionam a equipe multiprofissional ou psicossocial no trabalho colaborativo com os estudantes com TEA. A Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini conta com uma assistente social e uma psicóloga. Cabe destacar que a equipe multiprofissional das escolas possuem outras atribuições para além da educação inclusiva focada na educação especial. Além disso, existe uma resistência à contratação desses profissionais (psicólogos,

assistentes sociais) sob a alegação de que são voltados a outras áreas, como saúde (Silva; Mendes, 2021).

Essa ideia é sustentada principalmente pelo fato de a abordagem clínica e individualista de algumas profissões reverberar na cultura escolar. As autoras Silva e Mendes (2021) explicam que a realidade aponta para uma escola preocupada em reparar o aluno e de especialistas coniventes com essa finalidade. Nesse sentido é essencial a formação crítica e capacitação de professores, de profissionais de apoio e também da própria equipe para atuar em prol de uma educação inclusiva.

4.5 Capacitação e formação continuada

Como é possível verificar no quadro 1, a caracterização das participantes aponta para uma vasta formação das profissionais. Apesar disso, as participantes 01 e 03 que ocupam o cargo de professor de AEE apontam que ainda veem a necessidade de continuar se especializando e aperfeiçoando seus conhecimentos. Somadas a elas, uma das professoras regentes, P13, também ressaltou a necessidade de atualização. Cabe ressaltar que não houve perguntas direcionadas a formação ou a necessidade de capacitação.

P01: Então, a gente tem que estar sempre buscando conhecimento. A gente tem que estar sempre buscando novas formas de trabalho, pesquisando. Eu acho que uma das maiores... Eu nem sei se isso é dificuldade, na verdade, né? Mas uma das maiores questões relacionadas ao trabalho dentro da educação inclusiva é justamente a sua formação, o seu crescimento enquanto profissional e, principalmente, aliar essa teoria à prática, sempre verificando aquilo que realmente está dando certo e aquilo que ainda pode ser melhorado. Então, é uma busca contínua. Para mim, o desafio está em buscar sempre, nunca ficar parado”.

Participante 03: [...] eu busco informações sobre o material que pode ser utilizado e o que posso usar para ajudar aquele aluno. Porque dúvidas nós temos muitas, então eu tenho buscado alguns cursos na área, assisto a algumas aulas e lives. Tenho obtido bastante informação prática, porque conhecimento é tudo. Quando estamos diante das crianças, às vezes pensamos que sabemos tudo, mas precisamos estar sempre aprimorando e tendo essa informação continuada, porque é muita coisa e é muito complexo.

P13: Me sinto desafiada a trabalhar com eles. Inclusive, é importante ter constantes estudos. Constantes atualizações, capacitações. Para trabalhar dentro desse contexto do atendimento educacional.

Para Costa, Gomes e Berezza (2023) a formação continuada estabelecida e constituída no cotidiano, na construção do conhecimento profissional docente, superando o conhecimento racional técnico, da transmissão de conhecimento. Dessa forma, é definida como toda a decorrência de “estudos sistemáticos e auto formações vividas pelos profissionais mediante os contextos de trabalho e as necessidades inerentes desses contextos e de suas próprias indagações, reflexões e relações enquanto sujeitos produtores de conhecimentos” (Costa;

Gomes; Bezerra, 2023, p. 152).

Como já explicitado na seção anterior, a formação continuada é uma grande pauta no cenário da educação especial e inclusiva. Isso porque a proposta da educação inclusiva, ao exigir transformações pessoais, sociais, culturais e políticas, gera sentimentos mistos, incertezas e receios. Essa mudança afeta os envolvidos no processo de construção de uma escola que acolhe a diversidade e se compromete com a pluralidade (Costa; Gomes; Bezerra, 2023).

Outra dificuldade relacionada à formação docente diz respeito ao fato de que os sistemas escolares são estruturados a partir de um pensamento que fragmenta a realidade, separando os alunos entre aqueles com e sem deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, e os professores como especialistas em determinadas deficiências. Essa transformação requer, no âmbito institucional, a eliminação das categorizações e oposições excludentes como iguais x diferentes, normais x deficientes – e, no âmbito pessoal, a busca por articulação, flexibilidade e interdependência entre os elementos que se chocam em pensamentos, ações e sentimentos ao tratar de uma inovação dessa magnitude. Nossas práticas educativas têm como pilares o convívio com as diferenças e a aprendizagem como uma experiência relacional e participativa, que faz sentido para o aluno ao considerar sua subjetividade, mesmo sendo construída no coletivo da sala de aula (Costa; Gomes; Bezerra, 2023).

Destaca-se na fala das participantes a insegurança quanto a sua própria formação e consciência da necessidade de aprimoramento: *“Então, é uma busca contínua. Para mim, o desafio está em buscar sempre, nunca ficar parado” (P01)* e *“Quando estamos diante das crianças, às vezes pensamos que sabemos tudo, mas precisamos estar sempre aprimorando e tendo essa informação continuada, porque é muita coisa e é muito complexo” (P03)*.

Ferreira e Toman (2020) discutem que o desenvolvimento de propostas didáticas e metodológicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência no contexto das escolas regulares, as iniciativas de formação continuada ganham importância em busca de formas para lidar com as dificuldades em relação à capacitação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva.

A análise dos autores destaca a relevância da atuação conjunta entre professores especializados e regulares em sala de aula. As participantes da formação relataram ter aprendido bastante com essa colaboração e passaram a acreditar mais nas habilidades dos alunos com deficiência. Elas afirmam que a inclusão é viável, desde que haja um projeto colaborativo que permita reflexões sobre o dia a dia escolar e promova o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e metodológicos (Ferreira; Toman, 2020).

De acordo com as normas oficiais, que priorizam o cuidado e a supervisão dos alunos autistas, não se exige formação pedagógica para o profissional de apoio. Isso contribui para que suas funções pedagógicas sejam minimizadas, mesmo atuando em um espaço voltado ao ensino e à aprendizagem. No entanto, isso não significa que o profissional de apoio seja menos importante. Seu papel é essencial, mas ele não deve ser visto como um substituto mais barato dos professores especializados. Ambos têm funções diferentes e indispensáveis, que precisam se complementar em um trabalho colaborativo dentro da escola. Nesse contexto, é fundamental que a criação de cargos e recursos não fragmente o atendimento aos alunos da educação especial, mas sim fortaleça uma atuação multiprofissional integrada (Bezerra, 2020).

Dessa forma, a literatura aponta a formação continuada como uma importante aliada na busca por uma educação inclusiva, e este dado é corroborado pelas participantes desta pesquisa que também reconhecem que a formação para a prática é essencial no atendimento ao estudante e na organização de um trabalho coletivo. Das participantes, principalmente as professoras do AEE enxergam a necessidade de continuar se capacitando, suas falas expressam alguma insegurança e consciência da importância desta problemática.

No entanto, refletimos que a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação devem extrapolar a pauta da educação inclusiva em específico para atendimento a estudantes autistas. Para Libâneo (2001) “[...] Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas” (Libâneo, 2001, p. 25).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por profissionais no atendimento a alunos com TEA em uma escola municipal no estado de Minas Gerais. Conclui-se que, embora haja avanços significativos na inclusão de alunos com TEA, a eficácia das práticas pedagógicas depende de um esforço conjunto entre professores regentes, profissionais de apoio, e professores de AEE, além da constante formação dos educadores para atender às demandas específicas desses alunos.

A inclusão na educação pode ser entendida como um processo que transforma valores em ações concretas, resultando em práticas, serviços educacionais, sistemas e estruturas que incorporam esses princípios. Isso significa que a inclusão só poderá ser plenamente compreendida quando seus valores fundamentais forem claramente definidos e aplicados em contextos específicos (Ainscow, 2009). Algumas dessas práticas e serviços, vivenciadas na Escola Municipal Capitão Morbello Vendramini, expressam a abertura e tentativa de caminhar para uma escola mais inclusiva, e como garantir a aprendizagem de crianças com TEA.

A partir da utilização das entrevistas semiestruturadas como instrumento para coleta de dados, a análise de conteúdo (Bardin, 2011) formou-se em quatro categorias principais: o espectro autista e a multiplicidade de características, importância do planejamento, estratégias pedagógicas, trabalho colaborativo e capacitação e formação continuada.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma ampla diversidade de características individuais, o que influencia a identificação de necessidades e a formulação de estratégias pedagógicas. As professoras destacam que cada aluno autista tem particularidades próprias, tornando essencial o conhecimento aprofundado sobre cada um para um ensino mais eficaz. A inclusão requer superar uma visão mecanizada do ensino e considerar a interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. O modelo social da deficiência propõe a remoção de barreiras em vez de focar na "correção" da deficiência e é nesse sentido que a educação inclusiva deve caminhar.

As estratégias pedagógicas mais utilizadas foram material pedagógico adaptado à necessidade da criança, ludoterapia, jogos, brincadeiras e adaptações específicas utilizando dicionário, lista de palavras, dados, cruzadinhas. Todas as participantes, embora diferem de cargo ocupado, sinalizaram que a estratégia utilizada dependerá do que a criança gosta.

O planejamento foi considerado como importante para maioria das participantes. O instrumento que exprime essa prática é o PDI. O PDI é um documento de organização obrigatória em forma de documento para o acompanhamento do desenvolvimento e

aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As participantes relatam que o PDI é realizado de forma conjunta e que há o envolvimento da equipe multiprofissional: professores regentes, professores de apoio, professor de Educação Física, professor do AEE e demais profissionais. Destaca-se que embora seja necessário que todos os serviços e apoios destinados ao estudante sejam listados no PDI, estes não substituem o trabalho do professor regente em sala de aula regular (Montoan, 2003).

Este trabalho de planejamento e também a execução do PDI devem ser colaborativos. Cabe ressaltar que se considera a atuação em diversas frentes, tanto em sala de aula, quanto na sala de recursos tanto com as famílias. O trabalho colaborativo é essencial na educação inclusiva, não podendo ser tratado como um complemento, mas como um elemento fundamental para a democratização do ensino. Enquanto algumas falas destacam apenas a execução das atividades coletivas, outras ressaltam a importância da colaboração entre profissionais. A atuação dos profissionais de apoio deve ir além do monitoramento, exigindo um planejamento integrado com docentes especializados para garantir o aprendizado dos alunos com deficiência. O trabalho integrado fortalece a inclusão ao promover um ensino adaptado e interdisciplinar, permitindo uma visão mais abrangente das necessidades dos estudantes e incentivando soluções inovadoras (Bezerra, 2020; Silva; Vieira; Oliveira, 2023).

A formação continuada foi vista como essencial para o sucesso da educação inclusiva e para a organização de um trabalho colaborativo mais inclusivo. A literatura atual aponta a formação como fator essencial para transformar a educação para a inclusão. A formação docente enfrenta desafios devido à estrutura fragmentada dos sistemas escolares, que classificam alunos, modalidades de ensino e professores de forma excludente. A superação desse modelo exige eliminar categorizações rígidas e promover articulação e flexibilidade. A educação inclusiva deve se basear no convívio com as diferenças e na aprendizagem como experiência relacional e participativa, valorizando a subjetividade do aluno dentro do coletivo da sala de aula.

Pode-se considerar como uma limitação desta investigação a coleta de dados apenas com os profissionais e em uma única escola da região e sugere-se que para pesquisas futuras outras instituições sejam consideradas a fim de encontrar similaridades e distanciamentos e que, principalmente, sejam inseridos os estudantes como participantes da pesquisa. Dessa forma, será possível verificar a percepção do aluno de todos os processos e estratégias aqui descritas e cada vez mais caminharmos rumo a uma escola inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 123-142, 2005.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Men-tal Disorders**. Washington: American Psychiatric Association. 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008. p. 52-62.

ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manoel dos Santos, 2014. 102 p. ISBN: 9789898662804.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. INCLUIR É SINÔNIMO DE DIGNIDADE HUMANA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 46–53, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2868. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2868>. Acesso em: 11 maio. 2024.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. ***Ludicidade e educação infantil***. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BAETS, Antoon. **The Impact of the Universal Declaration of Human Rights On the Study of History**. 2011.

BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos. O Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1593–1605, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1663. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663. Acesso em: 23 jan. 2025.

BATISTA, Lourdes. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**. 2021. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2377/1/2021_arti_lourdesbatista.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui. São Paulo**, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BARROSO, Luís Roberto. **Dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Belo horizonte: fórum. 2013.

BEZERRA GF. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec. [Internet]**. 2020Oct;26(4):673–88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 20 de dez. 2025.

BORGES, Adriana Araújo Pereira e CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva|1. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2018, v. 24, n. spe [Acessado 15 Junho 2024], pp. 69-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Mariana Moron Saes e SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. *Sociedade e Estado [online]*. 2013, v. 28, n. 2, pp. 375-392. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922013000200010>. Epub 11 Nov 2013. ISSN 1980-5462. Acesso em 10 de mai. 2014

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2**. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/200. Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

BRASIL, 2015. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#Ar. Acesso em: 02 de fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 15 jun 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/200. Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

BRASIL, 2015. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#Ar. Acesso em: 02 de fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 15 jun 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc. [Internet]**. 2009 Jan;21(1):65–74. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-7182200900010000>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARDOSO, Alenilton da Silva. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA DIGNIDADE HUMANA. **Revista Em Tempo**, [S.l.], v. 11, p. 11-26, dec. 2012. ISSN 1984-7858. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/330>. Acesso em: 11 mai. 2024.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 44, p. 513–530, 2012. DOI: 10.5902/1984686X7190. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190>. Acesso em: 23 jan. 2025

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X26898. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 3 out. 2024.

CORREIA, António Miguel; FERNANDES, Preciosa. Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. **INTERRITÓRIOS| Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, BR|v.2 | n.3 [2016] ISSN 2525-7668. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/8689/8668>. Acesso em: 23 fev. 2024.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul , v. 30, n. 2, p. 148-161, maio 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492022000200148&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 out. 2024. Epub 17-Jul-2023. <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16441>.

DAVID Castaño, Correia, Pedro de Pezarat (2017)da descolonização. Do protonacionalismo ao pós-coloniais, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 118 | 2019, publicado a 26 abril 2019, consultado a 20 dezembro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/8784>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.8784>.

FRIAS, Lincoln e Lopes, Nairo. Considerações sobre o conceito de dignidade humana.

Revista Direito GV [online]. 2015, v. 11, n. 2, pp. 649-670. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-2432201528>. ISSN 2317-6172. Acessado 10 Maio 2024

DA SILVA, I. A. V.; VIEIRA, A. B.; DE OLIVEIRA, C. M. O trabalho colaborativo entre professores regentes e da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental II. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 9661–9679, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-089. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1525>. Acesso em: 2 out. 2024.

FELINTO, J. F. .; BARBOSA , T. V. dos S. .; FERREIRA, M. B. L. S. .; DUTRA, A. B. de O.; GOMES, M. S. de F. .; FIDELIS, J. da S. .; SILVA, M. J. N. da .; DRIESKENS, D. C. . The contribution of applied behavior analysis - ABA in the inclusion of children with autistic spectrum disorder in the school environment. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e8112641929, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i6.41929. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41929>. Acesso em: 1 oct. 2024.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. e200027, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FERNANDES, Lorena Barolo, SCHLESENER, Anita. MOSQUERA, Carlos. BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SEUS PARADIGMAS. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v.2, 2011.

FERREIRA, M. C. C. FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: O QUE MOSTRAM AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 367–386, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.54811. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/54811>. Acesso em: 3 out. 2024.

FLEIRA, **Roberta Caetano**; FERNANDES, **Solange Hassan Ahmad Ali**. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, 27, e21070. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210070>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FREIRE,. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEMI, Tairone; ALEXANDRE, Suzana Martins. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000125, 22/06/2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-o-conceito-de-pessoa-com-deficiencia-sob-otica-do>. Acesso em: 10/05/2024.

GERONE, Lucas Guilherme Teztlaff de. **Os Direitos Humanos e a prática Educativa Inclusiva**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Ebook. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacaobasica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

HUGHES MM, SHAW KA, DIRIENZO m, et al. The Prevalence and Characteristics of Children With Profound Autism, 15 Sites, United States, 2000-2016. **Public Health Reports**. 2023;138(6):971-980. doi:10.1177/00333549231163551. Acesso em: 20 dez. 2023.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. 1 ed. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 1 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Três Corações**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/tres-coracoes/panorama>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sinopse estatística Censo Escolar 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. **Cadernos CEDES [online]**. 2014, v. 34, n. 93 [Acessado 15 Junho 2024], pp. 207-224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 120, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>. ISSN 0103-8486.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LUCKESI. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60. (Ensaio, 2).

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., A Pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais, Bauru, SP: SIPEQ, 2004. 1 CD

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 3, p. 718–741, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

MONTESSORI, Maria. **O método Montessori: uma pedagogia científica para a infância**. Tradução de Lucia Santaella. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação - Subsecretaria de Desenvolvimento. **Orientação SD 01 de 08 de abril de 2005**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005

MINAS GERAIS – Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 1,724, de 12 de novembro de 2010**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação: **Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de ensino de Minas Gerais/2014 – orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e condutas típicas**. 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em 15 jun 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **PARECER CEE/MG nº 895 de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26/12/2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE** – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 5 de jun de 2024.

MINAS GERAIS. **Educação Especial ganha novas diretrizes na rede pública estadual**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10725-educacao-especial-ganha-novas-diretrizes-na-rede-publica-estadual>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01->

20.pdf.pdf.Acesso em: 8 jan. 2024

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação - Subsecretaria de Desenvolvimento. **Orientação SD 01 de 08 de abril de 2005**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005

MINAS GERAIS – Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 1,724, de 12 de novembro de 2010**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, 2010.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26/12/2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE** – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 5 de jun de 2024.

MINAS GERAIS. **Educação Especial ganha novas diretrizes na rede pública estadual**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10725-educacao-especial-ganha-novas-diretrizes-na-rede-publica-estadual>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação: **Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de ensino de Minas Gerais/2014 – orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e condutas típicas**. 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em 15 jun 2024.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e Educação Especial. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais: UNIMEP, 2003.

MONTEIRO JD d’Avila M, NUNES R. Conceito de dignidade humana: controvérsias e possíveis soluções. **Rev. bioét.(Impr.)**. [Internet]. 18º de junho de 2020;28(2). Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/2060. Acesso em 10 de mai. 2024

MOURA, Alanna Moura e; SANTOS, Bruna Monyara Lima dos; MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio. **O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo , v. 21, n. 1, p. 24-38, jun. 2021 . Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072021000100003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 06 jan. 2025.
<https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v21n1p24-38>.

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 130, p. 847–860, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202113021>. Acesso em: 24 de jan. 2025.

MOYSÉS, M. A. S. C. KARNOPP, L. B. (2014). **Tecnologia assistiva e educação inclusiva: construindo pontes para a aprendizagem**. São Paulo: Cortez.

MUNIMOS, **Silvia Szterling**. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. **Educação E Pesquisa**, 49, e257162. 2023. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257162>. Acesso em: 22 de mar. 2024.

NASCIMENTO, Juliana Alves do; BAETA, Juliana Arantes da Silva; PINHEIRO, Juliana Bello; COSTA, Willian Guimarães de Carvalho. O uso de metodologias ativas para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: análises, desafios e perspectivas. **Contemporânea – Contemporary Journal**, v. 4, n. 10, p. 01-20, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-036.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 23 fev. 2024.

NUNES, S. S. ; SAIA, A L; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre A História, os Preconceitos, a escola e a Família. **Psicologia: ciência e profissão**, v 35, n. 4, p.1106-1119, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: junho de 2021.

NUNES, Débora R. P. E SCHMIDT, Carlo. SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: FROM EVIDENCE-BASED PRACTICES TO SCHOOL. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2019, v. 49, n. 173 pp. 84-103. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Epub 17 Out 2019. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145494>.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro e Souza, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista [online]**. 2011, n. 42 [Acessado 9 Junho 2024], pp. 245-261. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500016>. Epub 17 Fev 2012. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500016>.

OLIVEIRA, ML., org. (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books .

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (IN)DEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR REGENTE E DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA ESCOLA “INCLUSIVA”: ENTRE ZONAS DE CONFLITO E POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

38762020000402029&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 23 jan. 2025.

RAMOS, Edith; MATTOS, Delmo. ACESSO À ORDEM JURÍDICA JUSTA E A DEMOCRATIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: A DETERMINAÇÃO DA AUTONOMIA DA VONTADE COMO PRESSUPOSTO DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA. **Revista Jurídica**, [S.l.], v. 4, n. 53, p. 575 - 597, dez. 2018. ISSN 0103-3506. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3244>. Acesso em: 10 maio 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.26668/revistajur.2316-753X.v4i53.3244>.

RIZZI, Gonzales e Ximenes. **Direito Humano à Educação**. Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07 Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais**. Campinas, SP: Papirus. 2018.

ROCHA FILHO, Dinart; OLIVEIRA, Laysa Dias Brum de. Estratégias pedagógicas adaptadas para alunos com Transtorno de Espectro Autista – TEA. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, e1258, p. 01-21, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n3-031.

RODRIGUES, A. D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia: revista de crioulos de base ibérica**, Brasília, v.4, n.2, p.6-18, 1996

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. Educação Inclusiva. **Cadernos de Estudos do Curso de Práticas para o Atendimento Educacional Especializado** 2022.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar**. Postado em: 15 de agosto de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 9 maio 2019.

SANTOS, Wederson Rufino. **Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 18 [3]: 501-519, 2008.

SANTOS, Thiffanne. Pereira dos.; CHAVES, Viviana Elizabeth Jimenez. Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión**, logopedia, sociedad y multiculturalidad, S. l., v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4256>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, 10-16. 2009.

SCHÄFER Lucca, L. M.; ANGELIN, R. Dignidade da pessoa humana e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: avanços e desafios a partir da constituição federal de 1988. **Anais do congresso brasileiro de processo coletivo e cidadania**, [S. L.], N. 6, 2018. Disponível em: <HTTPS://REVISTAS.UNAERP.BR/CBPCC/ARTICLE/VIEW/1241>. ACESSO EM: 11 MAIO. 2024.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revista Includere**, v. 4, n. 2, p. [páginas], 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609/398>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

SOBRINO, Jon. **Humanizar uma Sociedade Enferma**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Concilium, v. 329, n. 1, p. 70-80, 2009.

SOUZA, A. C. de; SILVA, G. H. G. da. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. **Bolema** [Internet], v. 33, n. 65, p. 1305-1330, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUSA, A. de J.; RODRIGUES, M. C. N.; SANTOS, T. B. dos . **A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo - TEA**. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 55-65, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022380p55. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/334>. Acesso em: 6 jan. 2025.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. A dignidade humana da pessoa com autismo. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, v. 06, p. 44-60, 2012.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 137 f. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

TOLEDO, J. A. C.; SILVA, C. T. R. da; FERNANDES, M. de M. AUTISMO E INCLUSÃO: : CONSIDERAÇÕES DAS PROFISSIONAIS DE APOIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1346>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. _____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VAZ, Viviane Cristina silva. Et al. DIREITOS HUMANOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PARADOXO DA CONQUISTA DE DIREITOS. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23468/16177>. Acesso em 10 de maio. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de Marcos L. D. Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes. **Psicol Esc Educ** [Internet]. 2020;24:e217841. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539202021784>. Acesso em: 20 dez. 2023.

APÊNDICE A

Transcrição Participante 01

Pesquisadora: Qual a sua idade e qual a sua formação?

Participante 01: Eu tenho 44 anos, me formei primeiramente em Biologia, depois em Pedagogia. Tenho especialização em Atendimento Educacional Especializado, Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.

Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha com a Educação Inclusiva?

Participante 01: Estou no Atendimento Especializado desde 2010, então eu tenho 14 anos.

Pesquisadora: Você possui alguma especialização ou formação continuada na área?

Participante 01: Então, ao longo desses 14 anos, além da pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, tem alguns cursos também de aperfeiçoamento que eu fui fazendo. Então, eu tenho cursos na área de Deficiência Visual, como Braille, Aprendizagem e Mobilidade, Código Matemático. Soroban. Na área de Surdez, eu fiz Libras. Tenho cursos também de Aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual. Estou fazendo um curso na área do Autismo. São vários cursos, na verdade, de aperfeiçoamento que eu fui fazendo ao longo dos anos. E senti a necessidade também de fazer uma Psicopedagogia para poder entender um pouco mais o respeito das dificuldades de aprendizagem, até para poder pensar cada situação dos alunos com deficiência.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Participante 01: Nessa escola é meu segundo ano. Já estive em outras escolas, mas nessa escola aqui no Morbello é o segundo ano que eu estou aqui.

Pesquisadora: Qual o cargo que você ocupa e quais são as suas funções?

Participante 01: Bem, na Prefeitura de Três Corações, na rede municipal, não existe o cargo de Professor de Atendimento Especializado. Então, o meu cargo de origem, meu cargo efetivo, eu sou PEB 5 na área de Ciências, mas eu atuo como professora do Atendimento Educacional Especializado já há 14 anos.

Pesquisadora: Como é o seu cotidiano de trabalho?

Participante 01: Bem, a gente atua em algumas frentes. Então, a gente faz os atendimentos individuais, os alunos com deficiência, que necessitam do atendimento individual para estimulação, ou para um trabalho relacionado à parte comportamental, enfim. São várias as situações que envolvem o trabalho com os alunos com deficiência. Faço também acompanhamento desses alunos nas salas de aulas. Tenho aí uma interação com os professores REGENTES, para poder orientar e ajudá-los no trabalho feito dentro e fora da sala de aula também. Procuro verificar como que os alunos estão se desenvolvendo dentro do contexto escolar, independente se só dentro da sala de aula ou nos outros momentos. Enfim, é um atendimento, um acompanhamento constante do desenvolvimento dos alunos com deficiência dentro do contexto escolar.

Pesquisadora: Você acompanha crianças com autista? Se sim, como é o trabalho com elas?

Participante 01: Acompanho. A nossa escola tem alguns alunos autistas. Nós estamos com, eu não sei exatamente o número agora, mas em torno de 12, não, acho que está até mais. Acho que a gente já está aí com uns 15 ou mais. Alunos autistas na escola. Cada um com sua particularidade, com sua especificidade. Então, nós temos desde alunos não verbais, e alunos com autismo e deficiência intelectual, alunos com autismo e outras deficiências. Enfim, a gente acompanha alguns alunos autistas aí no dia a dia. O trabalho com eles envolve tanto a questão do atendimento individual, buscando sanar algumas dificuldades que eles têm, tanto com relação à questão do desenvolvimento acadêmico, ou seja, a questão da cognição, quanto a questão comportamental. Então, depende muito. A gente tem alguns autistas, por exemplo, com seletividade alimentar. Então, a gente procura trabalhar em cima disso. Nós temos alguns autistas que têm alguns comportamentos inadequados, que acabam aí atrapalhando o desenvolvimento deles em sala. Então, a gente procura trabalhar esses comportamentos. Na verdade, o trabalho depende muito de cada criança, da especificidade que essa criança traz enquanto pessoa autista.

Pesquisadora: Quais turnos estão os alunos que você acompanha?

Participante 01: Aí tem uma variedade. Porque, por exemplo, no período vespertino, que é o que eu atuo, eu acompanho alunos do infantil, tanto do primeiro quanto do segundo período. Acompanho alunos de primeiro, segundo e terceiro ano. Junto com as professoras. E faço atendimento individual de alguns alunos que são do turno matutino. Ou seja, eles vêm no contraturno, eles vêm no vespertino para eu fazer o atendimento individual. Aí são alunos do quarto e quinto ano. Então, na verdade, eu tenho um acompanhamento geral, tanto da educação infantil quanto do primeiro ao quinto ano.

Pesquisadora: Quais estratégias você utiliza no atendimento educacional especializado para crianças autistas?

Participante 01: Isso depende, igual eu já falei. Cada criança é uma, independentemente de a gente ter 10, 20 autistas. Cada um deles vai trazer uma determinada especificidade. A gente tem alunos que têm questões comportamentais e tem alunos que não têm questões comportamentais. Nós temos alunos que têm algumas situações de baixa cognição e outros que não. Então, na verdade, a estratégia é pensada de maneira individual, de acordo com aquilo que o aluno traz de demanda.

Pesquisadora: Por que você escolheu ou escolhe essa estratégia?

Participante 01: Escolho de acordo com o aluno. Então, o primeiro momento, a primeira coisa que a gente tem que fazer é conhecer a criança. Por isso, fazer esse acompanhamento geral da criança e ter o contato direto com a família e com clínicos também que atendam esse aluno, caso ele tenha esses acompanhamentos clínicos. Para a gente poder conhecê-los, saber quais são as necessidades que essa criança tem e, a partir daí, traçar um plano de trabalho. Como eu falei, se eu tenho um aluno, por exemplo, que tem uma dificuldade de interação social, eu vou traçar estratégias que ajudem essa criança a interagir melhor, não só com seus pares, mas com todo o contexto escolar, podendo levar isso para fora da escola. Então, na verdade, a estratégia é pensada de acordo com a criança. Pesquisadora: De que maneira elas são executadas?

Participante 01: Elas são executadas dentro do contexto da sala recurso, quando a atividade é uma atividade individual e específica. Elas são executadas no contexto do ambiente escolar, ou seja, fora da sala recurso. Elas são executadas na cooperação com o professor regente, com a família. Porque, na verdade, o trabalho com os autistas não pode ser um trabalho isolado. A gente tem que pensar num trabalho em conjunto. Com a família, a escola e a área clínica. Eu brinco sempre que é um tripé para que a coisa funcione de fato.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades no desenvolvimento das atividades de acompanhamento das crianças com TEA?

Participante 01: Bem, as crianças, não só as crianças autistas, mas as crianças em geral, independentemente de ter deficiência ou não, elas têm as suas peculiaridades. Como que eu vejo hoje em termos de dificuldade? Eu percebo que quanto mais a gente busca, menos a gente sabe, às vezes. Porque vai depender muito da criança que está ali na sua frente. Cada criança é um desafio. E muitas das estratégias que você utiliza com uma e dá certo, com a outra pode ser que não dê certo. Então, a gente tem que estar sempre buscando conhecimento. A gente tem que estar sempre buscando novas formas de trabalho, pesquisando. Eu acho que uma das maiores... Eu nem sei se isso é dificuldade, na verdade, né? Mas uma das maiores questões relacionadas ao trabalho dentro da educação inclusiva é justamente a sua formação, o seu crescimento enquanto profissional e, principalmente, aliar essa teoria à prática, sempre verificando aquilo que realmente está dando certo e aquilo que ainda pode ser melhorado. Então, é uma busca contínua. Para mim, o desafio está em buscar sempre, nunca ficar parado.

Pesquisadora: Quais dessas dificuldades você acredita ser a principal?

Participante 01: Como eu falei, a principal dificuldade, eu não vejo como dificuldade, na verdade, eu vejo como um desafio, é você conseguir enxergar qual é, de fato, a necessidade daquela criança e, para isso, você precisa ter conhecimento, você precisa ter um olhar muito bem trabalhado, um olhar de observador mesmo, para você poder pensar as estratégias. Então, assim, é o seu aperfeiçoamento, né? E a necessidade de entender cada vez mais como lidar com determinados comportamentos e agir com muita técnica, isso é necessário. Então, eu não vejo como dificuldade, na verdade, eu vejo como um desafio e tem que ter muita boa vontade.

Pesquisadora: Como é o desenvolvimento acadêmico dos alunos acompanhados por você?

Participante 01: Isso depende muito, né? Então, por exemplo, a gente tem alunos que não têm nenhuma dificuldade cognitiva, então, o desenvolvimento deles acadêmico é o desenvolvimento dentro do esperado, dentro da faixa etária. Mas nós temos alunos também que têm uma questão do déficit cognitivo, então, muitas das vezes, essa criança, ela fica dentro da capacidade dela, dentro da especificidade dela, se você for olhar o desenvolvimento de acordo com a faixa etária, a gente percebe que ela não está acompanhando a turma como deveria, vamos colocar assim. Mas ela está se desenvolvendo dentro daquilo que é a capacidade dela, que é isso que é importante. Uma criança que tem um déficit cognitivo, muitas das vezes, ela pode não acompanhar a faixa etária dela, porém, o desenvolvimento dela precisa ser observado. Ela não pode estar numa situação estagnada, ela precisa estar caminhando. Então, dentro dessa perspectiva, eu acho não. Eu tenho certeza que os alunos que eu acompanho, eles estão caminhando dentro de um desenvolvimento satisfatório.

Pesquisadora: Como é a socialização dos alunos com TEA que você acompanha?

Participante 01: Interação dos alunos com TEA é uma interação boa. Aqui na escola, a gente observa muito que os outros alunos, os que não têm deficiência, eles abraçam muito a questão dos alunos que têm dificuldades, eles auxiliam, eles ajudam no dia a dia. Alunos com TEA, por exemplo, a gente tem alguns aqui na escola que não interagem de forma assim, por iniciativa própria, os colegas chegam até essas crianças, chamam essas crianças. Então, os alunos com deficiência, dentro daqui do nosso contexto, na escola onde eu atuo, eu percebo que é uma socialização, uma interação muito boa. Porque, independente da condição, eu acho que isso nem é muito visto pela maioria das crianças e profissionais, a gente está sempre colocando eles para participarem de todas as atividades, sem exceção.

Pesquisadora: Você acredita que essa estratégia pedagógica que tem utilizado tem sido suficiente?

Participante 01: Bem, não sei se suficiente, acho que suficiente é uma palavra meio... Eu acho que não vai casar muito com o que eu vou falar, porque eu acho que o que a gente busca é traçar estratégias adequadas que possam auxiliar no desenvolvimento de cada criança. Eu acho que não é suficiente, são pertinentes. Vamos colocar assim, porque tem momentos que a gente percebe que a estratégia traçada chegou ao objetivo e tem momentos que não. Então, a suficiência em si eu acho que não cabe, porque a gente está sempre buscando novas formas de trabalho para poder ajudar a melhorar o desempenho das crianças.

Transcrição Participante 02

Pesquisadora: Qual a sua idade?

Participante 02: 41 anos

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Participante 02: Eu tenho pedagogia, sou formada em pedagogia

Pesquisadora: Há quanto tempo você trabalha na área?

Participante 02: Nessa área eu estou há 3 anos

Pesquisadora: Você possui alguma especialização ou formação continuada na área?

Participante 02: Sim, eu sou pós-graduada no AEE Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento e estou terminando agora pós-graduação em Psicopedagogia.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Participante 02: É o primeiro ano aqui nessa escola

Pesquisadora: Qual cargo você ocupa e quais as suas funções?

Participante 02: No momento eu estou como professora de apoio de dois alunos no primeiro ano.

Pesquisadora: Quais são as suas funções?

Participante 02: Professora de apoio

Pesquisadora: Como é o seu trabalho, sua rotina no dia a dia?

Participante 02: Eu trabalho juntamente com a professora regente e junto a gente vai trabalhando da melhor forma para passar o aprendizado para os alunos

Pesquisadora: Você acompanha crianças autistas? Se sim, como é o trabalho com elas?

Participante 02: Sim, eu trabalho como apoio agora nessa sala de primeiro ano e são dois alunos autistas. Está sendo muito bom. Para mim é um aprendizado muito grande

Pesquisadora: Como é o trabalho com eles? Você usa recurso pedagógico? Materiais concretos?

Participante 02: Sim, a gente trabalha com material pedagógico, concreto e eu faço adaptações das atividades para cada um conforme a sua necessidade

Pesquisadora: Quais as turmas e idade dos alunos que você acompanha?

Participante 02: O primeiro ano, primeiro ano B, e são dois alunos de oito anos

Pesquisadora: Quais estratégias você utiliza no atendimento educacional especializado com crianças autistas?

Participante 02: É sempre procurando me informar mais, buscando apoio das coordenadoras, supervisoras da escola e juntamente fazer um bom trabalho com a professora regente

Pesquisadora: Quais estratégias você utiliza?

Participante 02: É a adaptação com eles, cada um com a sua necessidade, buscando sempre o melhor

Pesquisadora: Por que você escolheu essas estratégias?

Participante 02: A gente procura sempre o melhor e quando a gente vê que a estratégia está dando certo, a gente procura melhorar e se não der a gente vai trocando até conseguir o melhor

Pesquisadora: De que maneira elas são executadas?

Participante 02: De maneira dentro da sala de aula, juntamente com a professora regente, através de material didático, material adaptado conforme as necessidades deles

Pesquisadora: Quais são suas principais dificuldades no desenvolvimento da atividade de acompanhamento das crianças com TEA?

Participante 02: É compreender até a gente conseguir entender a necessidade de cada um, depois que a gente consegue entrar no mundo, entre aspas, deles e ver a realidade de cada um, a gente consegue um bom trabalho

Pesquisadora: Quais dessas dificuldades você acredita ser a principal?

Participante 02: A principal é conseguir viver, entender a realidade de cada um, às vezes falta de compromisso dos pais mesmo, passar informações necessárias.

Pesquisadora: Como é o desenvolvimento acadêmico dos alunos acompanhados por você?

Participante 02: Acredito que seja bom, É isso que a gente trabalha, a gente procura isso e fazer o melhor para eles

Pesquisadora: Como é a socialização dos alunos TEA que você acompanha?

Participante 02: No meu caso, os dois alunos, eles são bem tranquilos, têm uma boa convivência dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Você acredita que a estratégia pedagógica que você tem utilizado tenha sido suficiente?

Participante 02: Sim, no caso deles sim, mas cada um tem a sua necessidade, a gente tem que procurar entender isso, compreender isso, as necessidades dos alunos com necessidade de um apoio.

Pesquisadora: O que é educação inclusiva para você?

Participante 02: A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo garantir o acesso igualitário à educação. Ela garante os direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com necessidade. A inclusão também contribui para a redução de preconceitos e estigmas associados a deficiências e necessidades especiais. Isso ajuda a formar cidadãos mais conscientes e

preparados para um mundo diversificado. A educação inclusiva é fundamental para garantir a oportunidade de todos, independentemente de suas habilidades ou necessidades.

Pesquisadora: Você poderia falar mais sobre como realiza o seu trabalho?

No meu ambiente de trabalho como professora de apoio, trabalho juntamente com a professora Regina, fazendo as adaptações para que os alunos possam ter uma melhor compreensão, como por exemplo, materiais manipuláveis, alfabetizados, aberto, móveis, silabário, palitos e tampinhas também, que eu uso para a gente trabalhar a matemática. Eu faço as adaptações das folhas impressas com as atividades. Aumento a fonte para uma melhor visibilidade. Nos dias de avaliação ou quando necessário, realizo atividades fora da sala de aula, para promover um ambiente mais tranquilo, sendo que a escola oferece esse ambiente. Pesquisadora: Como é feito o PDI:

Participante 02: O plano de desenvolvimento individual, o PDI, é feito juntamente com a professora regente e a professora do AEE. Sempre eu também estou junto para a gente avaliar, a gente faz a avaliação das habilidades, das dificuldades e necessidades de cada aluno. Para assim, a proposta pedagógica seja significativa, dando continuidade às metas propostas para cada aluno, visando sempre o aprendizado e o bem-estar do aluno.

Transcrição participante 03

Pesquisadora: Qual sua idade e sua formação?

Participante 03: Tenho 34 anos, sou pedagoga e tenho três pós-graduações: letramento, educação especial e inclusiva com ênfase em tecnologia assistiva e comunicação alternativa, e outra com ênfase em deficiência intelectual e psicomotora.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha com educação inclusiva?

Participante 03: Eu trabalho na educação inclusiva há dois anos.

Pesquisadora: Possui formação continuada ou especialização?

Participante 03: Sim, já listei anteriormente e estou cursando a segunda licenciatura em educação especial.

Pesquisadora: Qual cargo ocupa e quais são suas funções?

Participante 03: Nesta escola, eu ocupo o cargo de professora de apoio, e minha função é conduzir o processo pedagógico realizando as intervenções necessárias para o aluno, além de auxiliar o professor regente nas devidas adequações para os alunos com deficiências.

Pesquisadora: Como é o seu cotidiano de trabalho?

Participante 03: Meu cotidiano de trabalho é ajudar o aluno a usar os recursos de tecnologia assistiva, além de acompanhá-lo na alimentação e na higiene.

Pesquisadora: Você acompanha crianças autistas? Se sim, como é o trabalho?

Participante 03: Sim. Primeiramente, é necessário conhecer essa criança, saber do que ela gosta e qual é o foco dela. Utilizo muitas imagens, painéis de rotina, materiais concretos e o método ABA também.

Pesquisadora: Quais turmas e idade dos alunos?

Participante 03: Eu acompanho a turma do primeiro ano; as crianças têm 6 anos.

Pesquisadora: Quais estratégias são utilizadas com crianças autistas?

Participante 03: A estratégia que utilizo com crianças com TEA são jogos e brincadeiras. Escolho essas atividades porque essas crianças precisam interagir com outras, o que ajuda na socialização.

Pesquisadora: De que maneira elas são utilizadas?

Participante 03: Com muita conversa, brincadeiras e jogos.

Pesquisadora: Quais são as suas principais dificuldades no desenvolvimento da atividade e no acompanhamento das crianças?

Participante 03: A principal dificuldade no desenvolvimento dessas atividades é a recusa da criança em participar. É difícil para elas seguirem regras. Seus interesses são restritos, e elas acabam mudando de comportamento, o que demonstra uma rigidez muito grande.

Pesquisadora: E qual dessas dificuldades você acredita ser a principal?

Participante 03: A principal dificuldade, para mim, é o grau do autismo. É muito complexo; geralmente, o aluno não tem apenas o autismo, ele vem acompanhado de outra deficiência. Às vezes, é o autismo com TDAH, autismo com deficiência intelectual, então há uma dificuldade muito grande para nós, que somos professores.

Pesquisadora: Como é o desenvolvimento acadêmico do aluno acompanhado por você?

Participante 03: Com meus alunos, é necessário muito estímulo visual e muitas atividades sensoriais para ajudar a facilitar a aprendizagem. Eu percebo que a música ajuda muito a acalmar essas crianças, o que facilita bastante.

Pesquisadora: Como é a socialização do aluno com TEA acompanhado por você?

Participante 03: Eles não socializam com as outras crianças, vivem em um "mundinho" paralelo deles. Então, geralmente, ficam mais sozinhos, não gostam... o TEA acaba não permitindo que eles socializem uns com os outros.

Pesquisadora: Você acredita que as estratégias pedagógicas utilizadas têm sido suficientes?

Participante 03: As estratégias podem ser melhores. Eu venho buscando conhecer a deficiência de cada aluno, e para as dúvidas que surgem, geralmente entro em contato com outros professores que já têm experiência na área. Eu busco informações sobre o material que pode ser utilizado e o que posso usar para ajudar aquele aluno. Porque dúvidas nós temos muitas, então eu tenho buscado alguns cursos na área, assisto a algumas aulas e lives. Tenho obtido bastante informação prática, porque conhecimento é tudo. Quando estamos diante das crianças, às vezes pensamos que sabemos tudo, mas precisamos estar sempre aprimorando e tendo essa informação continuada, porque é muita coisa e é muito complexo.

Pesquisadora: Poderia falar um pouco mais sobre o autismo?

Participante 03: O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento da criança que se torna atípico por meio do comportamento, dos contatos, das interações sociais e da comunicação. Compreendo que também no autismo há níveis diferentes. Então, tem o autismo leve, moderado e severo. Na minha sala, tem dois alunos com TEA e um deles é leve e o outro é moderado. Então, para fazer as adaptações para essas crianças, você tem que conhecer qual o nível de escrita que está esse aluno. Então, você tem que conhecer mesmo esse aluno, fazer bastante observação, olhar mesmo com carinho, ter um olhar diferente para essa criança, ver qual é a defasagem, quais são os materiais que você pode utilizar com cada um para fazer as adaptações corretas. Porque se você não conhecer essa criança, dificulta bastante você fazer a atividade certa para ele, sabe?

Pesquisadora: Você poderia dar um exemplo?

Participante 03: Como eu dou aula para criança do primeiro ano, então, eu tenho dois autistas em sala de aula. Então, o leve, o aluno leve, ele não tem DI, não tem deficiência intelectual, mas ele tem, além do autista, ele tem a baixa visão. Mas aí, eu entrei em contato com os pais, porque eu comecei a observar que na sala de aula, ele não conseguia copiar do quadro. Então, ele copiava, na hora que ele tentava copiar do quadro, pelo menos no caderno com linha, ele começava a descer. Ele não conseguia olhar no caderno, seguir a linha. Ele começava a descer. Aí que eu fui observar que ele não estava, eu comecei a conversar com a psicopedagoga, sobre essa situação também, e chegamos a uma conclusão que os óculos também não estava, por mais que ele já usa óculos, que os óculos não estavam ajudando-o a enxergar. Então, eu comecei a fazer uma adaptação, eu trazia o caderno dele para casa, e comecei a pegar a caneta preta, e comecei a fazer linhas no caderno dele, aquelas linhas que eram na cor azul, até mesmo na cor preta, que ele não estava enxergando, eu passava a régua por cima das linhas, para ajudar ele a enxergar a linha melhor, para ele conseguir fazer do quadro, para ele começar a copiar, as questões do quadro, pelo menos o cabeçalho, até ele conseguir fazer sozinho. E isso foi durante o ano todo. Então, eu trazia o caderno dele para casa, como ele também já estava no nível mais avançado, como ele não tinha deficiência intelectual, ele conhecia, ele já sabia ler, ele estava no nível, só na interpretação de texto, que tinha que ter uma intervenção, mas as atividades que você fazia para ele, ele estava além do que a turma dele estava. Então, ele já estava no ditado, ele já escrevia a palavra corretamente, as intervenções, tinha atividades que eu só orientava, ele já fazia sozinho, então as atividades dele, eu usei bastante o abacadá com ele, eu cheguei a usar até o nível 3 do abacadá, que é da interpretação de texto, primeiro você começa com a interpretação de frases, depois vem pequenos textos, só que agora chegou no final do ano, eu acabei não finalizando, porque eu comecei (inaudível), mas aí já chegou no final do ano, no letivo, e não acabei, tem que dar ao próximo professor, dar continuidade nesse processo dele lá, mas ele conhece números mais de 10 mil, então ele, escrever por extensas, ele escreve, então ele é um aluno que tinha atividades que eu conseguia dar para ele, eu tentava avançar ele o máximo possível nas atividades, então era, enquanto a turma estava ainda lá no, nas sílabas ainda, na sílaba simples, ele já compreendia já aquele contexto, então para não deixar ele entediado também, eu dava atividades diferenciadas, para ele alcançar um conteúdo maior, e para motivar ele, para não acabar desmotivando essa criança, mas aí como eu não tinha um professor de apoio, porque como ele é uma criança, que comunica, ele não, ele é verbal, então o problema, a situação dele ali, era só a socialização, que ele não se socializava com outras crianças, então ele foi, foi mais fácil trabalhar com ele, foi através, eu fazia essas atividades adaptadas, tentava colocar ele em, pegava, fazia a sala em grupos, em pequenos grupos, colocava ele com outras crianças, para ver se conseguia se socializar, e era dessa forma que era trabalhado, e eu dava atividade para a turma, e para ele eu dava, eu ia lá e fazia aquelas, em alguns momentos, eu fazia as intervenções com ele, porque não tinha professora de apoio, e eu tinha um outro aluno também, com telha, que estava na mesma sala, só que ele, além do autismo, ele tinha, TOD, e era mais complicado, para fazer atividade com essa criança, porque você levava atividade, que também, ele era pré-estilado, então, ele conhecia o alfabeto, ele conhecia as cores, os números até 9, conseguia fazer os pareamentos, das atividades, só que a coordenação motora dele, tinha que trabalhar um pouco mais, a coordenação motora dele, para melhorar um pouco mais, só que na hora que você pegava ele, para fazer atividade, ele resistia, ele era meio rígido, então, dificultava mais ainda, que na hora que eu ia fazer atividade com ele, ele queria que eu ficasse, só por conta dele, e não tinha, não tinha essa possibilidade, de eu ficar só por conta dele, porque tinha uma, tinha outros alunos em sala de aula, então, quando eu ia fazer atividade com ele, aí eu começava a fazer, ele começava a falar, não, não, não, e por fim ele pegava as coisas, ele jogava os lápis no chão, ele começava a bater a mesa, ele começava a jogar, bater na carteira, e nisso ele acabava, as crianças acabavam ficando muito agitadas, por causa do barulho que ele fazia, e até tentar ele, voltar ele, ele regular novamente, né, era bem mais complexo, do que o outro, com o aluno, que era mais, que era mais leve, lá onde eu trabalhei, ele não tinha, não tinha material para ser trabalhado, entendeu, então era coisas,

eu precisava de atividades, coloridas, bastante atividades com imagens, e a escola não, não tinha, não tinha, não tinha, era só preto e branco, chefe, então eu trazia as atividades, eu escolhi as atividades para ele, tanto para os dois, trazia para casa, eu imprimia em casa as atividades coloridas, em formas grandes, com areal maior, para dar para eles, com bastante desenho, bastante ilustração, e eu produzia alguns jogos, para trabalhar também, para ajudar na parte, atenção, concentração, para trabalhar na parte cognitiva dessas crianças também, porque também na instituição não tinha, não tinha jogos para trabalhar com eles, entendeu, não tinha materiais adaptados, que ajudasse na parte pedagógica desse aluno, então eu tinha que produzir alguns jogos aqui em casa, e depois eu chegava lá e aplicava, então essas avaliações, eram feita através das observações, era feito diariamente, então, por exemplo, no PDI.

Pesquisadora: Como foi feito o PDI?

Participante 03: No PDI, eu fazia os relatórios por bimestre, então eu colocava nos relatórios, quais eram as observações que foram feitas no decorrer, o que que a criança aprendeu, se teve alguma mudança, o que que ela progrediu, então isso era colocado, no nosso PDI, no nosso relatório, porque como eu peguei as aulas, de junho para cá, de junho para cá, então eu tive que, o início do PDI, quem começou foi a outra professora regente, então eu fiquei por conta do restante dos relatórios, que é onde eu acabei finalizando ali, mas, tinha aluno, o Pedro, o aluno que era leve, ele desenvolveu bastante, deu uma evoluída muito grande, já o outro aluno, ele faltava muito, então entramos em contato com os pais, cheguei a conversar com o pai, como também os pais eram separados, dificultou muito também o trabalho, porque aí eu fiz, cheguei a fazer reunião, fiz uma reunião com a mãe, fiz uma reunião com o pai, e um jogava a culpa no outro, ah, porque ele mora com a mãe, e a mãe tem outras coisas para fazer, então não tinha um suporte, muito grande da família, então como ele faltava muito, então dificultava muito também esse processo, porque acabava não dando continuidade no trabalho, e isso dificultava muito o trabalho, com essa criança, porque como ele faltava, eu colocava lá, atividade para fazer, ele ia e faltava às vezes três vezes na semana, e ia dois na semana, e quando ia, ele saía completamente da rotina que tinha, e nisso ele voltava às vezes mais agressivo, aí às vezes queria, quando voltava, ele queria bater às vezes em outras crianças, então era bem mais complexo para trabalhar com ele, já o aluno, o primeiro aluno que era leve, o Pedro era mais tranquilo, porque era um aluno que ele não faltava, a mãe dele não faltava, não deixava o aluno faltar, então tinha uma rotina ali, ele seguia a rotina direitinho, conseguia fazer as atividades, eu colocava ele lá na frente, porque também tinha o problema também da visão, até mesmo para enxergar no quadro, para ele copiar algumas coisas do quadro, e era mais fácil até mesmo para eu fazer a intervenção com ele, que ele ficava ali na frente, era mais fácil para trabalhar com ele, dava uma atividade para o restante da turma, e para ele eu dava outra atividade diferenciada, procurando trabalhar o mesmo conteúdo.

Transcrição Participante 04

Pesquisadora: Qual sua idade e sua formação?

Participante 04: Tenho 50 anos, formada em pedagogia, e sou supervisora e orientadora. E tenho outra formação em educação especial.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha com educação inclusiva?

Participante 04: Já trabalho nas duas funções há mais de 16 anos. Vai completar este ano agora 21 anos. E como eu estou agora no estado de Minas Gerais, eu trabalho para o estado há quatro anos como supervisora. E daí, como educação especial, temos que escolher outras escolas, e nessa estou há 8 meses. E estou adorando. Peguei alguns alunos aqui; no máximo que a gente pode pegar são três. Já trabalho há vários anos com alunos autistas, tanto do ensino médio, maiores, quanto do ensino fundamental 2, e já trabalhei com o fundamental 1.

Então, desde o começo já a gente tem que lidar com essas várias situações e tenho vários cursos também. Quem trabalha nessa área tem que viver o tempo todo se capacitando. Tenho vários tipos de curso.

Quando eu trabalho gente autistas, às vezes a criança pode ter dificuldades diferentes. Então, trabalho com autista, trabalho com paralisia cerebral, trabalho com TDAH e outras dificuldades. Todos eles, a gente sempre tem como princípio fazer o diagnóstico da criança e da sala. A sala também não pode ser barulhenta. A sala tem que se adequar aos hábitos da criança, e todos eles precisam ter uma rotina. E, se sair da rotina, você tem que se adequar e falar diretamente com ele, programar várias situações para que não pegue o aluno de surpresa.

Então, a gente faz o diagnóstico, verifica se ele está sabendo ler ou não, se ele tem o máximo de atenção e concentração. E, se não tiver, estudar o que pode melhorar esse rendimento dele, estudar realmente a criança. A gente passa praticamente uma semana só observando, vendo, detalhando estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula. E assim que a gente escolhe a metodologia e a estratégia, a gente coloca figura, imagem, cruzadinhas, identificação de letras. E, se já souber ler, precisa ter uma rotina diária de leitura, para a criança desenvolver no final.

O planejamento do trabalho é fundamental para a efetiva aprendizagem do aluno. Esse diagnóstico que eu tô falando é para poder selecionar os melhores recursos e os procedimentos e as atividades a serem trabalhadas, porque senão o aluno não dá o retorno.

Também a gente precisa procurar sugestões de práticas pedagógicas e atividades para fazer um rico trabalho com o aluno. Após selecionar as metodologias e recursos para o desenvolvimento das capacidades, precisamos ser criativos na escolha. Tem muitas opções na internet para adequar e fazer o trabalho.

Outra coisa que temos que aplicar é a observação diária do aluno: como acontecem as instruções entre ele, como reage em conflito, entre outros. Temos que fazer uma avaliação diagnóstica. Eu gosto de fazer adaptações muito utilizando o dicionário, identificação das palavras no texto, lista de palavras, dados, cruzadinhas. Várias alternativas; vai depender do que o aluno goste.

A gente tem que botar essas estratégias para que o aluno comece a gostar de estudar.

Transcrição Participante 05

Pesquisadora: Qual sua idade e sua formação?

Participante 05: Tenho 52 anos e formada em pedagogia, tenho supervisão escolar e tenho pós em psicopedagogia, educação especial e didática.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha com educação inclusiva?

Participante 05: Fazem 34 anos, mas com educação inclusiva mesmo 15 anos.

Pesquisadora: Possui formação continuada ou especialização?

Participante 05: Ah sim, a gente faz vários cursos né? Está sempre se atualizando. Agora mesmo eu acabei de me matricular em um sobre autismo Então tem que ter a formação continuada se não tiver não tem com.

Pesquisadora: Qual cargo ocupa e quais são suas funções?

Participante 05: Eu Sou professora do atendimento educacional especializado, As A minha função é atender as crianças com deficiência na sala de recurso.

Pesquisadora: Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Participante 05: Então, nessa escola eu já trabalhei nela. Mas eu voltei para ela agora fazem dois anos então tem dois anos que eu tô aqui

Pesquisadora: Como é o seu cotidiano de trabalho?

Participante 05: Hoje em dia a gente acompanha os alunos, a gente faz o atendimento com as crianças trabalhando as questões metacognitivas, cognitivas as funções executivas, trabalhando com a criança. A gente trabalha mais ou menos um horário de 50 minutos cada criança no contraturno dessa criança, a maioria.

Pesquisadora: Você acompanha crianças autistas? Se sim, como é o trabalho?

Participante 05: É como eu te falei né. As crianças autistas a gente tem desde o nível 1 até o nível 3, trabalhando com as questões específicas de cada um. A gente faz a avaliação. Vê o que aquela criança necessita e monta aquele plano de trabalho para criança.

Pesquisadora: Quais turmas e idade dos alunos?

Participante 05: A gente acompanha desde educação infantil que é 4 ou 5 anos até o primeiro ao quinto ano.

Pesquisadora: Quais turmas e idade dos alunos?

Pesquisadora: Quais estratégias são utilizadas com crianças autistas?

Participante 05: A gente trabalha a questão ludoterapia que é utilizado de jogos de interesse das crianças para que elas possam se desenvolver da melhor maneira possível.

Pesquisadora: E as famílias? São presentes nesse processo?

Participante 05: A maioria Sim a gente chama os pais para tá dando a devolutiva a gente conversa muito através de WhatsApp a maioria é bastante atenta ao que os filhos participam aqui na escola ao atendimento.

Pesquisadora: De que maneira elas são utilizadas?

Participante 05: A gente usa do interesse da criança do assunto do interesse da criança para jogos. Elas são executadas através de jogos dentro da sala de recurso mesmo

Pesquisadora: Quais são as suas principais dificuldades no desenvolvimento da atividade e no acompanhamento das crianças?

Participante 05: As dificuldades são às vezes... É que cada um é cada um. Não tem como você traçar um plano de trabalho para um e fazer a mesma coisa para o outro mas aí as dificuldades são contornadas através da busca de conhecimento ler e ver como que a gente pode estar resolvendo

Pesquisadora: E qual dessas dificuldades você acredita ser a principal?

Participante 05: Não sei Continua as perguntas depois eu respondo essa

Pesquisadora: Como é o desenvolvimento acadêmico do aluno acompanhado por você?

Participante 05: O desenvolvimento deles é muito bom Às vezes tem um ou outro que demora um pouco mais e a gente avalia para ver e a gente avaliar para ver o que a gente pode estar fazendo mas a maioria tem um desenvolvimento bom

Pesquisadora: Como é a socialização do aluno com TEA acompanhado por você?

Participante 05: Eu tive aluno já que tinha muita restrição na questão social mas aí com trabalho que a gente vai desenvolvendo eles vão entendendo que eles são diferentes e que nem por isso eles não podem participar das

atividades das atividades da escola eles participam E aí eles começam a sentir confiança e se libertar até o envolvimento melhor.

Pesquisadora: Você acredita que as estratégias pedagógicas utilizadas têm sido suficientes?

Participante 05: Por enquanto sim até agora não peguei nenhum caso que a gente não tenha conseguido fazer com que aquela criança melhorasse um pouco então até o momento sim.

Transcrição Participante 06

Pesquisadora: Qual o seu nome e qual a sua idade? Qual o cargo que você exerce na escola?

Participante 06: Professora regente e eventual. Carla Vanessa da Silva, com 44 anos.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação nessa área?

Participante 06: 15 anos.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Participante 06: Pedagogia e pós em Educação Especial e Inclusão, EJA. Pós em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento.

Pesquisadora: Os pós, né? O que é a inclusão para você? O conceito de inclusão, o porquê da inclusão e qual a necessidade e porquê?

Participante 06: A inclusão para mim seria para todos os alunos na escola, independente das diferenças, né? E respeitando a igualdade para todos.

Pesquisadora: Qual é a importância do Diagnóstico?

Participante 06: A importância é porque ele tem que ser... Ele tem que detectar o problema para o desenvolvimento neurológico desde a gravidez, né?

Como se sente ao trabalhar com esse público-alvo?

Me sinto bem. Nunca tive problema em trabalhar com crianças especiais. Porque para melhorar a qualidade de vida e promover a autonomia e bem-estar da criança.

Pesquisadora: Quais estratégias pedagógicas você utiliza para a educação inclusiva voltada a alunos com TEA? Descreva.

Participante 06: Ah, eu gosto de trabalhar o visual, adaptar o ambiente, incluindo ele socialmente, né?

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA? Descreva.

Participante 06: Atividades lúdicas, atividades no visual, tecnologia digital, a linguagem simples e direta e ensinar a socialização também.

Pesquisadora: Quais são os métodos de abordagem para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante 06: Ah, eu gosto de acolher e adaptar a sala, né? E adaptar os materiais didáticos. E também o apoio com os multiprofissionais. E metodologias ativas, fônica, visual.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 06: Com certeza a metodologia fônica, visual e ativa juntas.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 06: O meu planejamento, eu tento descobrir os interesses dos alunos e adequando a comunicação. A comunicação em sala de aula e a flexibilidade.

Pesquisadora: Qual é a estratégia pedagógica mais recomendada com alunos com TEA?

Participante 06: Existem várias, né? O apoio visual, alfabetização fônica, adaptar o ambiente, descobrir o interesse do aluno, temos que socializar ele. Como o PDI é desenvolvido? Depende do contexto escolar, porém elaborado no início do ano com professores, pais e gestores. Como é o seu trabalho com a AE?

Participante 06: Identificando as necessidades do aluno, né? Trabalhando junto com o professor apoio.

Pesquisadora: Como eu trabalho com o professor que apoia comunicação, linguagem e tecnologia assistiva?

Participante 06: Eu trabalho junto com o professor apoio, fazendo o meu planejamento, ele adaptando para com o aluno e um ajudando o outro.

Pesquisadora: Você acredita que essas estratégias são suficientes e eficazes para o trabalho com Criação Autista? Com certeza.

Participante 06: Com certeza, porque juntos a gente consegue dar o desenvolvimento melhor para a criança.

Transcrição Participante 07

Pesquisadora: Qual é o seu nome e qual a sua idade? Qual é o cargo que você exerce na escola? Qual a sua formação? Qual o tempo de atuação nessa área?

Participante 07: Maria De Fátima Ferreira Boba de Castro, tenho 47 anos. Eu sou vice-diretora, mas também sou professora regente do quinto ano. Este ano eu completo 28 anos. Normal superior.

Pesquisadora: Possui alguma especialização? Quais?

Participante 07: Alfabetização, gestão, psicopedagogia, educação especial.

Pesquisadora: O que é inclusão para você?

Participante 07: Inclusão para mim é uma necessidade.

Pesquisadora: O que é TEA para você?

Participante 07: É uma forma diferente de aprender e também de ensinar.

Pesquisadora: Qual a importância do diagnóstico do TEA no dia a dia, na sala de aula?

Participante 07: A importância de saber entender o mundo do aluno e como ele vai ser acolhido por mim.

Pesquisadora: Como você se sente ao trabalhar com esse público-alvo?

Participante 07: Ah, eu adoro. Eu acho que é uma forma de crescer. É um crescimento muito grande. Pois a gente tem que se adaptar a muitas vivências que a gente ainda não teve a oportunidade de experimentar.

Pesquisadora: Quais estratégias pedagógicas você utiliza na educação inclusiva voltada ao aluno com TEA? Descreva.

Participante 07: Muitas coisas têm que ser adaptadas. Eu acho que a gente tem que trabalhar bastante. No sentido sensorial. Muita coisa tem que ser vista, tem que ser sentida, tem que ser manuseada, tem que ser construída. E muita coisa também tem que partir do interesse dele. Então, a partir do momento que o aluno vê o significado, tem o interesse, a aprendizagem fica mais divertida.

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com o aluno com TEA? Descreva.

Participante 07: Tenho vários jogos. Tenho... Uma vasta bibliografia. E mais... Cada aluno é um. Então, vai muito também do aluno. E aí a gente vai correndo atrás daquilo que realmente é necessário para ele.

Pesquisadora: Quais são os métodos e abordagens para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante 07: Conforme eu acabei de dizer, cada aluno ele é um único. Então, esse ano, por exemplo, eu tinha um aluno aqui que não tinha laudo, mas ele tinha... Aliás, teve até o laudo, mas que chegou agora no finalzinho. E esse aluno, ele não tem... Ele não tinha dificuldade de aprendizagem, mas ele tinha muita dificuldade de socialização. Então, as estratégias que eu tive que usar foi justamente... Assim, vários jogos cooperativos que ajudaram muito nessa área que realmente era necessidade desse aluno.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 07: Eu acho que não tem segredo. Aliás, que não tem segredo. Que não tem receita. Aí, a partir do momento que a gente conhece o aluno, aí a gente parte daquele conhecimento para a gente poder realmente ter essa pesquisa de campo mesmo do que ele deve aprender de acordo com aquilo que também é interesse meu de ensinar.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 07: Sempre tendo um olhar muito atento, fazer uma adaptação. As coisas têm que ser bastante objetivas. Então, assim... Se eu vou explicar uma coisa com texto, eu tenho que trabalhar com bastante palavras-chave. Eu tenho que trabalhar com bastante ilustração. Para que aquele aluno, ele tenha mais de uma forma de guardar aquele conteúdo.

Pesquisadora: Qual é a estratégia pedagógica mais recomendada para aluno com TEA?

Participante 07: Estratégia pedagógica? Ai, eu... Eu penso que, assim... A primeira coisa, eu tenho que fazer um diagnóstico muito bom. E não ficar tão presa, assim, ao laudo. Eu tenho que conhecer esse aluno. Eu tenho que criar um vínculo com ele. A partir do momento que eu vou ter conhecimento dele, aí, realmente, na sua essência, aí eu consigo atingir essa parte.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido?

Participante 07: O PDI, ele não é um documento que você deve fazer no final. Ele tem que ser construído no dia-a-dia. Então, a partir do momento que você faz uma observação, porque cada dia é único, até para você ver a evolução daquele aluno. Então, você vai fazendo aos poucos. Ao final daquele período, aí você analisa como é que foi a caminhada do aluno. Como eu trabalho com AE, é bastante tranquilo. Aí, a comunicação com a professora de apoio é bem... É bem tranquila. É um trabalho conjunto. É uma parceria. Eu acho que parceria é a palavra-chave.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho como professora de apoio, comunicação e linguagem de tecnologia assistiva?

Pesquisadora: Você acredita que essas estratégias são suficientes e eficazes para o trabalho com crianças autistas?

Participante 07: Com certeza.

Transcrição Participante 08

Pesquisadora: Qual é o seu nome e qual a sua idade?

Participante 08: Me chamo [nome] e tenho 33 anos.

Pesquisadora: Qual cargo você ocupa nessa escola?

Participante 08: Professora regente.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação nessa área?

Participante 08: Doze anos.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Participante 08: Pedagogia.

Pesquisadora: Possui alguma especialização na área? Quais?

Participante 08: Educação especial e alfabetização.

Pesquisadora: O que é inclusão para você? Descreva.

Participante 08: Conjunto de medidas direcionadas a indivíduos excluídos do meio social por alguma deficiência física ou mental.

Pesquisadora: O que é TEA para você?

Participante 08: Transtorno do espectro autista, um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico.

Pesquisadora: O que é desenvolvimento atípico para você?

Participante 08: Desenvolvimento diferente do considerado típico, relacionado a distúrbios no neurodesenvolvimento.

Pesquisadora: Qual é a importância do diagnóstico com TEA?

Participante 08: Permite intervenções que podem melhorar o desenvolvimento e a interação social da criança.

Pesquisadora: Como você se sente ao trabalhar com esse público?

Participante 08: Privilegiada em poder desenvolver a aprendizagem do aluno.

Pesquisadora: Quais estratégias pedagógicas você utiliza para a educação inclusiva voltada ao aluno com TEA?

Participante 08: Manter rotina, adaptar ambiente, usar estímulos visuais, identificar interesses da criança e usar criatividade.

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com o aluno com TEA?

Participante 08: Varia conforme o objetivo da aprendizagem, considerando interesses e dificuldades do aluno.

Pesquisadora: Quais são os métodos de abordagem para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante 08: Uso avaliação diagnóstica, planejamento individualizado, ambiente estimulante e suporte.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 08: Considerar os interesses do aluno.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar as suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 08: Usar tom de voz adequado, conhecer a linguagem do aluno, ficar na altura dele, dar liberdade e autonomia.

Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para o estudante com TEA?

Participante 08: Depende dos interesses e dificuldades do aluno.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido na sua escola?

Participante 08: Juntamente com o professor de apoio, abordando dificuldades e avanços nas habilidades do bimestre.

Pesquisadora: Ele é desenvolvido juntamente com o professor da sala de recursos ou sozinho?

Participante 08: Somente com o professor regente e, se houver, o professor de apoio.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com AEE?

Participante 08: Parceria e troca de informações e experiências.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com o professor de apoio, comunicação, linguagem e tecnologia assistiva?

Participante 08: Trabalho conjunto, com um sempre auxiliando o outro para ajudar no desenvolvimento do aluno.

Pesquisadora: Você acredita que essas estratégias são suficientes e eficazes para o trabalho com crianças autistas?

Participante 08: Acredito que sim, pois envolve apoio do professor regente, professor de apoio e AE.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Participante 08: Por nada.

Transcrição Participante 09

Pesquisadora: Qual é o seu nome e qual é a sua idade?

Participante 09: Bom dia, meu nome é Eduarda, tenho 34 anos.

Pesquisadora: Qual cargo você exerce atualmente na escola?

Participante 09: Professor regente de anos iniciais.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação nessa área?

Participante 09: 12 anos aproximadamente.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Participante 09: Pedagogia.

Pesquisadora: Alguma especialização? Quais?

Participante 09: Eu me especializei em alfabetização e letramento e neuropsicopedagogia.

Pesquisadora: O que é inclusão para você? Descreva.

Participante 09: Inclusão para mim é acima de tudo respeitar o indivíduo independente da condição dele.

Pesquisadora: O que é TEA para você?

Participante 09: TEA para mim é nada mais é que um distúrbio do neurodesenvolvimento, né? Uma condição atípica, digamos.

Pesquisadora: Qual é a importância do diagnóstico com TEA?

Participante 09: Eu acho que acima de tudo é incluir e saber como auxiliar, como intervir, como ajudar, como trabalhar com esse aluno.

Pesquisadora: Como você se sente ao trabalhar com esse público-alvo?

Participante 09: Eu sinto necessidade de buscar cada vez mais o conhecimento nessa área, porque cada indivíduo é único e, por mais que você leia, por mais que você estude, você precisa adequar todo esse, vamos dizer, essa teoria para adaptar aquele aluno, né?

Pesquisadora: Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza para educação inclusiva voltada ao aluno com TEA? Descreva.

Participante 09: No caso seria o uso de material concreto, imagens, vídeos, atividades adaptadas, né?

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA? Descreva.

Participante 09: Aí, no caso, a gente pode citar as metodologias ativas, o reforço positivo, né? Na realização das atividades, atividades adaptadas, né? Alfabeto móvel, bingo, isso.

Pesquisadora: Quais são os métodos de abordagem para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante 09: Acho que um dos principais seria a rotina, né? Porque o aluno com TEA, ele precisa de rotina. No caso, também poderia citar a linguagem objetiva, direta, os símbolos, a comunicação alternativa, né? Eu acho que basicamente é isso.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 09: Bom, na minha concepção não existe uma metodologia melhor. Eu acho que existe aquela em que o profissional se sente livre e à vontade para adequar a necessidade do aluno.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 09: Eu acho que, antes de tudo, ele precisa considerar o apoio visual, né? Que seria uma forma bem interessante de orientar, de avaliar, de trabalhar, né? De auxiliar mesmo o aluno.

Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para aluno com TEA?

Participante 09: Bom, nesse caso, eu acho que é a previsibilidade, porque isso vai fazer com que diminua a ansiedade do aluno, né? Porque ele sabe o que vai acontecer. Uma vez que o aluno TEA foge dessa rotina, ele se sente ansioso, né? Acho que é isso.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido?

Participante 09: Bom, aqui nós desenvolvemos com toda a equipe multiprofissional da escola, né? O professor regente, o professor de educação física, o do AEE e toda a equipe, né?

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com AEE?

Participante 09: Bom, nós fazemos adaptações conjuntas, né? A gente está sempre buscando atender a necessidade do aluno.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistivas?

Participante 09: Bom, nesse ano, especificamente, eu não tenho um professor de apoio, porque eu não tenho essa necessidade ainda na minha sala. Mas, o trabalho é sempre em conjunto. Todos os outros anos que eu tive professores de apoio foram sempre em conjunto analisando e partindo da necessidade do aluno.

Pesquisadora: Você acredita que essa estratégia é o suficiente e eficaz para o trabalho com crianças autistas?

Participante 09: Eu acredito, sim. Até porque, se você utiliza de uma estratégia que foi pensada no aluno para o aluno, possivelmente ou na maioria das vezes, não. E ao mesmo tempo, cada um dos tipos de (inaudível) não, entendeu? Muitas vezes você vai sim atingir o objetivo que você quer.

Transcrição Participante 10

Pesquisadora: Qual o seu nome e qual a sua idade?

Participante 10: Claudia Maria Francisco Gonçalves, 52 anos.

Pesquisadora: Qual o cargo que você ocupa nessa escola?

Participante 10: Professora regente, anos iniciais.

Pesquisadora: Quanto tempo de atuação você tem nessa área?

Participante 10: 19 anos.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Participante 10: Pedagogia, magistério, pedagogia, pós-graduação, supervisão, inspeção e orientação.

Pesquisadora: Possui alguma especialização? Quais?

Participante 10: As citadas.

Pesquisadora: O que é a inclusão para você?

Participante 10: É dar acessibilidade para que todos consigam aprender e conviver.

Pesquisadora: O que é a TEA para você?

Participante 10: Uma condição especial que exige conhecimento para que atendamos às necessidades de cada um que possui esse espectro.

Pesquisadora: Qual a importância desse diagnóstico para você, de TEA, no dia a dia?

Participante 10: Possibilitar recursos, metodologias, atividades direcionadas e específicas.

Pesquisadora: Como você se sente ao trabalhar com esse público-alvo?

Participante 10: É desafiador, mas ao mesmo tempo enriquecedor.

Pesquisadora: Qual é essa estratégia pedagógica que você utiliza para educação inclusiva voltada ao aluno com TEA? Descreva.

Participante 10: A partir do diagnóstico, atender às necessidades e interesses desse aluno para que se sinta incluído e atendido.

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com esse aluno com TEA? Descreva.

Participante 10: Metodologias ativas, trabalhos em grupo, voltados para a construção do conhecimento.

Pesquisadora: Quais são os recursos de abordagem para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante 10: Geralmente, os que têm o espectro autista se sentem um pouco isolados no seu mundo. Desde 2015, tenho uma experiência com um aluno autista que não se socializava e tomava para si a responsabilidade de saber tudo. Criei uma gincana em que todos participavam durante todo o ano, sendo responsáveis pelo conhecimento e pelo cumprimento de regras. Ele se sentiu mais à vontade, e continuei com esse trabalho, pois percebi que é uma estratégia interessante para todos.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 10: Aquela que mais se adequa à condição de cada aluno.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar as suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 10: A partir de um diagnóstico, planejando de acordo com o interesse do aluno.

Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para aluno com TEA?

Participante 10: Trabalho em grupo.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido na sua escola?

Participante 10: Através de observação diária e avaliações realizadas principalmente por meio de atividades direcionadas.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com a AEI?

Participante 10: É uma parceria. Tenho muito apoio na escola, com uma troca diária e constante de informações para auxiliar os alunos com necessidades especiais.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com o professor que apoia comunicação, linguagem e tecnologia assistiva?

Participante 10: Procuro trabalhar sempre com a tecnologia, pois essas crianças pertencem a essa era tecnológica. É uma ferramenta importante para a educação e para o dia a dia delas na sociedade.

Pesquisadora: Você acredita que essa estratégia é suficiente e eficaz para o trabalho com crianças autistas?

Participante 10: Não. É apenas uma estratégia, um norte. Existem outras ferramentas e tecnologias que, a partir de um diagnóstico, são escolhidas para atender melhor cada criança com TEA, considerando o nível em que ela se encontra.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Participante 10: De nada.

Transcrição Participante 11

Pesquisadora: Qual o seu nome e qual a sua idade?

Participante 11: Neusa Maria da Silva Ferreira, 67 anos. Sou professora regente dos anos iniciais, formada em pedagogia e especialista em alfabetização e letramento.

Pesquisadora: O que é a inclusão para você?

Participante 11: É oportunidade de ensinar, é oportunidade, é poder dar oportunidade a todas as crianças.

Pesquisadora: O que é TEA para você?

Participante 11: O transtorno de espectro autista.

Pesquisadora: Qual é a importância do diagnóstico com TEA?

Participante 11: Identificar a doença.

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 11: Jogos, recortes, colagens, gravuras.

Pesquisadora: Quais são os métodos e abordagens para trabalhar com TEA?

Participante 11: Atividades lúdicas.

Pesquisadora: Qual a melhor metodologia?

Participante 11: Depende do aluno. Temos que nos adaptar.

Pesquisadora: Quais as estratégias que são utilizadas para a aprendizagem dos alunos com TEA?

Participante 11: Adaptando as atividades.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA? Por planejar, fazer um planejamento, como?

Participante 11: Adaptando as atividades de acordo com o plano de aula.

Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para o aluno com TEA?

Participante 11: Atividades lúdicas.

Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com o aluno com TEA?

Participante 11: Depende do aluno.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com os alunos com TEA?

Participante 11: Adaptando as atividades.

Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para trabalhar com o aluno com TEA?

Participante 11: Atividades lúdicas.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido?

Participante 11: Em contatos e consultas que foram feitas com os alunos com TEA.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com a AEI?

Participante 12: Em parceria.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com a pessoa que apoia a comunicação, linguagem e tecnologia assistida?

Participante 11: Nunca tive.

Pesquisadora: Você acredita que essa estratégia é o suficiente e eficaz para o trabalho com crianças autistas?

Participante 11: Sim, acredito.

Transcrição Participante 12

Pesquisadora: Qual o seu nome e qual a sua idade?

Participante 12: Ueislá Taceli Dias, 38 anos.

Pesquisadora: O que é TEA para você?

Participante 12: Transtorno do Espectro Autista.

Pesquisadora: Qual a importância do diagnóstico com TEA?

Participante 12: A maneira como a gente vai lidar com cada aluno. Independentemente de ter algum laudo, cada aluno é único. Então, a gente tem que saber como trabalhar com ele.

Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 12: Bom, primeiramente, um ambiente estruturado. Procurar ter um espaço organizado.

Participante 12: Comunicação acessível. Ter um ensino mais individualizado com cada aluno.

Pesquisadora: E quais são os métodos e abordagens para trabalhar com TEA?

Participante 12: Uma abordagem mais personalizada. Materiais visuais, computadores, tablets. Uma rotina estruturada. Atividades multissensoriais.

Pesquisadora: Qual a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 12: Eu acredito que não tenha melhor metodologia. Porque cada aluno é único. Cada aluno requer uma abordagem individualizada. E ele tem seus desafios e suas necessidades.

Pesquisadora: Quais são as estratégias que são utilizadas para a aprendizagem dos alunos com TEA?

Participante 12: Existem várias estratégias, metodologias eficazes. E a escolha delas vai depender do contexto, do aluno, dos recursos disponíveis, da característica de cada um.

Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante 12: A gente deve ter muito cuidado. Primeiramente, conhecer cada aluno. Aí sim, adaptar as atividades à dificuldade que ele tem.

Pesquisadora: Qual é a estratégia pedagógica mais recomendada para facilitar a comunicação dos estudantes com TEA?

Participante 12: Não sei se é a mais recomendada. Mas assim, conhecer bem o aluno. Observar seu comportamento. Ter um ambiente estruturado. Utilizar de recursos visuais. Adaptar conteúdos. Personalizar as atividades.

Pesquisadora: Como o PDI é desenvolvido?

Participante 12: Aqui na nossa escola é de forma conjunta. Professor de apoio. Eu, no caso, a regente. Juntamente com o professor do AEE.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com o AEE?

Participante 12: Nós temos uma parceria muito bacana. Então, se eu tenho alguma dúvida, alguma dificuldade, a professora me auxilia. E também me dá dicas. Ela tem uma visão mais geral, que eu não tenho. Então, a gente trabalha assim como bastante parceria.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho como professora de apoio, comunicação, linguagem e tecnologia assistida?

Participante 12: Esse ano eu tive muita sorte. A minha professora de apoio é maravilhosa. A gente fez um trabalho conjunto. Um trabalho que rendeu muitos frutos. Os nossos alunos se desenvolveram bastante. Então, eu trazia atividades. Ela também trazia. Era uma troca. Eram várias trocas e várias adaptações no decorrer do ano. Foi um trabalho maravilhoso.

Pesquisadora: Você acredita que essas estratégias foram suficientes e eficazes para o trabalho com criação de arquivos?

Participante 12: Sim. Lógico que a gente sempre pode melhorar. A gente tem que viver em constante aprendizado.

Mas, dentro do que nós temos hoje, dos recursos disponíveis na nossa rede, eu acredito que sim. Muito obrigada.
Às ordens.

Transcrição Participante 13

Pesquisadora: Qual o seu nome e qual a sua idade?

Participante 13: Meu nome é Carla Maria Roquin Bastos. Tenho 42 anos.

Pesquisadora:

Qual o cargo que você exerce atualmente na escola?

Participante

13:

Eu sou Supervisora Pedagógica dos anos iniciais.

Pesquisadora:

Quanto tempo de atuação você tem nessa área?

Participante

13:

Nessa área são 20 anos.

Pesquisadora:

Qual a sua formação?

Participante

13:

Eu sou professora, formada em licenciatura plena e bacharelada em Biologia, especialista em Supervisão e Gestão.

Pesquisadora:

O que é inclusão para você?

Participante

13:

Inclusão para mim é acolhimento. Acolher. Organizar. Incluir não é diferenciar. Incluir é acolher todo ser humano no seu aspecto total, respeitando o sujeito dentro da sociedade.

Pesquisadora:

O que é TEA para você?

Participante

13:

TEA para mim, se for usar dentro do sinônimo, o significado que é transtorno de espectro autista, são pessoas, sujeitos que possuem, como é que a gente pode colocar em palavras? Limitações. Não acredito que sejam limitações. São crianças, sujeitos. Não é limitação. Não são diferentes também. Você acha que tem uma diferença? Você acha que eles têm limitações? Não, cada um tem o seu nível de habilidade. São sujeitos que possuem dentro do seu aspecto as suas potencialidades e as suas dificuldades. São crianças atípicas que possuem a sua individualidade em relação às outras crianças.

Pesquisadora:

Qual a importância do diagnóstico com TEA?

Participante

13:

Com certeza. No primeiro momento, juntamente com a equipe especializada, fazer esse diagnóstico desse aluno para começar a trabalhar inteligências múltiplas com ele dentro da sala de aula. Potencializar as suas habilidades. As suas qualidades. A sua autonomia. E poder saber contornar as suas dificuldades.

Pesquisadora:

Como você se sente ao trabalhar com esse público-alvo?

Participante

13:

Me sinto desafiada a trabalhar com eles. Inclusive, é importante ter constantes estudos. Constantes atualizações, capacitações. Para trabalhar dentro desse contexto do atendimento educacional.

Pesquisadora:

Qual a estratégia pedagógica que você utiliza para a educação inclusiva voltada ao aluno com TEA?

Participante

13:

Entendendo as potencialidades do aluno e as dificuldades, todas as minhas atividades são adaptadas. Vou dar um exemplo. O aluno que não é alfabetizado. O que eu posso fazer para ele ter o conhecimento do princípio alfabético? Então, as atividades são direcionadas a ele. Quando eu trabalho essa parte de alfabetização? Quando é uma área de biologia, o que eu posso trabalhar em biologia que vai potencializar o conhecimento desse estudante? Então, eu também trabalho atividades adaptadas. Todas as atividades são adaptadas.

Pesquisadora:

Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA?

Participante

13:

Então, se não for aluno alfabetizado, eu trabalho imagens, recortes, associações, atividades de associações. Faço leitura oral para esse aluno. Agora, quando eu tenho um aluno que já tem um conhecimento que é alfabetizado ou silábico, trabalho atividades, né, todas com letra bastão, imagens coloridas, atividades de associação. Então, tem atividades, né, que dá para trabalhar.

Pesquisadora:

Quais são os métodos de abordagem para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?

Participante

13:

Toda criança com TEA, a gente tem que saber até o nível que ela está, né? Dependendo do nível. Como eu trabalhei com crianças com nível 1 e 2, nunca trabalhei com crianças nível 3. O meu método, como regente, colocar o aluno perto da carteira do professor, dar atenção a esse aluno. Igual eu falei, as atividades adaptadas para esse aluno. Quais são as atividades adaptadas? Igual eu falei, se for um aluno alfabetizado e se for um aluno não alfabetizado. Um aluno com super foco. Um aluno que tem a necessidade. Uma necessidade de uma intervenção maior com o regente. São N atividades que dependem do contexto, igual eu falei, da potencialidade dele.

Pesquisadora:

Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos?

Participante

13:

Porque o meu método, igual eu falei, o que você acha?

Pesquisadora:

Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?

Participante

13:

Primeiramente, toda vez que eu recebo um aluno com TEA na escola, eu converso muito com meus alunos sobre a inclusão. O que é inclusão? E falo que incluir não é somente ter os nossos alunos com TEA ou com síndrome de Down. Incluir é incluir o sujeito em todo, conhecer o sujeito. Aí a gente já quebra esse paradigma. Segundo, eu organizo a sala. Eu sempre gosto de colocar os alunos com dificuldade, ou mesmo os alunos que têm os transtornos, junto comigo. Perto da minha carteira. E sempre eu faço assim, que dentro da sala de aula, o aluno que tem muita dificuldade, eu sempre uso o Monitor do outro colega. E eu sempre estou ali, do lado dele, trabalhando nas atividades. Por exemplo, igual eu falei, atividades adaptadas.

Pesquisadora:

Qual é a estratégia pedagógica mais recomendada para o estudante com TEA?

Participante

13:

A estratégia pedagógica mais recomendada para o estudante com TEA? Olha, nossa, o aluno com TEA. Monitoria. Monitoria importantíssima e monitoria junto com ele. Olha, dentro de todas as estratégias que eu tenho conhecimento, eu tive vários tipos de alunos. Tive alunos que não precisavam da minha intervenção. Eu tive alunos que eu sempre tive que ficar do lado. Que, às vezes, não teve o professor de apoio, não conseguiu. A estratégia é, se for o professor, dentro de uma sala, porque eu tenho 42 alunos em uma sala. No caso, eu tinha um aluno. E esse aluno dava monitoria. O meu primeiro momento era com ele. Passar a atividade com ele, dessa monitoria, essa estratégia. A atividade que chama a atenção dele, que ele consiga fazer sozinho. E são atividades, muitas vezes, manuais. Manuais. Mas, dentro de todas as minhas estratégias, o [nome próprio] é monitoria mesmo, junto com os alunos.

Pesquisadora:

Como o PDI é desenvolvido?

Participante

13:

Nós criamos as habilidades dentro do ano em curso. Essas habilidades são adaptadas.

Pesquisadora:

Como é o seu trabalho com a AEE?

Participante

13:

Trabalho com a AE, dentro do ambiente escolar, o AE já faz o atendimento que esses alunos têm laudo. Os alunos que nós suspeitamos, nós fazemos o AE, é avisado o AE, comunicado o AE sobre o aluno que nós estamos suspeitando. Que tem o TEA, junto com o professor regente. O professor regente é o melhor profissional para observar esses alunos. É encaminhado para o AE e o AE começa uma investigação, junto com a equipe psicossocial.

Pesquisadora:

Como é o seu trabalho com o professor de apoio, comunicação, linguagem e tecnologia assistiva?

Participante

13:

O professor de apoio, ele já tem as habilidades específicas para trabalhar com esse aluno. Ele, o supervisor, acompanha o trabalho dele junto com o regente. Ele desenvolve esse trabalho junto com o aluno, adaptando as atividades desse aluno, de acordo com o nível de leitura, escrita, que esse aluno tem, com essa autonomia. E dentro desse trabalho com o regente, com o supervisor, o professor de apoio, ele é peça fundamental. Porque ele faz essa comunicação do aluno, com o regente também, consegue adaptar as atividades desse aluno, verifica a habilidade que esse aluno já desenvolveu e o que precisa ser desenvolvido. Porque são N, não é só aprendizagem, né? Não é só aprendizagem. Esquecemos até de falar isso. Não cobre só aprendizagem, cobre um total. Aprendizagem, autonomia, desenvolvimento do educando dentro da escola, né? E é muito importante esse professor.

Pesquisadora:

Você acredita que essas estratégias são suficientes e eficazes para o trabalho do Criança Autista?

Participante 13:
 Poderíamos ter um trabalho digno, trabalho não, um suporte melhor. Mas o Estado fornecendo o professor de apoio já é um ganho muito grande para o aluno.

Transcrição Participante 14

Pesquisadora: Qual é o seu nome e qual é a sua idade?
 Participante 14: Aline Fernanda da Silva Vilela, 39 anos.
 Pesquisadora: Qual o cargo que você exerce nessa escola?
 Participante 14: Professora de Educação Física.
 Pesquisadora: Qual o tempo de atuação nessa área?
 Participante 14: 13 anos.
 Pesquisadora: Qual a sua formação?
 Participante 14: Licenciatura plena em Educação Física.
 Pesquisadora: Você possui algumas especializações? Quais?
 Participante 14: Pós-graduação em Psicomotricidade e Educação Física na Inclusão.
 Pesquisadora: O que é a inclusão para você?
 Participante 14: A inclusão é um conceito que envolve a criação de um ambiente onde todas as pessoas sejam valorizadas, respeitadas e tenham igualdade de oportunidades.
 Pesquisadora: O que a TEA é para você?
 Participante 14: É uma condição neurodiversa caracterizada por diferentes padrões de comunicação, interação social e comportamento.
 Pesquisadora: Qual é a importância do diagnóstico com TEA?
 Participante 14: Intervenção precoce, desenvolvimento pessoal, suporte familiar, acesso a benefícios, redução do estigma, melhoria da qualidade de vida.
 Pesquisadora: Como você se sente ao trabalhar com esse público-alvo?
 Participante 14: É um desafio, mas sempre ajudando, auxiliando, as crianças conseguem desenvolver as atividades dentro do seu limite.
 Pesquisadora: Qual estratégia pedagógica você utiliza para a educação inclusiva voltada ao aluno com TEA? Descreva.
 Participante 14: Adaptação curricular, plano individualizado de ensino, comunicação eficaz e ambientes organizados.
 Pesquisadora: Quais são os recursos que você possui para trabalhar com alunos com TEA? Descreva.
 Participante 14: Jogos educativos, atividades práticas experimentais e plano individualizado.
 Pesquisadora: Quais são os métodos abordados para trabalhar com TEA? Poderia dar um exemplo?
 Participante 14: Utilizar recursos visuais, dividir atividades, atividades em passos simples.
 Pesquisadora: Qual é a melhor metodologia para trabalhar com alunos com TEA?
 Participante 14: Focar nas necessidades individuais e desenvolver estratégias específicas.
 Pesquisadora: Como o professor pode planejar suas aulas para trabalhar com alunos com TEA?
 Participante 14: Planejar, ver a dificuldade que ele tem e focar nessa dificuldade, desenvolvendo de maneira simples dentro do seu limite.
 Pesquisadora: Qual a estratégia pedagógica mais recomendada para o estudante com TEA?
 Participante 14: Ajustar o ensino às necessidades específicas e desenvolver habilidades práticas.
 Pesquisadora: Como o PDE é desenvolvido na sua escola?
 Participante 14: Coletar dados, estabelecer metas curriculares individuais, criar estratégias e atividades para alcançar os objetivos.
 Pesquisadora: Como é o seu trabalho com a EE?
 Participante 14: Trabalho em equipe, sempre desenvolvendo estratégias para melhorar o desenvolvimento do aluno.
 Pesquisadora: Como é o seu trabalho com o professor de apoio?
 Participante 14: É um trabalho de preparação. É uma parceria, né? Que a gente possa ajudar os alunos a desenvolver melhor as habilidades sociais, as habilidades motoras e o desempenho durante as aulas.
 Pesquisadora: Você acredita que essas estratégias são suficientes e eficazes para o trabalho que ele alcança?
 Participante 14: Acredito, pois muitas estratégias complementares e desafios fazem com que a gente melhore o nosso trabalho e melhore o aluno durante as aulas.