CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Carmen Sidéa Barbosa Chaves

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇA AUTISTA: LEITURA FLUTUANTE E CATEGORIZAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Rio de Janeiro – RJ
2024

Carmen Sidéa Barbosa Chaves

Inclusão escolar de criança autista: leitura flutuante e categorização na definição de estratégias para propostas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadoras: Profa. Dra. Regina Celia Pereira de Moraes
Profa. Dra. Veronica Eloi de Almeida

Rio de Janeiro – RJ
2024

CARMEN SIDÉA BARBOSA CHAVES

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇA AUTISTA: LEITURA FLUTUANTE E CATEGORIZAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
REGINA CELIA PEREIRA DE MORAES
Data: 02/10/2024 17:27:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Regina Célia Pereira de Moraes, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Mariza Sueli de Oliveira Sodré, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Fabiane Bravo de Martins Bastos, D. Sc. (IBC)

Rio de Janeiro

2024

C346i Chaves, Carmen Sidéa Barbosa

Inclusão escolar de criança autista: leitura flutuante e categorização na definição de estratégias para propostas pedagógicas / Carmen Sidéa Barbosa Chaves; orientadoras: Regina Célia Pereira de Moraes e Verônica Elói de Almeida. - Rio de Janeiro, 2024.

68 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

1.Autismo. 2.Sala inclusiva. 3. Formação de professores. I. Moraes, Regina Célia Pereira de, prof. orient. II. Verônica Elói de Almeida, prof. coorient. III. Título.

CDD 371.9046

Com muito carinho, eu dedico...

Em primeiro lugar, a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta jornada, pois o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele. Seu fôlego de vida em mim sustentou-me e deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades. Aos meus filhos e esposo, pela compreensão, apoio e carinho. À minha orientadora, Regina Celia Pereira de Moraes, pela paciência, atenção, dedicação e ensinamento.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre dos mestres, Jesus Cristo, pelos ensinamentos que nos deixou; a meus pais (*in memoriam*), Edgar e Maria das Dores, que me concederam os primeiros e importantes incentivos para dedicação ao estudo e pelo exemplo de educação familiar; à Tia Maria (*in memoriam*), que durante o ciclo de estudos do segundo grau, atual ensino médio, recebeu-me e transmitiu-me confiança na rotina de estudos; ao meu padrinho, Heitor Carneiro, uma homenagem póstuma àquele que me proporcionou bastante alegria durante a infância e que continuou quando adulta; aos meus filhos, quando em alguns momentos não pude lhes dedicar o carinho merecido, pois eu me envolvia nas tarefas estudantis do curso; às minhas professoras orientadoras: Regina Celia Pereira de Moraes e Veronica Eloi, pelo apoio e compreensão durante esse percurso de orientação do meu projeto final; aos demais professores e colegas de classe, pelos conhecimentos em sala de aula; a todos que colaboraram durante os mais variados momentos de minha vida durante esse curso; meu agradecimento sincero e com carinho.

“Ensina-me de várias maneiras, pois assim sou capaz de aprender”.

Cintia Leão Silva

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo voltado a práticas pedagógicas que podem ser usadas em sala de aula, estimulando professores e seus alunos a promoverem a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a partir da metodologia de Análise de Conteúdo, foram debatidas estratégias de ensino fundamentadas nas categorias que, ao serem interpretadas, representam o que queremos mostrar como possíveis alicerces do trabalho educativo de alunos com TEA. Na metodologia utilizada, a leitura flutuante, inferência e categorização permitiram apresentar abordagens contingenciais que podem enriquecer a didática em sala de aula, para compreender e incluir os alunos com TEA. A metodologia e resultados desta pesquisa estão apresentados em uma tecnologia digital – um *e-book* – contendo os dados fundamentais do processo de desenvolvimento da pesquisa, visando apoiar professores que trabalham com crianças com TEA em escolas inclusivas. Concluímos que o projeto de aprendizagem e educação de alunos com autismo terá sucesso se a equipe geral da escola tiver uma visão de educação inclusiva e o professor estiver disposto para aprender novas estratégias para ensinar os alunos com autismo.

Palavras-chave: Autismo; sala inclusiva; formação de professores.

ABSTRACT

This work presents a study focused on pedagogical practices that can be used in the classroom, encouraging teachers and their students to promote the inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD). Furthermore, based on the Content Analysis methodology, teaching strategies were discussed based on the categories that, when interpreted, represent what we want to show as possible foundations of the educational work of students with ASD. In the methodology used, floating reading, inference and categorization made it possible to present contingency approaches that can enrich teaching in the classroom, to understand and include students with ASD. The methodology and results of this research are presented in a digital technology - an e-book - containing the fundamental data of the research development process and certainly aims to support teachers who work with children with ASD in inclusive schools. We conclude that the learning and education project for students with autism will be successful if the general school team has a vision of inclusive education and the teacher is willing to learn new strategies to teach students with autism.

Keywords: Autism; inclusive classroom; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da pesquisa.....34
Figura 2 – Caminho metodológico.....41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios e dificuldades.....29
Quadro 2 – Relação dos nove artigos selecionados 35
Quadro 3 – Relação dos artigos selecionados que integram o *corpus* da revisão da literatura 36
Quadro 4 – Tratamento dos resultados.....42
Quadro 5 – Ilustra o processo de formação das Categorias Finais (Inferências).....43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	*American Psychiatric Association*
CDC	Centros de Controle e Prevenção de Doenças
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
NAC	*National Autism Center*
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Inquietação 15
1.2 Problema 16
1.3 Objetivo geral 17
1.4 Objetivos específicos 17
2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA DO TEMA 18
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 20
3.1 Conceitos históricos e políticas públicas: inclusão de estudantes com autismo na escola 20
3.1.1 Inclusão escolar de criança com autismo: estratégias para as propostas pedagógicas 23
3.1.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) 27
3.1.3 Características das crianças com TEA – boas práticas e problemas 29
3.2 Formação e saberes para o trabalho docente 30
3.2.1 Autismo e práticas pedagógicas 32
4 METODOLOGIA 34
4.1 Desenho da pesquisa 34
4.2 A Resolução CNS nº 510/2016 36
4.3 Etapas do caminho metodológico 37
4.4 Caminho metodológico x Análise de conteúdo 41
5 A REVISÃO DA LITERATURA E A VOZ DO PROFESSOR – UM MODELO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM TEA 46
6 A VOZ DO AUTOR NA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 56
7 RESULTADOS 61
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 66

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa deste trabalho objetivou investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Além disso, buscou-se analisar as contribuições pedagógicas do professor e da mediação de ensino para as necessidades dos estudantes autistas.

De acordo com os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), estima-se que há um caso de autismo para cada 44 nascimentos nos Estados Unidos. No Brasil, não há informações precisas quanto ao quantitativo de casos de autismo, mas estima-se que há aproximadamente dois milhões de brasileiros diagnosticados com TEA.

Conforme os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), havia 1,3 milhão de pessoas em educação especial em 2020, o que significa um aumento de 34,7% em relação a 2016 (Brasil, 2020). Os dados desse estudo dizem respeito a alunos com deficiência intelectual e/ou altamente superdotados/talentosos na educação regular ou especial.

Devido a esse aumento, é fundamental que a escola ofereça recursos que atendam às necessidades desses estudantes para efetiva inclusão. Nesse sentido, a instituição escolar necessita se adaptar a essa ‘nova’ demanda dos estudantes que têm direito a uma educação igualitária. Nesse sentido, refletimos acerca das dificuldades e também dos desafios por parte dos professores numa perspectiva inclusiva nesse espaço de educação. Dito de outro modo, o contexto atual reforça que devemos avançar em propostas pedagógicas envolvendo os profissionais da escola que atendam pessoas com deficiência.

Existem leis específicas que apoiam as pessoas com deficiência, como a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, cujo Subtítulo VII incentiva e promove a formação e certificação de profissionais especializados no atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, bem como de pais e responsáveis. Além de proibir a negação da educação formal a esses alunos, a lei também garante a inclusão e a oportunidade de permanência dos alunos com deficiência na escola (Brasil, 2012). Por esses motivos, o número de estudantes com TEA incluídos nas escolas tende a aumentar, e os professores precisam estar preparados para ensinar essas pessoas.

O ordenamento jurídico brasileiro, através da Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, garante o direito de acesso à educação às pessoas com TEA, bem como garante a atenção integral, o atendimento oportuno e o atendimento prioritário e o acesso aos serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social. A denominada Lei Romeo Mion criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Tal lei, em seu artigo 3º, apresenta:

> Art. 3º A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.
>
> § 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:
>
> I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;
> II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;
> III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;
> IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

Outra Lei que ampara o acesso à inclusão nas escolas é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. De acordo com essa lei, observamos que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

O estudante com TEA precisa receber dos professores práticas que favoreçam a sua aprendizagem, de modo que construa e amplie seu conhecimento

e interação (Chiote, 2023). Portanto, essa prática precisa ser mediada e com intervenção, quando necessário.

Nessa perspectiva de ensino, uma das sugestões para o professor é descobrir o que o estudante gosta de fazer e, a partir daí, traçar estratégias de ensino (Cunha, 2020). Mas, para além da identificação de quais práticas são importantes, a presença desse estudante na classe comum permanece um desafio aos educadores (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Em vista disso, foi realizada uma pesquisa a partir de uma revisão de literatura de artigos científicos publicados entre os anos de 2018 e 2023, no período de 20 de janeiro a 11 de março do corrente ano, que tenham como tema: 'inclusão escolar de criança autista'. Nesse sentido, para termos uma melhor compreensão dessa questão, o estudo pretende refletir o estado da arte desse tema. Espera-se que essa revisão possa contribuir para uma reflexão mais abrangente sobre a necessidade de promover mediação pedagógica com crianças autistas em escolas regulares de ensino em um contexto inclusivo, quanto às práticas escolares na rede regular de ensino.

1.1 Inquietação

Minha inquietação pela pesquisa sobre inclusão escolar de crianças com autismo em escola pública surgiu no período da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, em 2004, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, mantido pela FAETEC, no estágio obrigatório na Educação Básica, no Colégio de Aplicação da mesma instituição. Ali tive minhas primeiras experiências como estagiária, observando os estudantes do quarto ano do ensino fundamental com deficiência na sala de aula. Naquele espaço de aprendizagem havia estudantes com Síndrome de Down e autistas.

Nos encontros diários com esses estudantes, foram observados alguns comportamentos como: não paravam sentados, ficavam inquietos, corriam por todos os espaços da sala e precisavam a todo momento de apoio de um professor(a). Essa experiência foi fundamental para refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a inclusão de estudantes com deficiência. Nesse estágio, observei que a professora precisava de uma formação mais específica para trabalhar com estudantes com deficiência. A partir daquele momento, comecei a

buscar mais informações em artigos e livros na área da Educação Especial, a fim de ampliar meus conhecimentos.

Após minha formação em Pedagogia, iniciei uma especialização em Educação Especial pela UNIRIO e também passei em um concurso na área de Educação, para professora de apoio educacional especializado, no município de Niterói.

Atualmente, trabalho na Rede Municipal de Niterói, na área de Educação Infantil, atuando como professora de apoio especializado. Nessa minha trajetória como professora de apoio em Educação Especial, já tive alunos com Síndrome de Down, deficiência auditiva e atualmente tenho experiência com alunos autistas.

A partir dessa vivência como professora de apoio educacional especializado, aumentou mais a minha inquietação em pesquisar e ter mais conhecimento nessa área de educação tão relevante, inclusive com o uso de tecnologias digitais, com a percepção de que há um caminho metodológico de aprendizado dos alunos autistas por meio de tecnologias.

Nesse espaço educacional, tenho observado a dificuldade de alguns alunos com deficiência para serem inseridos no ambiente escolar e também a falta de professores de apoio especializado para os alunos especiais na instituição de ensino.

Sabemos que a política voltada para a inclusão não tem vencido os seus maiores desafios, que são atender às necessidades dos alunos e os professores ampliarem suas práticas pedagógicas com estratégias que facilitem a aprendizagem do estudante (Glat; Nogueira, 2002).

1.2 Problema

Seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2003) sobre sinalizar critérios de avaliação da relevância de um problema de pesquisa, formulou-se o seguinte problema: Quais as práticas bem-sucedidas apresentadas por professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em situação de inclusão na escola comum?

1.3 Objetivo geral

Apresentar um estudo sobre práticas pedagógicas dos professores que favorecem a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

1.4 Objetivos específicos

- Analisar a literatura e identificar as contribuições pedagógicas do professor no processo de mediação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil;
- Discorrer acerca da capacitação dos professores em sala de ensino regular para a inclusão de crianças autistas;
- Demonstrar, através da leitura flutuante, a importância da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil;
- Descrever as características das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Elaborar um *e-book* para auxiliar os professores que trabalham com crianças com TEA em escolas inclusivas.

2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA DO TEMA

A justificativa em relação ao tema em investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil se iniciou no período da minha trajetória acadêmica no ISERJ, e, a partir da experiência como professora de apoio educacional especializado, aumentou mais a minha motivação em estudar e aprofundar minha pesquisa com dados mais relevantes nessa modalidade de ensino.

Cabe lembrar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, estabelece o direito de todos à educação e institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos (materiais pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (Glat; Blanco, 2015).

Sabemos que a política voltada para a inclusão não tem dado conta dos seus maiores desafios, que são atender às necessidades dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas com estratégias que facilitem a aprendizagem do educando. Nesse sentido, segundo Glat e Nogueira (2002), para fazer frente a esse novo cenário, o profissional de Educação Especial precisa de uma formação diferenciada que atenda às necessidades dos alunos especiais incluídos na escola regular.

Assim, esta pesquisa, além de investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, visa auxiliar os professores que trabalham com essa modalidade de ensino em escolas inclusivas, apresentando um *e-book* com

informações indispensáveis para que possam envolver os estudantes com autismo no centro do processo de ensino e aprendizagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção foi estruturada em dois tópicos, sendo eles: (3.1) Conceitos históricos e políticas públicas: inclusão de estudantes com autismo na escola; e (3.2) Formação e saberes para o trabalho docente. E também em subtópicos, a saber: (3.1.1) Inclusão escolar de criança autista: estratégias para as propostas pedagógicas; (3.1.2) O Transtorno do Espectro Autista (TEA); (3.1.3) Características das crianças com TEA – boas práticas e problemas; e (3.2.1) Autismo e práticas pedagógicas.

3.1 Conceitos históricos e políticas públicas: inclusão de estudantes com autismo na escola

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Essa política de educação tem como fundamental importância garantir aos alunos o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, e transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até a educação superior (Brasil, 2008).

Temos também uma importante lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Essa lei é conhecida como Lei Berenice Piana e instituiu os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais. Para seus efeitos, em seu parágrafo 1º, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela com síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

> I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotina e padrões de comportamento ritualizados; interesse restrito e fixo (Brasil, 2012, n. p.).

Verificamos que no Art. 2º são confirmadas as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

> I - a intencionalidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
>
> II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
>
> III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (Brasil, 2012, n. p.).

O Art. 3º da Lei nº 12.764 apresenta os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

> I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
>
> II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
>
> III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
>
> a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
> b) o atendimento multiprofissional;
> c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
> d) os medicamentos;
> e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento (Brasil, 2012, n. p.).

Quanto aos alunos com TEA, destacam-se ainda o Art. 4º e o Art. 7º:

> Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.
>
> Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.
>
> § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (Brasil, 2012, n. p.).

No entanto, para garantir aos educandos os seus direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, no artigo 59, estabelece que os

sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais o seguinte:

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, n. p.).

O fato de essa lei reservar um capítulo exclusivo à Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente no conjunto das políticas públicas brasileiras (Brizolla, 2002).

No Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Porém, contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Conforme Mantoan (2015), por falta dessa estrutura na perspectiva da inclusão, a escola hoje tem um grande desafio: garantir um ensino de qualidade a todos os indivíduos, inclusive aos que possuem necessidades educacionais especiais. Mantoan (2015) aponta que o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação Infantil até a universidade. No entanto, embora o aluno tenha o direito

legal de acesso à educação, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

De acordo com Mantoan (2015), a escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência: "A inclusão não terá uma expansão rápida, mas o compromisso com a transformação da escola deve ser o lema dessa mobilização de transformar a escola comum para novos tempos" (Mantoan, 2015, p. 48).

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da comunidade humana. Com a conservação da alteridade como embasamento dos direitos e deveres de todos, como reflete Mantoan (2015), a educação inclusiva envolve uma transformação diante do próximo, que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual simplesmente topamos na nossa existência e com o qual convivemos um tempo, maior ou menor, de nossas vidas.

Sabemos que para incluir é necessário romper com os preconceitos criados pela sociedade. Nesse sentido, Mantoan (2015) relata que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Essa mudança é fundamental para o processo de inclusão e escolarização do aluno que tem dificuldades de aprendizagem, interação social e outras.

3.1.1 Inclusão escolar de criança com autismo: estratégias para as propostas pedagógicas

A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem (Chiote, 2023). Olhando para a história da educação no Brasil, vamos encontrar informações da escolarização dessas crianças sob a responsabilidade de instituições especializadas de educação especial.

Em relação à inclusão, Mantoan (2015) expõe que seu aparecimento no Brasil ocorreu em meados do século XIX, em ações isoladas e particulares, com o propósito de atender indivíduos com deficiências motoras, cognitivas e sensoriais.

Foi inserida de forma definitiva no sistema educacional brasileiro no fim da década de 1950, em cumprimento a requisitos de educação dos excepcionais.

Os serviços especializados para o atendimento de pessoas com alguma deficiência tiveram um crescimento significativo na década de 1970, baseado no ideário de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver com as demais, mas antes precisavam ser preparadas e adaptadas ao meio social. No entanto, naquela década a sociedade delimitou o lugar da criança com autismo a espaços clínicos, com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais. Diante disso, houve um movimento de inclusão, a partir da segunda metade da década de 1980, que favoreceu a instituição de políticas que garantissem o acesso universal à educação (Chiote, 2023).

Nesse mesmo período, devido ao movimento de inclusão e à pressão política, a Constituição Federal, de 1988, determinou a educação como direito de todos, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Diante disso, as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de ‘escola para todos’, com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que tratam dos princípios, das políticas e das práticas em educação especial. Contudo, foi somente a partir da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) e a Resolução nº 4, de 2009, que os alunos com transtornos globais de desenvolvimento tiveram garantida a sua escolarização (Chiote, 2023).

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Em consonância com Mantoan (2015), Chiote (2023) aponta que incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular: é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades.

O convívio compartilhado da criança com autismo na escola, por meio de sua inclusão no ensino comum, proporciona contato social e contribui não só para o seu desenvolvimento, mas também para o das outras crianças, na proporção em que

estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. Segundo Mantoan (2015), para que uma escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

No que tange às práticas pedagógicas na sala de aula, Pereira e Coutinho (2023) relatam que foram identificadas estratégias como aulas expositivas com pouco protagonismo do estudante e a indisponibilidade de materiais pedagógicos, que limitam a ação significativa dos professores para a aprendizagem de todos os alunos (Pereira; Coutinho, 2023).

De acordo com Pereira e Coutinho (2023), a prática pedagógica na inclusão escolar está condicionada às ações dos diversos agentes educacionais para garantir a aprendizagem dos educandos com deficiência e ao processo de ensinar e aprender em sala de aula. As autoras relatam que há obstáculos de acesso à infraestrutura adequada, aos recursos pedagógicos e à formação compatível dos docentes para atuarem na inclusão escolar.

De acordo com Finatto e Schmidt (2023), as práticas pedagógicas dos professores que atuam com estudantes com TEA demonstram pouca eficácia, indicando pouco conhecimento prático e teórico. Já os professores relatam como dificultadores a sua formação docente, como a falta de conhecimentos inerentes ao TEA, bem como dificuldades em planejar aulas, ensinar e avaliar esses estudantes (Finatto; Schmidt, 2023).

Segundo Finatto e Schmidt (2023), há necessidade de se pensar em programas de formação continuada para professores capazes de implementar práticas validadas cientificamente às práticas utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem para esse público.

A formação continuada é fundamental para auxiliar o professor a se atualizar e melhorar sua prática pedagógica. Nesse sentido, é importante a busca por práticas pedagógicas com validação científica que possam subsidiar o trabalho do professor como as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), que são práticas com evidência de efetividade descritas por agências internacionais como o *National Autism Center* (NAC). Essas práticas científicas revelam, através de pesquisa, os resultados esclarecedores obtidos por meio de relatos comprovados que podem ajudar o professor pesquisador a repensar melhor sua prática em relação às crianças autistas inseridas na Educação Infantil.

Entretanto, para que o professor tenha uma boa prática com crianças autistas, os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças (Mantoan, 2015). A sala de aula é o lugar ideal de pesquisa de novas pistas, a partir da escuta atenta, da observação e da alteridade. Conforme Cunha (2020), uma das sugestões de atividades com maior nível de concentração para crianças em geral, e principalmente autistas, são atividades artísticas, que estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam profundamente a concentração, servindo como mediação pedagógica.

No entanto, a mediação deve partir de uma formação adequada do professor, que considere as estereotipias como pistas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos autistas. Cunha (2020) cita também a música como suporte para auxiliar o desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas à memória, à representação geométrica e à leitura. O autor também se refere à música como campo das atividades escolares de expressão da subjetividade e da instrumentalização sensorial (Cunha, 2020). Por conta disso, a cognição e os movimentos no uso do instrumento musical fomentam constantemente a articulação psicomotora, além de os ajudarem no desenvolvimento da linguagem.

Sabemos que, na escola, os jogos, brincadeiras e brinquedos coletivos são importantes para a descoberta de limites e de valores sociais. Cunha (2020) relata, em seu livro *Autismo na Escola*, a experiência de sua pesquisa feita através de atividades com uma criança de oito anos. O autor mostra que a criança pouco verbalizava e, quando o fazia, não havia clareza nos fonemas, mesmo os extremamente simples. Ele relata que trabalharam com fotos da vida familiar da criança, passeios, ambientes de sua casa e pessoas ligadas a ela. A partir do mundo afetivo, planejaram trabalhar a sua vida cotidiana, como, por exemplo, com a formação da frase ‘o carro anda na rua’, pois a criança sempre falava do carro do pai. A partir daí, tornou-se possível o surgimento de um mecanismo para estimular o uso de expressões mais elaboradas. Podemos observar essa experiência apresentada por Cunha (2020) como um exemplo do fazer pedagógico com boas práticas para crianças autistas.

Como cita (Mantoan, 2015), as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Cunha (2023) relata a importância de o professor observar a criança para poder planejar as atividades para o seu desenvolvimento cognitivo nos seguintes aspectos:

> a) propor atividades que façam sentido para o aluno;
> b) estimular a comunicação;
> c) cooperar nas suas atividades;
> d) compartilhar tarefas e estimular trabalhos em grupo (Cunha, 2023, p. 77).

Refletindo assim, o professor terá mais facilidade de desenvolver e planejar atividades pedagógicas para atender às crianças da melhor forma possível. Nesse sentido, Pereira e Coutinho (2023) sugerem que a formação docente precisa insistir no reconhecimento dos ritmos diversos dos estudantes, flexibilizar currículos e possibilitar práticas pedagógicas com adequações curriculares compatíveis com as potencialidades dos estudantes.

3.1.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da *American Psychiatric Association* (APA, 2014), compreende-se o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento. Conforme Nogueira *et al*. (2015), mesmo sendo um transtorno do neurodesenvolvimento com bases genéticas, é evidente que elementos culturais, como a formação dos profissionais de saúde, transpassam o diagnóstico e as intervenções, tanto em termos de acesso a elas quanto com relação aos objetivos estabelecidos nos modelos de intervenção praticados em cada momento histórico e de acordo com cada país.

Esse transtorno também pode ser de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação, que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos (Schmidt, 2016). No entanto, o autismo se manifesta de forma diferente em cada pessoa.

Em relação à sua origem, o TEA geralmente se apresenta nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre 12 e 24 meses de idade (Araújo *et al*., 2019).

Novamente de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), problemas comportamentais e transtornos específicos da aprendizagem são também mais comuns entre pessoas afetadas.

Conforme Araújo *et al*. (2019), trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

É importante ressaltar que a inclusão, a permanência e o acesso desses estudantes ao ambiente escolar são garantidos a partir de legislações específicas. Segundo Cunha (2022, p. 32), "a educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e sala de ensino comum". Essas vivências favorecem a sociabilidade das crianças autistas. Assim sendo:

> A prática pedagógica no contexto da inclusão é compreendida, quase exclusivamente, como ações dos agentes educacionais, gestores da educação, professores, orientadores educacionais e psicólogos; profissionais que visam garantir o processo de ensino aprendizagem no contexto da escola (Pereira; Coutinho, 2023, p. 10).

Entretanto, para compreendê-lo, teremos que romper com muitos limites e habitar algumas fronteiras. O autismo é, assim, um convite a uma nova ciência. Ele exige habilidades que geralmente atribuímos à arte: criação, invenção e sensibilidade (Nogueira *et al*., 2015). Essas exigências de novas habilidades facilitam que o professor pesquisador reflita sobre a forma de aplicar os conhecimentos para melhor a aprendizagem dessas crianças.

A existência dessas pessoas nos lembra que é preciso transformar o mundo. As perspectivas para o sujeito autista são as perspectivas que nossa sociedade, enquanto projeto coletivo em ação, conquistarem (Nogueira *et al*., 2015). Nesse sentido, é fundamental que o professor trabalhe como facilitador e mediador da aprendizagem. Afinal, se o autismo se constitui como outra forma de pensar e olhar o mundo (outra perspectiva), não é justo que ele reenvie desde o seu lugar (Nogueira *et al*., 2015).

3.1.3 Características das crianças com TEA – boas práticas e problemas

Segundo o DSM-5 da *American Psychiatric Association* (APA, 2014, p. 92):

> [...] a característica associada mais comum do transtorno da comunicação social (pragmática) é o comprometimento na linguagem, caracterizado por história de atraso na aquisição dos marcos linguísticos, bem como uma história prévia, se não atual, de problemas na linguagem estrutural.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades de comunicação, interação social, repetições monótonas, insistência na consistência e deficiências de linguagem, entre outros comportamentos, de acordo com relatos da pesquisa de Kanner em 1943 (APA, 2014).

Esses tipos de comportamento são essenciais para comprovar o diagnóstico da criança com TEA. Baseado nesse diagnóstico, elaboramos um quadro com algumas características das crianças autistas e as boas práticas com evidências de efetividade que o professor precisa ter para lidar melhor com essas especificidades em sala de aula; também apresentamos os problemas e dificuldades por parte de alguns professores que ainda não tenham preparo para atender aos alunos com TEA.

Quadro 1 – Desafios e dificuldades

Características das crianças com TEA	**Boas práticas**	**Problemas**	**Autor(a)**	**Ano**
Estereotipias	O professor precisa ampliar os recursos educacionais pertinentes para aplicar como estratégia em atividades sensoriais ou jogos que proporcionem o mesmo tipo de estímulo que o comportamento estereotipado. Um dos objetos que o professor pode oferecer, se for do interesse da criança TEA: objeto que gire.	É favorável que o professor tenha conhecimento para entender melhor as características da criança Autista. Nesse sentido fica mais fácil identificar a causa da ansiedade que está causando desconforto para a criança com TEA.	Finatto e Schmidt	2021
Interesses restritos	A prática metodológica do professor precisa incorporar métodos e tecnologias que estimulem os interesses dos alunos com TEA, a fim de ampliar seus interesses.	Falta de preparo e profissionalismo por parte do professor para atender os alunos com TEA	Pereira e Coutinho	2023

Dificuldade de comunicação	O professor como mediador precisa saber lidar com alteridade, olhar a criança TEA com afetividade, e a partir daí estimulá-la com atividades que auxiliem a ficar mais calma. Para isso o professor precisa saber o que ela gosta de fazer, qual atividade, que tem interesse ou jogos, brincadeira. O professor pode criar atividades educativas de grande valor que promovam a comunicação: cartões com imagens ou gráficos, música, contato sensorial.	O professor necessita de formação continuada que possa auxiliá-lo a entender melhor a deficiência de linguagem em criança TEA. Dificuldades enfrentadas muitas das vezes por parte dos professores as quais exigem muito afeto, empatia, observação, estudo em relação a criança TEA.	Finatto e Schmidt	2021
Dificuldade de interação social	Descobrir a comunicação de cada aluno autista para cultivar uma atmosfera de inclusão.	O professor por falta de conhecimento muitas das vezes não sabe como trabalhar em sala de aula com os alunos que apresentam dificuldades afetadas por esses problemas cognitivos.	Finatto	2021
Recusa em seguir rotina	Não quebrar a rotina da criança com TEA, siga como de costume na sala de aula, não tente fazer surpresa que pode gerar estresse para a criança.	O professor necessita de formação específica para trabalhar com criança TEA. Entende-se que esses profissionais da educação necessitam aprofundar seu conhecimento tanto teórico como prático.	Pereira e Coutinho	2023
Ecolalia	O professor precisa trabalhar mostrando a imagem do objeto.	As práticas escolares precisam ser significativas para atender as crianças na escola inclusiva.	Pereira e Coutinho	2023

Fonte: Autoral (2024).

3.2 Formação e saberes para o trabalho docente

A respeito da educação escolar inclusiva, são muitas as dificuldades pelas quais os professores passam em sala de aula. No caso da escola regular, os docentes enfrentam alguns desafios, entre eles destacando-se as dificuldades referentes ao processo de mediação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que necessitam de um nível de suporte maior na Educação Infantil.

Para Finatto (2021), é necessário pensar em formatos de formação continuada para os professores, com o intuito de aproximar sua abordagem didática das Práticas Baseadas em Evidências (PBE), que são práticas com evidências de efetividade descritas por agências internacionais, como o *National Autism Center*

(NAC), o *National Professional Development Center* (NPDC) e o *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), identificadas a partir de pesquisas científicas que as justificam como intervenções que resultam em eficácia quando aplicadas corretamente em estudantes com TEA.

Essas formações precisam partir da *expertise* do professor, tendo como núcleo dos saberes não só o seu conhecimento prévio, mas também a percepção das necessidades dos estudantes. Conforme revelou a pesquisa de Pereira e Coutinho (2023, p. 242):

> [...] a prática pedagógica na inclusão escolar está condicionada às ações dos diversos agentes educacionais para garantir a aprendizagem dos educandos com deficiência, e, também, o processo de ensinar e aprender em sala de aula. Evidenciou também, como obstáculos o acesso à infraestrutura adequada, aos recursos pedagógicos, bem como a formação compatível dos docentes para atuarem na inclusão escolar.

No que tange à formação dos docentes para a inclusão escolar, constatou-se a necessidade de capacitação teórica para superar a visão limitadora da deficiência (Pereira; Coutinho, 2023). Segundo Finatto e Schmidt (2021, p. 2):

> [...] a formação de professores sobre práticas com evidência de efetividade a serem utilizadas no contexto educacional junto a estudantes com autismo é incipiente quanto a pesquisas que busquem sua aproximação às Práticas Baseadas em Evidências.

Cunha (2022) reflete que o futuro da educação e da formação de professores deverá atender os movimentos e interações afetivas nos espaços de aprendizagem.

Em relação à formação de professores, Finatto e Schmidt (2021) sugerem a realização de mais estudos que possam aproximar a prática pedagógica das Práticas Baseadas em Evidências, a partir de propostas de formação de professores que tenham como base sua realidade educacional e práticas com evidência de efetividade.

Os estudos analisados por Pereira e Coutinho (2023) recomendam que a formação docente precisa insistir no reconhecimento dos ritmos diversos dos estudantes, flexibilizar currículos e possibilitar práticas pedagógicas com adequações curriculares compatíveis com as potencialidades dos alunos.

A pesquisa realizada por Finatto e Schmidt (2021) relata algumas dificuldades dos professores quanto à sua formação docente, como a falta de conhecimentos

inerentes ao TEA, bem como dificuldades em planejar aulas, ensinar e avaliar esses estudantes.

Em relação ao trabalho pedagógico, Pereira e Coutinho (2023) apontam para as dificuldades e obstáculos enfrentados pela rede escolar quanto à infraestrutura, recursos pedagógicos e formação adequada dos professores para realizar o trabalho de inclusão escolar.

Grande parte das professoras relataram não se sentirem preparadas e desconfortáveis em trabalhar com esses estudantes; poucas delas relataram sentirem-se preparadas (Finatto; Schmidt, 2021). É fundamental que o professor seja um pesquisador de interação social para poder compreender melhor as crianças autistas.

3.2.1 Autismo e práticas pedagógicas

De acordo com Mantoan (2015), as práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino. A autora relata que:

> [...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Forest, 1985 *apud* Mantoan, 1999, 2001, p. 25).

Mantoan (2015) afirma que a inclusão, embora seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, é considerada suficiente para questionar qual ética ilumina nossas ações na direção de uma escola para todos.

Segundo Pereira e Coutinho (2023, p. 242):

> [...] a prática pedagógica na inclusão escolar está condicionada as ações dos diversos agentes educacionais para garantir a aprendizagem dos educandos com deficiência, e, também, o processo de ensinar e aprender em sala de aula. Evidenciou também, como obstáculos o acesso à infraestrutura adequada, aos recursos pedagógicos, bem como a formação compatível dos docentes para atuarem na inclusão escolar.

Uma das grandes dificuldades dos docentes para atuarem na inclusão escolar é aproximar as Práticas Baseadas em Evidência (PBE) da sua prática pedagógica, seja pela linguagem acadêmica distanciada da linguagem pedagógica, seja pela falta de formação inicial e continuada (Finatto; Schmidt, 2021). Sabemos também que a sala de aula representa para o professor a sua prática, e esta implica o exercício do conhecimento que demanda o trabalho e a ação (Cunha, 2022).

No entanto, muitas vezes o conhecimento científico está centrado nos ambientes acadêmicos e fora do alcance das práticas dos professores, o que distancia o conhecimento docente a respeito de práticas com evidência de efetividade (Finatto; Schmidt, 2021).

Uma possível proposta de formação pode partir de estudos de caso, de forma que os professores transportem o conhecimento pragmático para exemplos reais, os quais poderão servir como modelo frente às dificuldades similares encontradas em seu dia a dia profissional (Finatto; Schmidt, 2021).

Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças (Mantoan, 2015). A maioria dos professores destaca o seu despreparo devido à falta de formação inicial e continuada, e alguns discorrem sobre a falta de materiais específicos para o trabalho inclusivo (Finatto; Schmidt, 2021).

Cunha (2022, p. 85) oferece algumas dicas para auxiliar o professor ou professora em sua prática pedagógica:

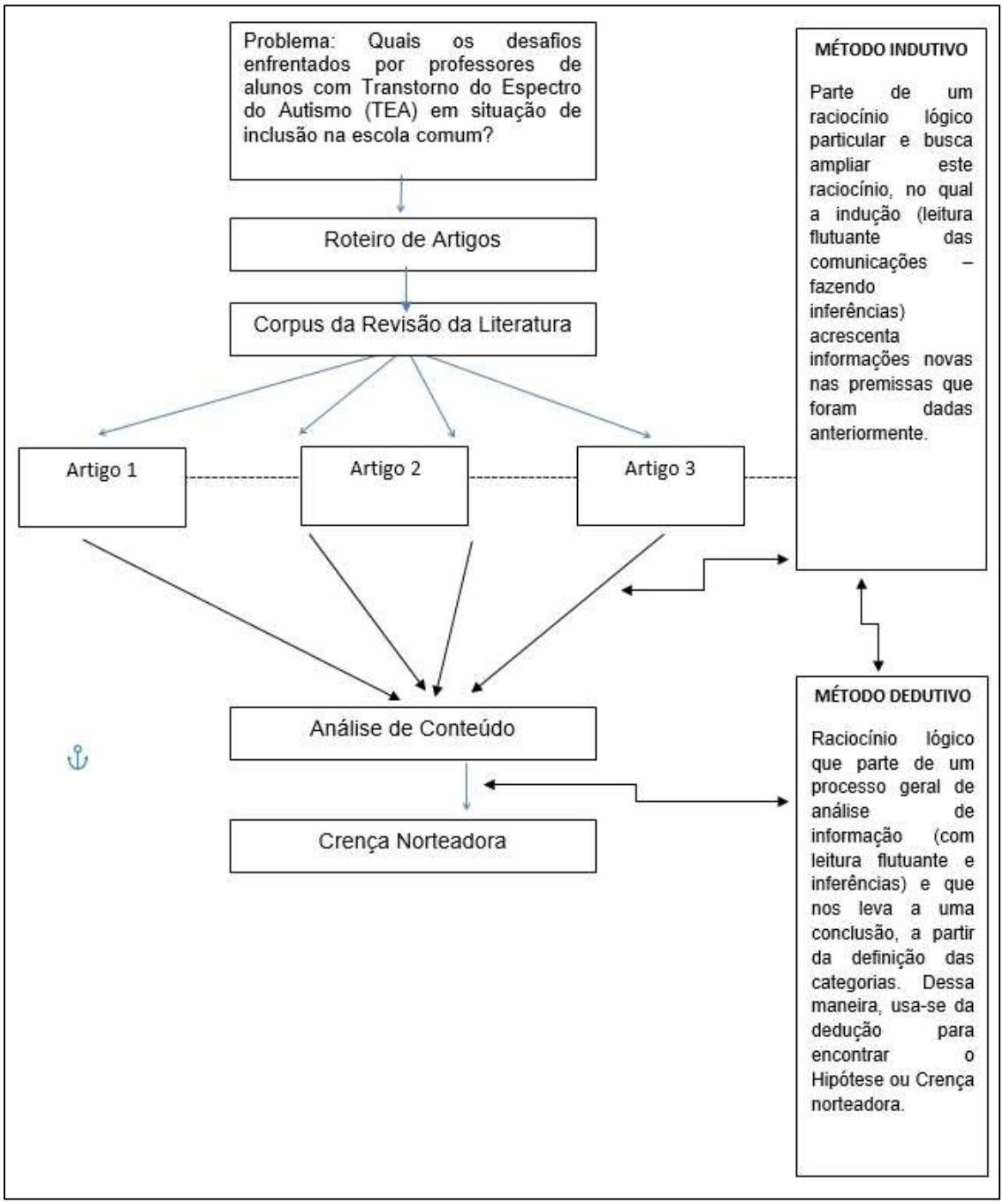
> 1- Penetrar no mundo do autista;
> 2- Concentra-se no contato visual;
> 3- Trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo;
> 4- Entreter-se com as brincadeiras do autista;
> 5- Procurar sempre enriquecer a comunicação;
> 6- Mostrar a cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra;
> 7- Tornar-se hábitos cotidianos agradáveis;
> 8- Fazer tudo com serenidade, mas com voz clara e firme.

Além dessas dicas importantíssimas e significativas para o professor utilizar em sua prática pedagógica com as crianças autistas na escola, Cunha (2022) destaca outras atividades, como trabalhos artísticos, que estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente; por meio da pintura, desenho ou atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem.

4 METODOLOGIA

4.1 Desenho da pesquisa

Figura 1 – Desenho da pesquisa



Fonte: Autoral (2024).

Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma revisão da literatura, leitura flutuante e categorização, a fim de encontrar artigos que pudessem contribuir com estudos já realizados a respeito da inclusão escolar. A metodologia usada para a análise de dados pode ser assim resumida: para realização dessa etapa, buscou-se trazer o estado da arte, a partir de artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*. O estabelecimento do corpo da pesquisa ocorreu a partir da busca da perspectiva da Educação Inclusiva, e a seleção considerou como critério para inclusão as seguintes palavras-chaves: 'autismo', 'sala de aula inclusiva', 'TEA', 'inclusão escolar', 'sociedade inclusiva' e 'práticas pedagógicas'.

O processo de seleção dos artigos passou por três fases: na fase 1, de busca dos artigos a partir do construto de variáveis especificadas, foram encontrados 188 artigos; na fase 2, realizou-se a leitura dos resumos dos artigos, para eliminar duplicados ou os que não preenchessem os critérios de inclusão; na fase 3, ocorreu a seleção do *corpus* do trabalho com os artigos que fariam parte da revisão da literatura sobre autismo. A busca foi realizada com a pré-seleção de estudos publicados no período de 2018 até 2023.

O Quadro 2 apresenta a relação dos 9 artigos selecionados, incluindo título, autores e ano de publicação. O Quadro 3 apresenta os 3 artigos que integraram o *corpus* da revisão de literatura, também incluindo título, autores e ano de publicação.

Quadro 2 – Relação dos nove artigos selecionados

Título do Artigo	Autor(a)	Ano
A educação inclusiva no município de Itapetinga – BA: avanços e desafios de uma política de ação	RIBAS, Geovania Fagundes; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; ARAUJO, Silvânia Brito	2020
Revisão sistemática da literatura sobre a utilização da proposta de integração sensorial de ayres para as pessoas com o transtorno do espectro do autismo	MONTEIRO, Suze Martins Franco	2023
Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura	CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT Andréia	2021
A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica	MENDONÇA, Mariana Ferreira de	2022
Reflexões sobre a inclusão escolar de crianças com autismo: revisão de Literatura	ANJOS, Monaliza dos CORRÊA, Juliana de TRINDADE, Ana Paula Nassif Tondato da	2019
Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa de literatura	SANTOS, Giovanna Soares	2021

Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores	CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER *et al*.	2020
Das Práticas Pedagógicas às Práticas Baseadas em Evidências: Uma Revisão de Literatura	FINATTO, Mariele; SCHMIDT Carlo	2021
Práticas pedagógicas na educação inclusiva no Brasil: sistemática revisão (2008-2018)	PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G	2019

Fonte: Autoral (2024).

Quadro 3 – Relação dos artigos selecionados que integram o *corpus* da revisão da literatura

Título do Artigo	Autor(a)	Ano
Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores	CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER *et al*.	2020
Das Práticas Pedagógicas às Práticas Baseadas em Evidências: Uma Revisão de Literatura	FINATTO, Mariele; SCHMIDT Carlo	2021
Práticas pedagógicas na educação inclusiva no Brasil: sistemática revisão (2008-2018)	PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G	2019

Fonte: Autoral (2024).

Tornou-se necessário identificar, através da revisão de literatura, o estado da arte, por meio de artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*. A partir dessa identificação, foi possível coletar os dados, com a intenção de conferir se os professores(as) estão recebendo formação para auxiliar melhor sua prática pedagógica. As datas em que foram pesquisados e selecionados os artigos para dar início a essa coleta situam-se entre 20 de janeiro e 11 de março de 2023.

4.2 A Resolução CNS nº 510/2016

A Resolução nº 510/2016 do CNS dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e apresenta os procedimentos metodológicos que regulamentam, dentre outros, a utilização de dados para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Esta pesquisa não será registrada nem avaliada pelo sistema CEP/CONEP. Na verdade, ela se apresenta de forma contingencial, porque busca reunir em um quadro teórico questões relacionadas aos discentes autistas e às novas tecnologias

e metodologias, a partir de uma revisão de literatura, constituindo-se em um modelo contingencial, que pode ou não ser aplicado em sala de aula.

O que mobiliza ou imobiliza um docente para uma nova abordagem com alunos autistas? O docente pode continuar como está ou integrar em suas aulas novas tecnologias digitais e novas metodologias. Inesperadamente, ele pode ter que se adaptar, porque a escola, por exemplo, adotou um novo modelo tecnológico de aula. Como unir toda essa inovação em prol do discente autista?

Toda proposta metodológica é contingencial, pode ser usada ou não, e é inferencial, pois cada um aborda as questões a partir de uma vivência e experiência coletiva, mas ímpar.

Esclarecendo, a Resolução CNS nº 510/2016 fala das contingências no exercício da profissão docente e ressalta a sua busca infinita, progressiva, sucessiva e permanente por novas possibilidades de ensinar em sala de aula. Mas há aqui uma outra contingência: a vontade de tocar na alma dos alunos com uma forma de aprender inesperada e o afeto que precisa estar enlaçando a contingência.

4.3 Etapas do caminho metodológico

Assim, para alcançar o desenho desta pesquisa, definiram-se as seguintes etapas do caminho metodológico.

Etapa 1 – Revisão da literatura

Na revisão da literatura buscou-se trazer o estado da arte, a partir de artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*. O estabelecimento do corpo da pesquisa ocorreu a partir da busca na perspectiva da Educação Inclusiva, e a seleção considerou como critério para inclusão as seguintes palavras-chaves: ‘autismo’, ‘sala de aula inclusiva’, ‘TEA’, ‘inclusão escolar’, ‘sociedade inclusiva’ e ‘práticas pedagógicas’.

Etapa 2 – Leitura flutuante

A leitura flutuante constitui-se num método que permite flutuar pela documentação de forma exaustiva, até que possamos identificar similaridades e

lacunas sobre a temática estudada (no caso, o autismo) e, a partir daí, darmos início às categorizações, que são certamente inferenciais. Não há um trabalho igual ao outro, pois cada um carrega as suas experiências, e estas guiam o caminho na busca por uma educação de excelência para os nossos alunos autistas.

O primeiro contato com os artigos visou encontrar as categorias iniciais, inspiradas na vivência do dia a dia com crianças e jovens autistas. Exigiu-se, metodologicamente, enquanto se buscavam as categorias iniciais, que formássemos hipóteses durante a leitura flutuante, valendo-nos de intrincados laços de conhecimentos teóricos e tácitos. Nesse sentido, a coleta de dados visou estabelecer os primeiros identificadores: as categorias iniciais e hipóteses, definidas de forma inferencial e, ao mesmo tempo, recepcionadas na leitura flutuante.

Nessa fase, é importante ressaltar que a cultura dos dados a serem analisados obedeceu à orientação das seguintes regras estabelecidas por Bardin (2016):

- *Exaustividade*: refere-se ao ato de exaurir, não deixar fora qualquer um dos elementos da temática em estudo; a leitura flutuante não pode se basear somente na inspiração e inferências do pesquisador, mas deve ir além de suas razões.
- *Representatividade*: Aqui se pretende trabalhar a *generalização x individualização*, ou seja, o universo inicial e aquele que faz parte do mundo perceptivo do pesquisador.
- *Homogeneidade*: os documentos precisam representar os critérios para os quais o trabalho está sendo desenvolvido.
- *Pertinência*: significa que o objetivo pelo qual se consolida progressivamente a análise tem pertinência com o estudo; este tópico complementa a *Representatividade* e vai além, tornando pertinentes dados que antes não o seriam, mas que não escapam ao olhar minucioso do pesquisador.

Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante é a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos, permitindo analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre

materiais análogos. Bardin (2016) ressalta que, após a seleção do material e da leitura flutuante, a categorização vai se definindo diante do pesquisador, e isso ocorre devido às palavras se repetirem, causando inferências que permitem efetuar uma categorização progressiva, até chegar às categorias que promovem a identidade daquilo que se está analisando.

Silva e Fossá (2015), concordando com Bardin (2016), ressaltam que a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas. Silva e Fossá (2015) relatam as seguintes questões: a escolha dos documentos consiste na definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e objetivos – a partir da leitura inicial dos dados –; elaboração de indicadores – a fim de interpretar o material coletado. Bardin (2016) e Silva e Fossá (2015) descrevem como se valer da leitura flutuante e da categorização para proceder à análise dos dados e definir as categorias iniciais, intermediárias e finais.

Para Bardin (2016), a leitura flutuante consiste em ler os textos, estabelecendo uma conexão com o tema e com o autor, a partir das entrelinhas que se estabelecem no decorrer da leitura. Deixando-se invadir por impressões e experiências, pouco a pouco a leitura vai se tornando fluida, a conexão estabelecida abre as cortinas da mente e se inicia um processo que flutua entre as páginas, exaltando parágrafos, palavras e, às vezes, coisas que não foram ditas, mas que na inferência são percebidas e descobertas.

Em função de soluções já desenhadas na mente, esboçadas em nível contingencial, surgem, em resposta a uma busca sem descanso por um método de ensino para crianças e jovens autistas, práticas de possível aplicação, técnicas e materiais análogos que podem nos dar pistas de novos caminhos de ensino e aprendizado para esses discentes.

Etapa 3 – Categorização: categorias iniciais, intermediárias e finais

Conforme Bardin (2016), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com critérios previstos de forma inferencial. Silva e Fossá (2015) relatam que essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos e dão origem às categorias iniciais.

Quanto às categorias iniciais, Silva e Fossá (2015) ressaltam que são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias. Estas são desenvolvidas para sistematizar as ideias iniciais, colocadas pelo quadro referencial teórico, e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas.

As categorias intermediárias são criadas e nomeadas em conformidade com os dados que as constituem, inferindo-se a subjetividade do pesquisador ao conceder a identificação das categorias (Silva; Fossá, 2015).

Etapa 4 – Discussão das categorias finais e elaboração da crença norteadora

Silva e Fossá (2015), em consonância com Bardin (2016), afirmam que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com critérios inferenciais. Silva e Fossá (2015) relatam que essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos e dão origem às categorias iniciais.

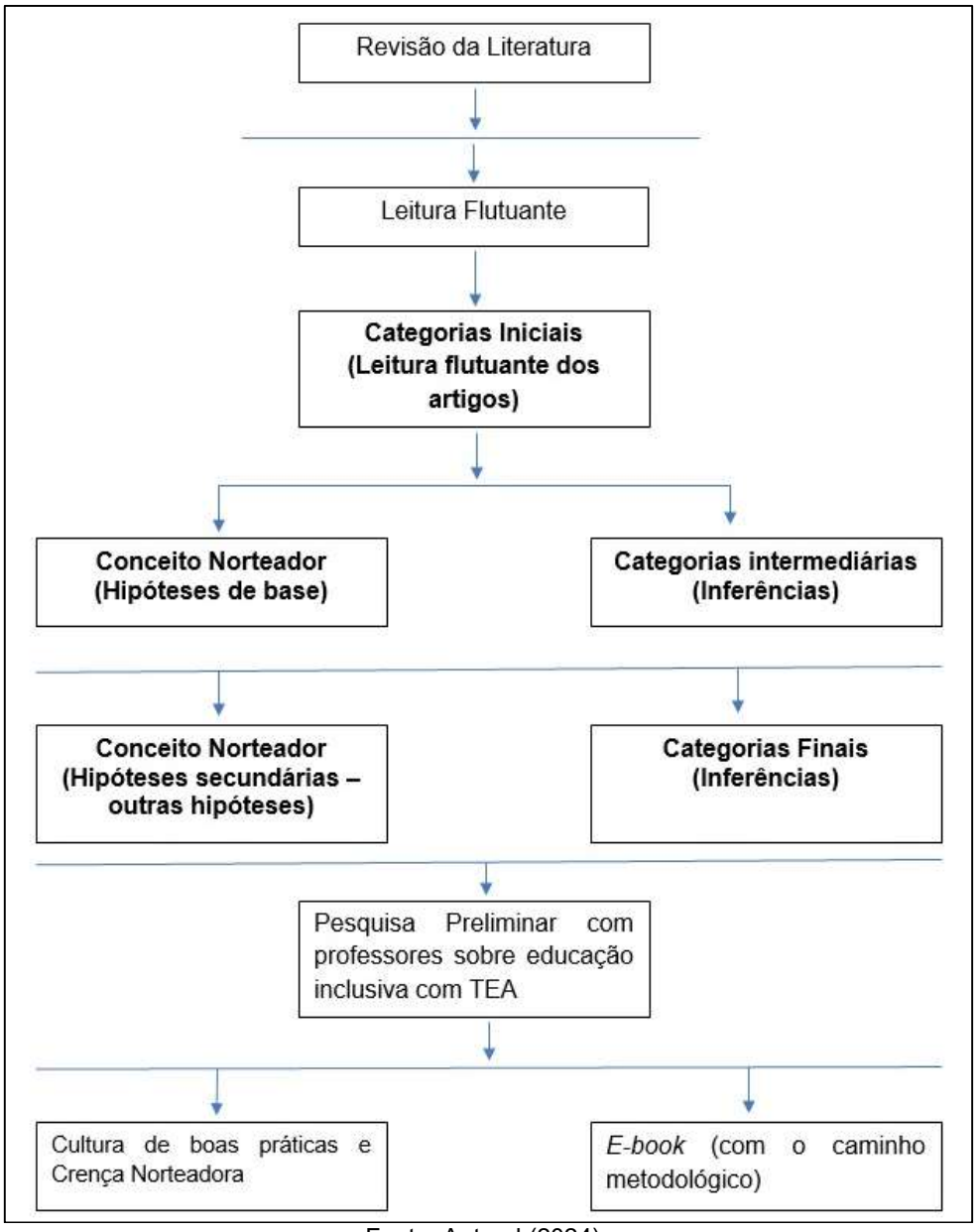
Aqui apresentamos a hipótese básica como uma resposta “provável, suposta e provisória”, que Lakatos e Marconi (1991, p. 104) afirmam ser a principal resposta, podendo ser complementada por outras, denominadas de hipóteses secundárias, que são afirmações complementares e significam outras possibilidades de resposta para o problema.

Etapa 5 – Elaboração de um *e-book*

Pretende-se estimular uma cultura de ensino que enxergue o contexto do aluno, disseminando, por meio de um ***e-book***, uma metodologia de análise de dados com leitura flutuante, com as melhores práticas trabalhadas em sala de aula, deduzidas de uma pesquisa com professores entrevistados.

4.4 Caminho metodológico x Análise de conteúdo

Figura 2 – Caminho metodológico



Fonte: Autoral (2024).

Após aplicar as regras de seleção dos artigos para chegar ao *corpus* de análise, tem início a exploração do material, que consiste em leitura, inferência e categorização. Bardin (2016) define 'codificação' como a transformação, por meio de recorte, agregação, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Uma palavra, um parágrafo nos mobilizam para a primeira categorização, que chamamos de categorias iniciais.

As categorias iniciais dão origem às categorias intermediárias, a partir de hipóteses, e as categorias intermediárias resultam nas categorias finais, tendo como fundamento hipóteses secundárias.

Assim, o texto é recortado (palavras, frases, parágrafos) e agrupado tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir de inferências. Por esse processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido dos artigos, mas também uma significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (Fossá, 2003).

A próxima fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que consiste em captar os conteúdos contidos ou inferidos em todo o material lido. Ressalta-se o que é semelhante e o que é diferente.

Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases: leitura geral dos artigos, leitura flutuante, inferência e interpretação no processo de formação das categorias iniciais e intermediárias (parágrafos, palavras, inferências) e agrupamento progressivo das categorias iniciais, intermediárias e finais.

Quadro 4 – Tratamento dos resultados

Categorias iniciais (leitura flutuante dos artigos)	**Conceito norteador (hipóteses de base)**	**Categorias intermediárias (Inferências)**
A educação é repleta de desafios e destaca o professor com o papel fundamental para auxiliar o autista no seu desenvolvimento global.	É necessária a formação do professor nos recursos metodológicos e tecnológicos atuais para o desenvolvimento de suas competências técnicas e pessoais bem como as competências dos alunos com TEA.	
O atendimento dos estudantes autista em escola inclusiva é transformador quando se refere ao atendimento diferenciado de forma de estímulo para as crianças.	Uma sala de aula inclusiva estimula o aluno e professores à percepção da diversidade e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.	O professor é um mediador da alteridade em sala de aula e padrões restritivos e atividades limitadas são norteadores do quadro individual do aluno com TEA e podem sugerir pistas importantes na sua educação
Os estudantes com TEA se caracterizam por apresentar características sociocomunicativas, de comportamento, com padrões restritivos de interesses e atividades	A prática metodológica do professor precisa incorporar métodos e tecnologias que estimulem os interesses dos alunos com TEA para mudar padrões.	
Alunos com TEA têm características extraordinárias: estereotipias, interesses restritos e recusa em seguir rotina.	A escola se torna uma forma de estímulo para crianças autistas, auxiliando no seu desenvolvimento.	Novas habilidades comportamentais e de comunicação podem ser

As Práticas Baseadas em Evidências (PBE) resultam em eficácia ao ser aplicada em estudante TEA corretamente.	No ensino regular percebe-se um distanciamento entre práticas e os saberes e práticas cotidianas dos professores.	criados nos alunos que estão sob a mediação de um professor que sabe lidar com alteridade.
Os professores atuantes em escola inclusiva com estudante TEA, demonstram pouca eficácia em suas práticas pedagógicas	A prática metodológica de um professor deve incluir métodos e técnicas que estimulem o interesse dos alunos com TEA.	
Há necessidade emergente em se pensar em práticas pedagógicas com validação científica, que possam subsidiar o trabalho do professor.	Os professores têm dificuldade de elaborar atividades com estratégias pedagógicas para o estudante com autismo.	O professor requer apoio pedagógico e de formação mais específica para que possa apoiar o seu trabalho e práticas pedagógicas com alunos TEA.
O estudante TEA tem direito ao acesso e permanência em escola regular de ensino.	O professor precisa ter afeto pelo seu aluno e verificar e entender as necessidades do estudante TEA.	A formação de professores sobre práticas baseada em evidência de efetividade está na fase inicial no Brasil.
O professor precisa utilizar outras estratégias de ensino e aprendizagem de forma lúdica.	Os professores precisam fazer formação adequada para trabalhar com inclusão escolar do aluno com TEA.	
O professor precisa de formação para ampliar os seus trabalhos pedagógicos em práticas inclusivas.	A escola inclusiva contribui para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de modo geral.	A educação inclusiva deve ser incentivada pela escola regular e exercida por todo o corpo docente. A inclusão de alunos em escola regular requer uma escola que paute suas práticas em ambientes que beneficie a todos. O professor precisa estimular o estudante Autista no processo de adaptação e integração no âmbito escolar. A escola precisa de um novo olhar para inclusão.
Inclusão na educação e práticas pedagógicas.	Práticas pedagógicas dos professores são efetivamente desenvolvidas na sala de aula.	
A escola regular na perspectiva inclusiva favorece o acesso das crianças com TEA	Na sala de aula o professor precisa observar e entender as necessidades do estudante autista.	

Fonte: Autoral (2024).

As categorias iniciais são resultado das primeiras impressões após a leitura flutuante. Cada categoria constitui-se dos trechos selecionados nos artigos e tem respaldo do referencial teórico. Na verdade, as categorias são inerentes ao *corpus* coletado anteriormente, o que nos diz que não existem regras para a nomeação das categorias, nem para a determinação do número delas.

Quadro 5 – Ilustra o processo de formação das Categorias Finais (Inferências)

Categorias Intermediárias (Inferências)	**Conceito Norteador (Hipóteses secundárias – outras respostas para o problema)**	**Categorias Finais (Inferências)**

O professor é um mediador da alteridade em sala de aula e padrões restritivos e atividades limitadas são norteadores do quadro individual do aluno com TEA e podem sugerir pistas importantes na sua educação.	O professor mediador em sala de alunos com TEA precisa buscar o letramento científico e apropriar-se do conhecimento tecnológico e metodológico, além das habilidades sociais.	Características individuais, estereotipias dos alunos com TEA são pistas para o aprendizado e podem sugerir atividades importantes na sua educação.
Novas habilidades comportamentais e de comunicação podem ser criados nos alunos que estão sob a mediação de um professor que sabe lidar com alteridade.		O professor deve trabalhar com alteridade e letramento científico, observação e escuta atenta em sala de aula com alunos TEA.
O professor requer apoio pedagógico e de formação mais específica para que possa apoiar o seu trabalho e práticas pedagógicas com alunos TEA.	O professor que trabalha com alunos com TEA em sala de aula inclusiva precisa ser um bom observador e um bom ouvinte	
A formação de professores sobre práticas baseada em evidência de efetividade está na fase inicial no Brasil.	O professor precisa conhecer melhor o aluno TEA para aplicar as atividades pedagógicas de modo mais eficiente e eficaz.	A escola inclusiva precisa estar preparada com seu corpo docente para receber estudantes e incluí-los a partir de boas práticas pedagógicas que progressivamente se baseiem em evidências.
A educação inclusiva deve ser incentivada pela escola regular e exercida por todo o corpo docente.	O professor que tem aluno autista precisa ser um mediador da aprendizagem com base em Práticas Baseadas em Evidência.	O professor como mediador da aprendizagem precisa estimular o aluno autista a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais.
A inclusão de alunos em escola regular requer uma escola que paute suas práticas em ambientes que beneficie a todos	O professor de escola regular de ensino precisa utilizar estratégias de ensino e de aprendizagem para atender os estudantes com diagnóstico de autismo.	A escola inclusiva contribui para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de modo geral.
O professor precisa estimular o estudante Autista no processo de adaptação e integração no âmbito escolar.		O professor precisa ser incentivado com formações e ter como apoio as práticas baseadas em evidências para trabalhar com mais segurança e assertividade
A escola precisa de um novo olhar para inclusão.	O fazer pedagógico no cotidiano escolar promove a mediação e interação entre professores e estudantes em uma instituição de ensino.	Na escola de ensino regular inclusivo precisa de recursos para o atendimento do estudante autista
	A escola precisa ter recursos pedagógicos para o atendimento do estudante TEA. A escola inclusiva favorece o acesso das crianças com autismo à escola regular.	Professores com formação especial que possa atender os alunos autista. As práticas pedagógicas com mediação intencional favorecem o desenvolvimento contínuo do estudante autista.

Fonte: Autoral (2024).

As primeiras categorias foram criadas de forma contingente às leituras, e infere-se aqui a subjetividade do pesquisador na identificação das categorias. As

categorias intermediárias e finais foram construídas com o intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados.

5 A REVISÃO DA LITERATURA E A VOZ DO PROFESSOR – UM MODELO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM TEA

A partir das categorias iniciais, intermediárias e finais e da leitura flutuante dessas categorias, procurou-se formular as perguntas conectadas com a revisão da literatura, reiterando o método de aderência às categorias iniciais, intermediárias e finais, nas quais buscou-se ampliar os espectros de categorização, redigindo perguntas que pudessem então trazer as boas práticas que estão sendo utilizadas e podem ser utilizadas por professores com atuação em salas de aula com alunos com TEA.

Nessa etapa foram realizadas entrevistas, que se iniciaram com uma roda de conversa com três professores de Educação Infantil da educação pública do município do Rio de Janeiro sobre educação inclusiva com TEA. Prosseguindo com essa dinâmica, os professores aceitaram responder a um roteiro com oito perguntas por meio do *WhatsApp*, sobre Educação Infantil em escola de educação inclusiva com alunos com TEA.

A escolha dos participantes se deu em virtude de manterem contato profissional direto com crianças diagnosticadas com autismo e vivenciarem cotidianamente questões relacionadas com a inclusão escolar, com o intuito de entender suas percepções, para nortear e indicar as respectivas conclusões do trabalho.

A seleção da amostra, entre os diversos métodos de amostragem disponíveis, apontou para que usássemos a amostragem por conveniência, que é um método de seleção de amostras utilizado em pesquisas e estudos estatísticos acessível para o pesquisador, que se baseia na proximidade, trabalho conjunto, confiança, domínio do tema e conhecimento profundo do assunto. Portanto, a amostra aqui apresentada foi selecionada por conveniência.[1]

Ao longo do texto desta pesquisa, resguardou-se a identidade dos professores participantes. Todos os entrevistados participaram mediante o termo de aceite de livre participação e concordaram em responder voluntariamente. As questões aplicadas dizem respeito ao trabalho do professor na educação inclusiva com TEA.

---

[1] Amostragem por conveniência: o que é e como utilizar (Blog opinionbox.com). Disponível em: https://blog.opinionbox.com/amostragem-por-conveniencia/?utm_source&utm_medium&utm_campaign&keyword&matchtype=b.

As respostas às perguntas foram respondidas e estão aqui transcritas com aprovação desses professores, que enviaram a devolutiva do questionário virtual. A seguir, temos as oito perguntas e as respostas dadas pelas três professoras entrevistadas, identificadas apenas por ‘Resposta’ (Resposta 1, Resposta 2, Resposta 3..., Resposta 8), salvaguardando suas identidades.

Pergunta 1

É possível observar e ver o mundo a partir do ponto de vista do aluno autista e planejar uma aula na qual todos possam participar?

Resposta 1

Sim. Podemos observar e conhecer as preferências, as necessidades, os desafios, o que pode causar desregulação ou o que favorece tranquilidade e segurança, e assim planejar propostas que atendam o aluno autista e todas as crianças que integram o grupo.

Resposta 2

Sim, é possível e altamente recomendável que os professores tentem compreender o mundo a partir do ponto de vista do aluno autista. Isso envolve empatia, observação cuidadosa e a utilização de estratégias de ensino que considerem as necessidades e os interesses dos alunos com TEA. Planejar aulas inclusivas requer adaptação do conteúdo e das atividades, para que sejam acessíveis a todos os alunos, permitindo a participação plena.

Resposta 3

Acredito que sim, mas para isso é preciso que o professor desenvolva um olhar sensível, para que possa enxergar seu aluno como um ser humano integral, que não se restringe a possíveis limitações advindas de seu diagnóstico de TEA.

Interpretação

Pode-se perceber pelas respostas que os professores acreditam em uma educação inclusiva, que concordam com o que trouxemos de Mantoan (2015) sobre as práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes como uma regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino.

Reforça-se o que foi evidenciado antes, sobre recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências: é preciso criar uma cultura de não discriminação.

Em nosso referencial teórico, trouxemos os estudos analisados por Pereira e Coutinho (2023), que insistem na importância do reconhecimento dos ritmos diversos dos estudantes. Os autores enfatizam que é preciso flexibilizar currículos e possibilitar práticas pedagógicas com adequações às potencialidades dos alunos (Pereira; Coutinho, 2023).

Talvez a escola precise de círculos de cultura à moda de Paulo Freire, voltados progressivamente ao debate da temática aqui pesquisada.

Pergunta 2

O professor pode trabalhar com observação e escuta atenta em sala de aula, incluindo alunos TEA?

Resposta 1

Sim. Contudo, é necessário tornar o ambiente propício, pois as circunstâncias, os acontecimentos do dia, mudanças de rotina podem influenciar mudanças de comportamento e impor desafios. É necessário que a criança com TEA esteja confortável e segura com o grupo e com o ambiente no qual se encontra.

Resposta 2

Certamente. A observação e a escuta atenta são fundamentais para entender as necessidades individuais dos alunos com TEA. Essas práticas permitem ao professor identificar sinais de desconforto, interesses particulares e modos preferidos de aprendizagem, ajustando as abordagens de ensino conforme necessário.

Resposta 3

Sim, creio que seja a forma mais eficaz de averiguar quais são os interesses desses alunos, para que, a partir disso, possamos planejar aulas que sejam de interesse não só deles, mas que possam contemplar a turma como um todo. Afinal, as diferenças são um campo rico para que as crianças aprendam umas com as outras.

Interpretação

Os professores concordam com a importância de introduzir o dialogismo em sala de aula, com alunos diversificados em seus conhecimentos e características, e as variáveis da observação e escuta atentas. Na verdade, eles estão certos em afirmar a importância dessas variáveis em sala de aula, pois o dialogismo é uma propriedade da mente social e, em consequência, do aprendizado. Sem conhecer o outro, é impossível ensinar ou aprender com ele.

O dialogismo com a observação, percepção e escuta atentas é a base para tornar a sala de aula o lugar ideal de pesquisa de novas pistas. Trouxemos Cunha (2020) como marco teórico importante, que afirma que atividades artísticas estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam a concentração, servindo como mediação pedagógica.

Pergunta 3

Que tecnologias você acha que podem ser usadas para isto?

Resposta 1

Caixas de som, celular com os recursos e mídias de que ele dispõe. A TV também pode.

Resposta 2

Existem diversas tecnologias que podem ser usadas para apoiar a educação inclusiva de alunos com TEA, tais como:

Software de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): aplicativos e dispositivos que ajudam alunos não verbais a se comunicar.

Aplicativos de aprendizagem personalizada: plataformas que oferecem conteúdos adaptados às necessidades individuais.

Quadros interativos: para tornar as aulas mais visuais e interativas.

Sensores e dispositivos de monitoramento: para ajudar a identificar momentos de estresse ou desconforto.

Resposta 3

As tecnologias devem ser apropriadas para cada faixa etária. No caso da Educação Infantil, jogos que promovam interatividades nas mais diversas formas podem vir a despertar o interesse tanto dos alunos com TEA quanto dos demais.

Interpretação

Percebe-se nas respostas dos professores que eles não temem o uso de novas tecnologias em sala de aula, mas, ao contrário, estão dispostos a pesquisar e trazer recursos tecnológicos que favoreçam o aprendizado de alunos autistas e não autistas.

Mas cabe reforçar que na vivência como professora percebe-se que o uso de tecnologias digitais é um caminho metodológico de aprendizado dos alunos autistas, no entanto é possível observar a falta de professores de apoio especializado para os alunos especiais nas instituições de ensino.

Pergunta 4

O corpo docente desenvolve práticas pedagógicas compartilhadas que se baseiam em evidências do dia a dia?

Resposta 1

Esse é o caminho que devemos seguir e que se faz necessário para alcançarmos resultados significativos para o desenvolvimento das crianças, uma vez que partimos das vivências, das necessidades e das potencialidades delas, para juntos pensarmos em práticas pedagógicas que as alcancem e favoreçam o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Entretanto, durante a vivência da rotina diária e considerando os desafios inerentes a cada pessoa, organização, gestão e funcionamento do espaço, esse compartilhamento nem sempre se faz presente ou é assegurado que possa acontecer.

Resposta 2

Idealmente, sim. As práticas pedagógicas baseadas em evidências do dia a dia são essenciais para a eficácia do ensino inclusivo. Isso envolve a troca constante de experiências e a reflexão sobre as melhores abordagens pedagógicas, adaptando-as às realidades observadas em sala de aula.

Resposta 3

Na unidade onde trabalho algumas experiências são trocadas por meio de *WhatsApp*, pois os horários variados de planejamento não permitem que todos os educadores se reúnam para a discussão dessas questões de uma forma mais assertiva.

Interpretação

Observa-se pelas respostas que não há ainda uma cultura nas escolas de compartilhamento das melhores práticas de aprendizagem, práticas de sucesso, inclusive com tecnologias, e que essa deveria ser uma pista importante na gestão escolar e na rede de ensino.

Pergunta 5

Que tecnologias e metodologias podem incentivar os professores a trabalharem com evidências observáveis em sala de aula?

Resposta 1

Atualmente, o celular é o recurso mais disponível e por meio dele temos a metodologia dos registros em fotos, vídeos, áudios e escrita das vivências e experiências.

Resposta 2

Plataformas de colaboração: ferramentas como *Google Classroom* ou *Microsoft Teams*, para compartilhar e discutir práticas pedagógicas.

Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMS): para coletar e analisar dados de desempenho dos alunos.

Vídeo gravação de aulas: para revisão e análise posterior de práticas de ensino.

Ferramentas de análise de dados educacionais: para interpretar dados de aprendizagem e adaptar as metodologias de ensino.

Resposta 3

A observação se apresenta como uma metodologia eficaz para a identificação de interesses dos alunos. Quanto às tecnologias, acho que o professor deve aos

poucos inserir aquelas que estejam a seu dispor e ir avaliando a receptividade dos alunos frente a elas.

Interpretação

Percebe-se que essa questão focaliza a gestão escolar com celulares, aplicativos e sistemas de gestão de aprendizagem.

É preciso coletar os dados dessa experiência em sala de aula, e a observação pode ser uma verdadeira aliada nesse caminho da autogestão e gestão escolar. Também foi reforçada a importância das ferramentas de análise de dados educacionais para interpretar dados de aprendizagem e adaptar as metodologias de ensino.

Pergunta 6

O professor consegue estimular o aluno autista a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais? Que tecnologias podem ajudar?

Resposta 1

Claro que sim. O uso do computador, celular e todas as possibilidades que eles agregam.

Resposta 2

Sim, o professor pode estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos autistas por meio de abordagens personalizadas e do uso de tecnologias específicas. Algumas tecnologias úteis incluem:

Aplicativos de treinamento social: que simulam interações sociais para ajudar os alunos a praticarem habilidades sociais.

Jogos educacionais: que incentivam a resolução de problemas e o desenvolvimento cognitivo.

Software de realidade virtual: para criar ambientes controlados, onde os alunos podem praticar interações sociais.

Resposta 3

Sim, os professores são capazes de estimular os alunos autistas, apesar dos desafios que lhes são impostos, como, por exemplo, um grande quantitativo de

alunos por sala de aula. Creio que tecnologias assistivas possam ser de grande valia para educadores que possuem alunos com TEA.

Interpretação

Mais uma vez, reforça-se a cultura do uso de tecnologias digitais como parâmetro de boas práticas no ensino e aprendizado de alunos autistas. Aplicativos, jogos educacionais e realidade virtual podem provocar saltos de conhecimento para todos os alunos, inclusive com TEA. Ambientes controlados, nos quais os alunos aprendem a interagir socialmente e aprendem valores de comunicação, respeito ao outro, proteção da intimidade e valores da vida, também podem ser benéficos.

Pergunta 7

Professores precisam de formação especial para atender os alunos autistas? Como isso se dá hoje?

Resposta 1

Não necessariamente. É necessário que o professor esteja pré-disposto. Mas é claro que a formação através de especializações é de grande importância e relevância.

Resposta 2

Sim, professores precisam de formação especial para atender de maneira eficaz os alunos com TEA. Isso pode incluir:

Cursos de formação continuada: oferecidos por instituições de ensino ou organizações especializadas.

Workshops e seminários: focados em estratégias de ensino inclusivo e técnicas específicas para trabalhar com alunos autistas.

Formação em tecnologia educacional: para usar ferramentas tecnológicas que beneficiem alunos com necessidades especiais.

Resposta 3

Sim, formação continuada é de extrema importância. Atualmente, isso ocorre em raros momentos, como um ou outro curso *on-line* ou alguma discussão rápida durante os centros de estudo. Mas, a meu ver, ainda não é o suficiente.

Interpretação

Os professores entrevistados destacaram a importância da formação docente, seja em cursos de formação continuada, *workshops* ou seminários de ensino inclusivo, e técnicas específicas para trabalhar com alunos autistas. Evidenciaram também a importância da formação em tecnologia educacional, para incluir no programa o uso de ferramentas tecnológicas que beneficiem alunos com necessidades especiais.

Pergunta 8

As práticas pedagógicas compartilhadas favorecem o desenvolvimento contínuo do estudante autista? Que tecnologias podem ser usadas para o compartilhamento?

Resposta 1

Sim, com certeza. A troca através do compartilhamento favorece e oportuniza o desenvolvimento de novos saberes para todos os envolvidos. Podem ser usados o celular, o computador e as mídias sociais.

Resposta 2

Sim, práticas pedagógicas compartilhadas são benéficas para o desenvolvimento contínuo dos alunos autistas. Tecnologias que podem ser usadas para o compartilhamento incluem:
Plataformas de aprendizagem colaborativa: como *Moodle* ou *Edmodo*.

Resposta 3

Boas práticas e experiências bem-sucedidas devem sim ser compartilhadas, para inspirar outros professores e mostrar a eles que é possível realizar uma efetiva inclusão. Creio que tecnologias simples, como o *WhatsApp* ou qualquer outra rede social, sejam de grande valia para o compartilhamento e difusão de experiências.

Interpretação

Os professores destacaram a importância do uso de plataformas de aprendizagem colaborativa, como *Moodle* ou *Edmodo*. Também foi citada no contexto a importância de tecnologias simples, que podem gerar uma excelente

repercussão de aprendizado ou para o compartilhamento e aumento significativo de experiências, como o *WhatsApp*.

As tecnologias como celular, computador e mídias sociais podem ser de grande utilidade em pesquisa e comunicação, ao fortalecer as práticas pedagógicas compartilhadas e o desenvolvimento do estudante autista.

6 A VOZ DO AUTOR NA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A partir das respostas dos professores e com base nas categorias da análise de conteúdo, apresentam-se aqui algumas inferências sobre as características individuais dos alunos com TEA que podem trazer pistas importantes para o ensino e aprendizado desses alunos.

As estereotipias dos alunos com TEA são pistas para o aprendizado

Inicia-se a discussão analisando algumas características de pessoas autistas que são consideradas fundamentais para conhecer e poder trabalhar melhor na educação de estudantes com TEA, a saber: estereotipias; interesses restritos; déficit nas áreas de comunicação; dificuldade de interação social; recusa em seguir rotina; e ecolalia. Essas pistas são indispensáveis para escolher as atividades a serem trabalhadas com estudantes autistas. O professor, ao identificar as características individuais do aluno com TEA, pode escolher a prática que será utilizada nas aulas com mais segurança e eficiência e, além disso, seguir as orientações do Plano Pedagógico, fazendo as adaptações necessárias para atender o estudante de modo individualizado. O docente pode observar o estudante para facilitar sua compreensão, ver o mundo a partir do ponto de vista do aluno autista, e, como mediador, precisa saber lidar com alteridade, olhando o estudante com afetividade e, a partir daí, estimulá-lo com atividades e recursos educacionais, ampliando seu processo cognitivo.

Identificar as características individuais dos alunos com TEA pode fornecer pistas para o aprendizado, sugerindo atividades importantes para sua educação. A atividade com jogo de encaixe, por exemplo, auxilia o estudante a se concentrar.

A formação do professor como mediador da alteridade para a inclusão em sala de aula é um aspecto basilar da educação. Nesse sentido, o docente necessita de formação continuada que possa auxiliá-lo a entender melhor como o aluno com TEA aprende e reconhecer as dificuldades do estudante, para poder aplicar atividades de modo que ele consiga realizá-las no seu próprio ritmo. A alteridade se perde pela falta de mediação criativa e na ausência de uma prática metodológica e tecnológica para o desenvolvimento integral dos alunos.

Finatto e Schmidt (2021) consideram primordial pensar em formações que possam transportar o conhecimento acadêmico para a realidade do professor, a partir de uma linguagem acessível, fomentando e disseminando a aplicação de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no contexto da sala de aula.

O professor deve trabalhar com alteridade, letramento científico, observação e escuta atenta em sala de aula com alunos TEA

A alteridade permite ao professor olhar o seu aluno ou aluna autista como o outro à sua frente, um espelho de suas próprias necessidades morais, éticas e cognitivas. Dessa forma, ele pode considerar como poderá se aproximar pedagogicamente daquele ser em construção, que, assim como ele mesmo, também busca um espaço de existência pacífica e afetiva. No entanto, muitas vezes, a alteridade se perde pela falta de mediação criativa e ausência de uma prática metodológica e tecnológica para o desenvolvimento integral dos alunos

O letramento científico possibilita que o professor considere extremamente importante inserir o aluno no mundo, ensinando-lhe todos os recursos disponíveis, sejam tecnológicos ou metodológicos, para que adquira capacidades que não são naturais da espécie humana e que somente são desenvolvidas a partir de uma educação dialógica, em sala de aula colaborativa, acessando recursos que são verdadeiros bens da sociedade da informação como um direito de todos.

A observação e a escuta atentas permitem adquirir conhecimentos por meio da convivência com os outros. No contexto escolar, é esperado que tanto professores como alunos constantemente observem e ouçam uns aos outros, e realizar essas práticas de forma atenta possibilita que aprendam uma nova forma de se comunicar, com respeito ao tempo de todos, aguardando sua hora de falar, pois todos têm uma mensagem e todos devem ouvi-la. Os alunos e alunas autistas ganham muito com essa experiência, pois têm um tempo diferente de ouvir, pensar e se expressar, e todos aprendem uma nova forma de viver em espaços compartilhados.

A escola inclusiva precisa estar preparada com seu corpo docente para receber estudantes e incluí-los, a partir de boas práticas pedagógicas que progressivamente se baseiem em evidências

Uma das características mais importantes da escola inclusiva é sua capacidade de se debruçar sobre si mesma e suas experiências e, progressivamente e em espiral evolutiva, aplicar o que aprendeu em sala de aula, criando um método individualizado, evidenciando em suas práticas pedagógicas uma cultura por meio da qual se aprende a lidar com alunos autistas.

A partir das evidências de sucesso ou insucesso no que se faz, a escola pode mudar seu rumo, criar novas possibilidades de inclusão, galgando novas fronteiras que ampliem o sentido da educação, pois a inclusão não é só para o estudante autista em sala de aula, mas também para outros alunos, de forma que acessem sua humanidade e aprendam a viver em sociedade, cujo microcosmo se representa em uma sala de aula.

O professor precisa ser um bom observador e ampliar o seu olhar, verificando o desempenho do estudante e suas dificuldades, predileções, interesses, o que lhe deixa estressado, etc. Por exemplo, se o professor observar que o aluno fica confortável e demonstra facilidade com algum recurso específico, como celular ou vídeos, pode oferecer, a partir dos gostos pessoais do estudante – como a predileção por algum animal ou personagem –, atividades combinando o uso de algum desses recursos com os objetos de interesse do aluno. Para promover a inclusão dos estudantes com TEA, também pode ser proveitoso oferecer atividades visuais e de autorregulação, objetivando contemplar suas particularidades.

O professor como mediador da aprendizagem precisa estimular o aluno autista a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais

O professor é o mediador da aprendizagem e precisa estimular o aluno autista a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais. Nesse sentido, a aplicação de metodologias com boas práticas pedagógicas baseadas em evidências e que atendam às necessidades dos estudantes com TEA estimula a participação desses alunos. Para isso, é necessário que o professor esteja atento, observando o interesse dos estudantes. Muitas vezes, diferentes propostas pedagógicas esbarram na falta de infraestrutura da escola para fazer alguma atividade fora da sala de aula ou com algum material que exija mais espaço, mas existem caminhos a serem

seguidos no trabalho educativo dos estudantes com TEA, e esse percurso é um processo que pode nos levar a avanços significativos com esses alunos.

A escola inclusiva contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de modo geral

O melhor método de ensino-aprendizagem para alunos autistas é a partir de suas próprias experiências e estereotipias. Por esse motivo, o professor deve ser um bom observador e, a partir das práticas em sala de aula, pode mudar o rumo da educação, criando uma pedagogia inclusiva, na qual todos os alunos entram pela mesma porta, com novas possibilidades e novas fronteiras para todos, visto que passam a ter um arco maior de percepção cognitiva, saindo de seus mundos particulares e entrando numa realidade mais coletiva e completa. Assim, aprendem a acessar sua humanidade e a viverem juntos, num ciclo evolutivo, progressivo e impermanente, pois tudo muda a todo momento.

O professor precisa ser incentivado com formações e ter como apoio as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), para trabalhar com mais segurança e assertividade

O professor precisa ser incentivado com formações, para poder trabalhar com mais confiança e segurança com estudantes autistas. Por meio das formações continuadas, os professores terão oportunidades de pesquisar, aprender e tirar dúvidas e, na sala de aula, poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos, baseados em evidências.

A escola de ensino regular inclusivo precisa de recursos para o atendimento do estudante autista

É fundamental que na escola de ensino regular inclusivo existam recursos educacionais para estimular o foco e a concentração, tanto dos estudantes com TEA como dos demais alunos. Os recursos que envolvam trabalhos artísticos, como pintura, desenho ou atividades com massas e texturas, além dos jogos, como o de encaixe, podem estimular o aluno com TEA a participar mais das aulas.

Professores precisam de formação especial para que possam atender os alunos autistas

É fundamental que o professor que atua na educação inclusiva tenha formação especial para trabalhar com estudantes com TEA. Esse profissional precisa se tornar um pesquisador e se aprofundar nessa área. A formação continuada ajuda o discente a se atualizar e mudar sua prática profissional. Porém, não basta ter o conhecimento científico, se não amar o que faz.

As práticas pedagógicas com mediação intencional favorecem o desenvolvimento contínuo do estudante autista

Os professores precisam adequar suas práticas pedagógicas para atuarem com estudantes com TEA, de modo que isso faça sentido e proporcione significado às suas vidas. É fundamental que o educador tenha conhecimento sobre o comportamento de uma pessoa autista, para poder planejar as aulas com estratégias mais adequadas e individualizadas. Dessa forma, o aluno poderá obter uma aprendizagem que lhe faça sentido e estimule o seu potencial e motivação.

7 RESULTADOS

Esta pesquisa trouxe categorias que representam o que queríamos mostrar como possíveis estratégias de um trabalho pedagógico de inclusão com alunos com TEA. Foi fundamental a metodologia de análise de conteúdo com leitura flutuante, inferências e categorizações, para apresentarmos aos professores modelos contingenciais de compreensão do aluno com TEA.

Foi possível trazer estratégias norteadoras como resultantes das unidades trazidas pelas leituras, experiência do pesquisador e inferências que fundamentaram as categorias iniciais, intermediárias e finais e deram o tom que queríamos como norte do nosso trabalho. Para enlaçar as categorias e trazer boas práticas de ensino/aprendizado para crianças com TEA, fizemos entrevista com professores, usando como amostragem a estatística por conveniência. Essa percepção em sala de aula foi fundamental para conhecer nossos alunos, sua forma de ser, falar, silenciar e se expressar, pistas importantes que nos mostram uma trilha que devemos seguir para alcançá-los e entregar a eles o conhecimento que está em salvaguarda na relação com cada professor que passa pela sua vida escolar.

As estereotipias dos alunos com TEA são pistas para mediar as aulas em sala inclusiva, fornecendo boas práticas pedagógicas para estimular e desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais baseadas em suas evidências, e o ensino deve ser contínuo e inclusivo, com professores com formação especial, cujas práticas pedagógicas fundam-se em um contexto de mediação intencional.

Foi possível perceber em nosso estudo que crianças e jovens autistas possuem características que os fazem únicos, como cada criança numa sala de aula. Trouxemos nesta pesquisa o axioma de que escola é o local apropriado onde essas crianças podem enxergar o outro, serem iguais e, ao mesmo tempo, diferentes de cada um.

O modelo que trouxemos na análise dos dados coletados junto a professores, bem como as categorizações e inferências que desenvolvemos, mostraram que, sob a maestria de um docente amoroso, a criança e o jovem autista podem se desenvolver e alcançar nuvens de habilidades que só conseguirão junto com seus colegas.

Este trabalho traz uma contribuição para o aprendizado de crianças com TEA: perceber que essas crianças ou jovens podem florescer diante de novos métodos, novas tecnologias e novas formas de pensar e de fazer.

Nosso propósito teve como resultado perceber que a mente humana é social em suas exigências ao existir com o outro: ela copia, imita e cria a linguagem. Com discentes autistas não é diferente, e, na 'Biologia do Conhecer', Maturana (2001) provoca nossa experiência na linguagem e ressalta as relações humanas em geral, destacando o papel da cognição nessa experiência de viver com o outro.

É preciso aproveitar toda essa riqueza que surge em sala de aula, aos olhos de um docente atento. É preciso aproveitar as riquezas das interações que ali ocorrem, sem descartar as possibilidades de usar os recursos digitais de baixo custo ou gratuitos, que estão ao alcance de todos. A alteridade é um componente fundamental do aprendizado, pois aprendemos com os outros, e é dessa forma que a alteridade contribui para a criação de uma linha dialógica com o próximo. O docente precisa experimentar o componente dialógico de aprender, provocando interações entre os alunos – autistas e não autistas –, para que compreendam a si mesmos ao perceber o outro. Somos complementares.

Um resultado importante foi o imperativo da percepção do outro em sala de aula, entendendo quais são as suas necessidades, estereotipias, lacunas e qual é o seu conhecimento sobre algo. Abrir as portas para uma solução mais abrangente para os problemas e, progressivamente, mostrar que é possível desenvolver novas habilidades cognitivas potenciais que precisavam do outro para se expressar.

Apresentamos mais uma estratégia para ensinar alunos com TEA. Quisemos mostrar como resultado que a visão do outro, da alteridade que é latente em cada aluno ou aluna, é um guia na vida escolar. Sem esse estímulo para ver o outro, a escola e a sala de aula pouco contribuirão para a formação de pessoas humanizadas. Sem o estímulo da convivência, sem a intencionalidade de um projeto pedagógico plural, que estimule o olhar afetivo sobre as experiências de vida distintas, o aluno autista perde a oportunidade de se desenvolver plenamente em suas habilidades cognitivas.

O professor deve abraçar os diversos contextos e perceber como usar as estereotipias como trilhas para novos métodos e novas metodologias em sala de aula. O aprendizado conjunto se perde, se nesses contextos surgir e não for trabalhado em prol do aprendizado geral. Se esse for o caso, então fracassamos em

nossos propósitos escolares de desenvolver a inteligência e a afetividade, que é um traço importante a ser desenvolvido em sala de aula, com alunos diversos em suas capacidades.

O resultado maior que se obtém com o modelo aqui apresentado é o de alunos inseridos, tendo como emblema da linguagem o respeito e o reconhecimento de que se pode aprender sempre novos comportamentos, novas formas de pensar e de ser, como resultado do trabalho em sala de aula. Essa orquestra tem instrumentos diferentes, mas que juntos dão o tom necessário à harmonia, ensinando que a sala de aula é o macrocosmo de uma sociedade aprendente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partiu-se de um modelo de análise de conteúdo baseado em Silva e Fossá (2015) e Bardin (2016). Como todo modelo é contingencial, pode ser aplicado ou não, pode trazer resultados ou não, mas, sem dúvida, esta proposta de pesquisa surgiu como aprofundamento teórico de situações que emergiram espontânea e contingencialmente na prática profissional em sala de aula.

Toda sala de aula tem que ter um traço espontâneo, nada pode ser imposto, e todos devem ter a atenção do docente quanto às suas lacunas de conhecimento. A contingência também é um traço da sala de aula, pois cada turma é única em sua grandeza coletiva e, quando pensamos em usar algo que já foi usado e não deu certo, é preciso buscar, de forma contingencial, novos métodos e técnicas e seguir com a experiência de novos modelos, nos transformando à medida que formos vivendo e experimentando novas formas de docência com alunos autistas. Dará certo? Só uma pesquisa pode oferecer alguma solução provisória, pois, como diz Paulo Freire, educar é pesquisar, e é nessa busca que encontraremos, progressivamente, novas formas de ensinar e aprender.

Estamos em busca de desenvolvimento social e de técnicas de ensino e aprendizagem para crianças e jovens autistas, e a sala de aula é a base para esse ensino bem-sucedido, entre uma educação promissora e o autismo. A concepção de uma sala de aula que junte educação e autismo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento social aponta para questões mais profundas, que exigem a reflexão sobre a importância das tecnologias digitais na educação e a presença, em sala de aula, de um professor com uma formação adequada.

As tecnologias digitais podem possibilitar reconstruir a sala de aula com novas conexões e estimular o surgimento de alternativas promissoras na educação de crianças e jovens autistas. Nesse diálogo, entre autismo, educação e novas tecnologias digitais, podem surgir experiências que estimulem a consciência reflexiva do aluno, abrindo caminhos para a percepção do outro e a compreensão do quanto a inteligência é coletiva, conforme afirma Lévy (1994).

Este estudo teve o interesse de contribuir para a desafiadora noção de que é possível unir afeto, conhecimento, autismo e educação e de que o local perfeito para alcançar esse propósito é a sala de aula, na qual cada um, com suas diferenças,

pode contribuir para complementar o ser do outro, e todos podem aprender uma nova forma de existir, saber, pensar e viver junto.

Lembramos também que, neste projeto, há a discussão sobre um fenômeno mais amplo de educação e de produção social. Há aqui uma concepção de aprendizagem que, de forma incessante, acredita que a educação dos alunos com autismo terá êxito e que precisamos ter uma visão de educação na qual o docente esteja preparado para aprender novas técnicas de ensinar os discentes com autismo.

A cada dia, progressivamente, vai surgindo no horizonte uma sala de aula que une, que utiliza os novos métodos e as novas tecnologias e que, com afeto, ensina a enxergar o outro, e neste espelho cada um complementa a sua face.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, L. A. *et al*. **Manual de Orientação**: transtorno do espectro do autismo. Sociedade Brasileira de Pediatria -Departamento de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, n.5, [S.l.: s.n.], abr.2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

ARAÚJO, L. A.; LEYSER, M. **Triagem precoce para Autismo/Transtorno do Espectro Autista**. Documento Científico da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2017/04/19464bDocCient-Autismo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRIZOLLA, F. Políticas públicas de/para educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 165-179.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher *et al*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v.36, p. 214-220,2020.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. **Das Práticas Pedagógicas às Práticas Baseadas em Evidências**: Uma Revisão de Literatura. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357631895_Das_Praticas_Pedagogicas_as_Praticas_Baseadas_em_Evidencias_uma_revisao_da_literatura. Acesso em: 26 set. 2023.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**. 1943;2:217-50.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG,2001.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al*. Transtornos do espectro do autismo: o que a psicologia social tem a ver com isso?. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.15, n.1, p. 63-77, 2015.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G. Práticas pedagógicas na educação inclusiva no Brasil: sistemática revisão (2008-2018). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 236-245, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10597. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10597. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUEMBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia**: Teoria e Prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas – Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n.1, p. 1-14, jan./jun. 2015. Disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.