

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**TAYLAN ALVES ALDERETTE**

**EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TEA SOB A  
ÓTICA DE PROFISSIONAIS DO AEE**

**ITAQUI  
2024**

**TAYLAN ALVES ALDERETTE**

**Exclusão, integração e inclusão de estudantes com TEA sob a ótica de profissionais do AEE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler

**ITAQUI  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A361e Alderette, Taylan Alves

Exclusão, integração e inclusão de estudantes com TEA sob a  
ótica de profissionais do AEE / Taylan Alves Alderette.

60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA,  
2024.

"Orientação: Gabriel dos Santos Kehler".

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão. 3.  
Integração. 4. Exclusão. 5. Atendimento Educacional  
Especializado. I. Título.

**TAYLAN ALVES ALDERETTE**

**EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TEA, SOB  
A ÓTICA DE PROFISSIONAIS DO AEE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, Campus Itaqui, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 11 de julho de 2024.

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente  
**GABRIEL DOS SANTOS KEHLER**  
Data: 17/07/2024 22:39:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler**  
Orientador  
Unipampa



Documento assinado digitalmente  
**CRISTINA DOS SANTOS LOVATO**  
Data: 18/07/2024 13:27:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Cristina dos Santos Lovato**  
Unipampa



Documento assinado digitalmente  
**BRUNA TODESCHINI**  
Data: 18/07/2024 14:01:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Tec. Esp. Bruna Todeschini**  
Unipampa

*Dedico este trabalho a meus familiares  
pelo apoio incondicional.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Gabriel dos Santos Kehler, por ter aceitado me orientar e tornado possível a realização deste trabalho.

Aos professores do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que influenciaram significativamente na minha formação.

A minha namorada Pamela Piardi, que esteve sempre ao meu lado, incentivando-me a não desistir dos meus objetivos.

A Iara Alderete, pelo suporte e pelas conversas inspiradoras que me motivaram a ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos, Sarah Alderette e Dazayve Alderette.

Aos meus pais, Leonel Dornelles Alderette e Eliziane Alves Alderette, pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem na minha capacidade.

*“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.*  
(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2023, p. 56).

## RESUMO

O presente trabalho teve como motivação investigativa a participação do acadêmico em formação em projetos vinculados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Itaqui/RS, onde percebeu-se um nível de desinformação razoável dos professores em relação às particularidades destes indivíduos. Nesse contexto, surgiu o desejo e o objetivo de investigar as dificuldades que os professores do ensino regular encontram em relação à inclusão das crianças com TEA em três escolas do Município de Itaqui/RS na perspectiva do profissional do AEE. Destarte, o trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, tendo os dados coletados através de uma entrevista semiestruturada e logo após a aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), em etapas de preparação do material, codificação, categorização e formação das inferências relacionadas com autores e pesquisas voltadas à área. Os resultados obtidos demonstraram que a inclusão ainda apresenta inconsistências em relação ao proposto em seu paradigma onde se tem a prevalência da integração no contexto educacional, não ocorrendo discernimento entre o significado de incluir e de integrar, gerado pela ausência de políticas públicas educacionais, sendo mais específica em relação à falta de conhecimento e de incentivo público aos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Exclusão. Integração. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

The present study was motivated by the investigative participation of an academic in training projects linked to the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the municipality of Itaqui/RS, where was observed a considerable level of misinformation, among teachers of basic education, regarding the particularities of these individuals. In this context, the inspiration and objective was to investigate the difficulties that regular education teachers face concerning the inclusion of children with ASD in three schools in the Municipality of Itaqui/RS, from the perspective of the Special Education professional needs. Thus, this work consists of a qualitative research of a basic nature, with data collected through a semi-structured interview and subsequent application of Bardin's (2011) content analysis technique, involving the stages of material preparation, coding, categorization, and inference formation related to authors and research focused on the area. The results demonstrated that inclusion still presents inconsistencies concerning the proposed paradigm, where the prevalence of integration in the educational context occurs, without distinguishing between the meaning of inclusion and integration. This is generated by the absence of educational public policies, specifically the lack of knowledge and public incentive for education professionals.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Exclusion. Integration. Inclusion. Specialized Educational Service.

## **Lista de abreviaturas**

**TEA — Transtorno do Espectro Autista**

**AEE — Atendimento Educacional Especializado**

**NEE — Necessidades Educacionais Especiais**

**NE — Necessidades Especiais**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Representação dos paradigmas da educação inclusiva.....</b>	<b>15</b>
<b>Figura 2: Esquema da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin).....</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 1: Codificação.....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2: Representação de criação de códigos.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3: Fluxograma da categorização.....</b>	<b>36</b>
<b>Desenho 1: Ferramenta Elaborada por estudante.....</b>	<b>48</b>
<b>Desenho 2: O Pequeno Príncipe.....</b>	<b>49</b>
<b>Desenho 3: Ilustração de um cão.....</b>	<b>49</b>

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Contexto histórico dos paradigmas à Educação Inclusiva .....</b>	<b>14</b>
2.1 Exclusão .....	15
2.2 Segregação .....	16
2.3 Integração .....	17
2.4 Inclusão.....	19
<b>3. Sobre o Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>23</b>
3.1 Inclusão educacional de estudantes com autismo .....	25
<b>4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS PRODUZIDOS.....</b>	<b>33</b>
5.1 Unitarização de registros e categorização.....	35
5.1.1 Categoria Integração e seus códigos.....	36
5.1.2 Categoria Exclusão/Segregação e seus códigos .....	42
5.1.3 Categoria de Inclusão e seus códigos .....	45
<b>6. Considerações finais .....</b>	<b>51</b>
<b>Referências.....</b>	<b>53</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>58</b>
<b>Apêndice B .....</b>	<b>59</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse pela temática deste trabalho de conclusão de curso foi motivado pela participação do acadêmico em formação<sup>1</sup> em projetos de pesquisa e extensão proporcionados por docentes do Curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - BICT da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Itaqui/RS, principalmente, em uma pesquisa de campo sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas do município de Itaqui/RS. Na oportunidade, percebeu-se um nível razoável de desinformação por parte dos(as) professores(as) do ensino fundamental em relação às características do(a) estudante diagnosticado com TEA e as metodologias didáticas, pedagógicas e atitudinais mais apropriadas para o trabalho de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Ademais, em um processo de reflexão sobre a experiência relatada, emergiu a necessidade de investir em estudos sobre as perspectivas pedagógicas dos paradigmas à educação inclusiva: exclusão, integração e inclusão; em específico aquilo que constitui o campo investigativo que se desenhava enquanto um rascunho discursivo potente: os limites e as possibilidades da educação inclusiva nas classes comuns de escolarização.

Nesse contexto, surge a seguinte problematização da pesquisa, que discorre sobre quais seriam as dificuldades que os professores do ensino regular encontram em relação à inclusão de crianças diagnosticadas com TEA em escolas do município de Itaqui/RS?

Para contemplar o problema investigativo, traçou-se o objetivo geral que consiste em investigar as dificuldades que os professores do ensino regular encontram em relação à inclusão das crianças com TEA em três escolas do Município de Itaqui/RS na perspectiva do profissional do atendimento educacional especializado.

Em termos específicos, objetivou-se: realizar uma breve revisão da literatura sobre o percurso histórico dos paradigmas à educação inclusiva; identificar os processos de exclusão, integração e inclusão dos(as) estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular; compreender quais as principais

---

<sup>1</sup> O sentido de “acadêmico em formação” empregado neste estudo, constitui-se a partir das experiências acadêmicas vivenciadas pelo autor no que concerne à articulação do tripé formativo de ensino, pesquisa e extensão, enquanto mobilização de saberes em processo de investigação permanente.

dificuldades dos(as) professores no processo de inclusão em sala de aula de estudantes com TEA; aprofundar a compreensão dos desafios do trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado (AEE).

Doravante, a perspectiva teórica/metodológica utilizada inscreve-se na área das ciências humanas, especificamente, no campo educacional e opera com base na abordagem qualitativa e suporte técnico da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). Deste modo, o estudo está organizado nas seguintes seções, a saber:

A primeira seção, que discorre e introduz o desenho do estudo apresentando a temática, a problematização, os objetivos geral e específicos e a estrutura do estudo como um todo, a segunda versa sobre a discussão teórica do contexto histórico dos paradigmas à Educação Inclusiva, especificamente, no que diz respeito à exclusão, à segregação, à integração e à inclusão.

Como terceira seção, realiza-se um recorte específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do campo da educação inclusiva, como forma de adentrar mais profundamente (estudo e investigação) no *corpus* investigativo. Já a seção quatro enfatiza os caminhos metodológicos do estudo, assim como na sequência, apresenta a análise de conteúdo empreendida a partir dos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais que trabalham em sala multifuncionais de atendimento educacional especializado (AEE) em uma escola do município de Itaqui/RS.

## **2. Contexto histórico dos paradigmas à Educação Inclusiva**

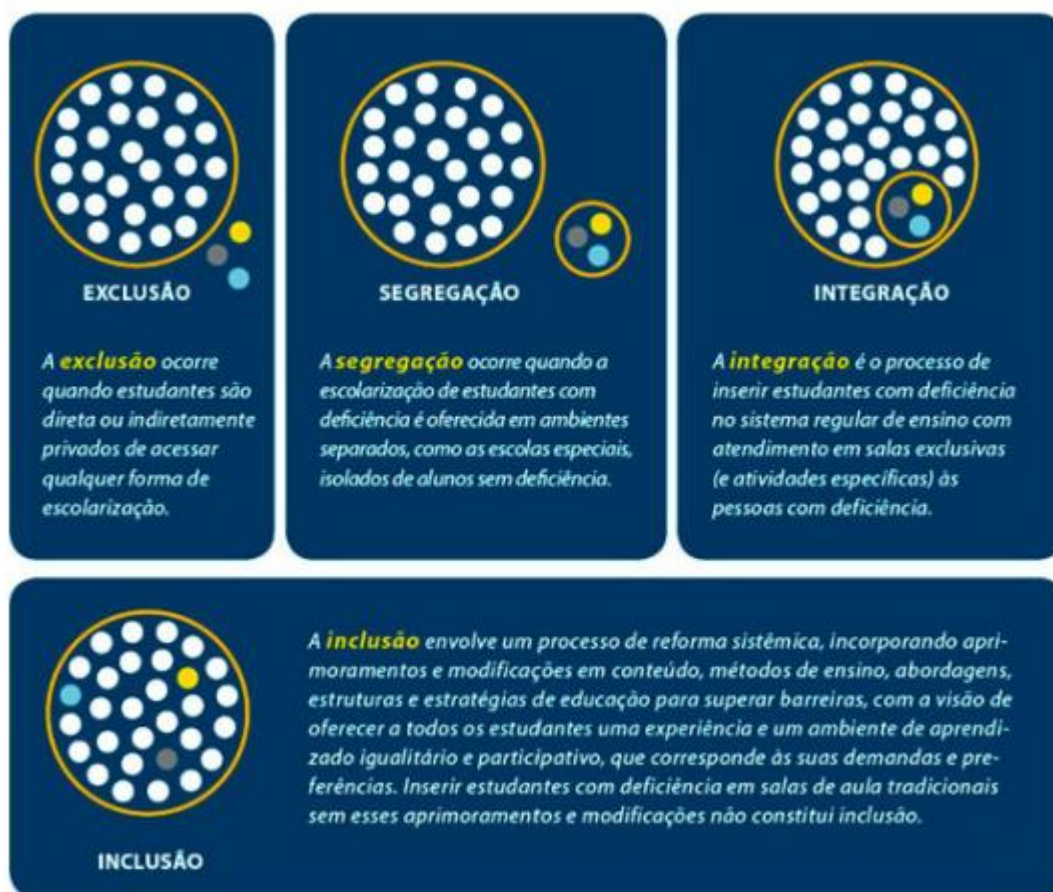
Segundo Da Costa et al. (2022), para um melhor entendimento sobre a concretização de um ensino inclusivo que não corresponda a equidade em relação às perspectivas e oportunidades que os indivíduos com deficiência possuem no ensino regular, devemos primeiramente compreender o contexto histórico, fundamentado no paradigma da inclusão<sup>2</sup>, quando ao longo de épocas ocorreu com predominância a

---

<sup>2</sup> Neste estudo, o entendimento de paradigma está atrelado ao processo de historicidade de tempos e espaços específicos que operam no pensamento hegemônico de uma época, traduzidos em políticas e práticas. Do mesmo modo, as nuances dos paradigmas educacionais (exclusão, segregação

exclusão destes indivíduos pela sociedade. Ainda conforme o autor: "Os paradigmas históricos vivenciados pelas pessoas com deficiência são a exclusão, segregação e integração, teóricos apontam que agora vivenciam a inclusão" (Da Costa et al., 2022, p.91).

FIGURA 1



Fonte: Cavalcante & Carvalho (2019, p.7)

## 2.1 Exclusão

De acordo com Da Cunha (2020), na era medieval os indivíduos com deficiência eram categorizados como uma estirpe não humana, pessoas que não se encaixavam com a sociedade ou não apresentavam o padrão estético convencional de beleza eram tratadas como aberrações e comumente eram isoladas, trancafiadas e, muitas vezes, exterminadas pela sociedade. Conforme Yaegashi et al. (2021), no

---

e integração) compõem a produção de um *devoir*, o *devoir* da inclusão, em processo contínuo de limites e possibilidades.

princípio da humanidade, as comunidades utilizavam da caça, pesca e se refugiavam em cavernas, tocas pré-concebidas pela natureza para sua sobrevivência.

Ainda, conforme o autor, os grupos não costumavam ficar em apenas um lugar, devido à rápida utilização dos recursos que ali continham, tendo a necessidade de possuírem características como resistência, força e agilidade para que conseguissem com eficiência contribuir para a sobrevivência dessas comunidades. O autor Bianchetti (1998 apud Yaegashi et al. , 2021) esclarece que, “[...] aqueles que possuísem uma deficiência que atrapalhasse esses atributos (surdez, dificuldade locomotora, cegueira e etc.), por questão de sobrevivência, eram abandonados à própria sorte”. Complementando, Da Costa et al. (2022) aponta que as pessoas que apresentassem algum tipo de característica que se tornasse um empecilho para o indivíduo colaborar com o grupo onde estava vinculado, ocorria a exclusão do mesmo.

Seguindo Da costa (2022) o autor complementa que “[...] relatos históricos que marcam esse período são o da cidade de Esparta, da Grécia Antiga”. Dando seguimento, Yaegashi et al. (2022) retrata que no paradigma espartano, os espartanos eram homens com atributos fundamentais para guerra, como extrema habilidade de luta, agilidade e força, sendo completamente predestinados a tornarem-se um soldado para as guerras. Ainda, o autor complementa que para os espartanos qualquer indivíduo que apresentasse alguma dificuldade ou característica que estivesse fora do ideal que os espartanos almejavam, era eliminado.

## **2.2 Segregação**

Segundo Bianchetti (1998), outro paradigma discutido é o ateniense, um que é valorizado outros atributos como o desenvolvimento de capacidades intelectuais como filosofar, debater e argumentar, sendo com esse pensamento, junto ao paroxismo dos judeus-cristãos, que ocorre a mudança de pensamento em relação às pessoas que apresentavam distúrbios ou deficiências, alterando os conceitos da dicotomia do corpo e mente, valorizando então o corpo e a alma. Ainda conforme o autor citado acima, esses indivíduos ganham o direito à vida, apesar disso, passam a



ser marginalizados pelos contextos teológicos e cristãos, sendo identificados como pecadores. O autor Da Costa et al. (2022) aponta que:

No que se denomina período da segregação, a sociedade já se encontrava agrupada, e já detinha normas de condutas e regras sociais. A religião tinha um forte papel para normatizar a sociedade, para um convívio que determinava as características de determinados grupos. (Da Costa et al., 2022 p.4)

Segundo Da Silva (2009), o decorrer do tempo, especificadamente, na era medieval, modifica-se uma parte dos ideais da nobreza e de alguns grupos religiosos da época, provocando ações que visualmente aparentavam ser atos de compaixão, como o acolhimento desses indivíduos marginalizados pela sociedade em fundações de hospício, alojamentos, manicômios e outras instituições, escondendo o verdadeiro motivo que era a ameaça que a sociedade sentia em relação a essas pessoas desprovidas de dignidade. Conforme Facion e Matos (2009 apud Ferreira Da Costa et al., 2016, p.5):

A trajetória da escolarização de pessoas com transtornos mentais é repleta de ajustes e direcionamentos. Esse processo se iniciou no final do século XVII, na França com a fundação de Instituições especializadas para educação de surdos e cegos. Em 1777, Pestalozzi democratizou o ensino, revelando que todos, apesar de apresentarem características diferentes, tinham condições de aprender.

Os indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) somente foram valorizados pela sociedade nos meados do século XIX, onde diversas instituições surgiram. Como destaque no Brasil temos em 1904 a Escola de Crianças Anormais — Hospital Nacional Alienado, em 1926; a escola Pestalozzi fundada por Tiago wurth; em 1935 a Escola Pestalozzi de Minas Gerais e; em 1952, a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais — APAE, resultando no engajamento na defesa e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência mental, (Facion e Matos, 2009, apud Ferreira Da Costa et al. 2016).

### **2.3 Integração**

Conforme Da Costa et al. (2022), a integração diz respeito ao período em que a introdução dos indivíduos com deficiência é colocada em prática de forma

progressiva, até que todos tivessem seus direitos e necessidades atendidos. Contudo, Nogueira et al. (2009) destaca uma problemática encontrada nesse período, sendo que o educando a partir desse paradigma possui a responsabilidade de evoluir nos processos educacionais, sem que a escola possua a obrigação de se adequar às dificuldades pertinentes às suas necessidades.

Corroborando, Ferreira Da Costa et al. (2016) enfatiza que os educandos evidenciavam dificuldades na compreensão e adaptação ao currículo proposto em sala de aula regular, ocasionando na maioria das vezes o retorno do estudante com NEE para as instituições educacionais especializadas, retrocedendo o paradigma de integração, ocasionando a exclusão e segregação do estudante no contexto escolar.

Da Silva (2009) enfatiza que a integração foi dividida em dois modelos de intervenção, diferenciados pelo contexto em que se encontravam, são elas: a intervenção centrada no estudante e a intervenção centrada na escola. Ainda conforme o autor, o primeiro contato que os estudantes tiveram numa escola de ensino regular, seguindo a ideia da intervenção centrada ao estudante, quando o indivíduo com NEE era instruído a não atrapalhar ou prejudicar o educandário, não ocorrendo alteração no planejamento e nos métodos pedagógicos que viabilizem o aprendizado para o(a) estudante, limitando-o à acessibilidade de aprendizagem apenas aos psicólogos, terapeutas e educadores com foco em educação especial. Em relação à intervenção centrada na escola, Da Silva (2009, p.7) aponta que:

Na década de 80 do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola. As causas dos problemas educativos começaram a ser perspectivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa, esta considerada globalmente. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um.

De acordo com Bock et al. (2012), familiares e profissionais da educação especial se unem por volta dos anos 90 na busca de um princípio educacional que acolhesse e se adapta-se a qualquer diferença individual apresentada pelos educandos com necessidades especiais, sendo o paradigma intitulado Inclusão Escolar.

## 2.4 Inclusão

Em relação à inclusão, Uchôa e Chacon (2022, p.5) enfatizam que:

A educação inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural.

Conforme Ferreira Da Costa et al. (2016) “O modelo da educação inclusiva é a expressão da democratização escolar e aceitação das diferenças. Não como obstáculo, mas como características de todo ser humano e intrínseco de cada um”. Corroborando, os autores Uchoa e Chacon (2022) relatam que o ensino de princípio inclusivo tem como fundamento a valorização das diferentes capacidades individuais dos(as) estudantes, deixando de lado a visão de anormalidade em relação às deficiências de cada um, focalizando o desenvolvimento do indivíduo, ao invés da limitação ou questionamento em relação as suas potencialidades.

A inclusão educacional é identificada como um período de alterações significativas propiciadas pelo estado e pela legislação, proporcionando ações benéficas que evidenciaram o acesso digno dos indivíduos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular (Da Costa, 2022).

Segundo Noronha e Pinto (2010, p.2) “as mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nessas mudanças foi de fundamental importância”. A Constituição Federal do Brasil de 1988 demonstra um pouco da valorização mencionada pelo autor acima quando no artigo 3º e inciso IV, é dado o destaque a um dos importantes objetivos da Constituição: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Seguindo, a Constituição Federal do Brasil determina em relação ao sistema educacional no seu artigo 205º que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (Brasil, 1988).

Corroborando, o autor Da Costa et.al (2022) aborda que seguindo a ideia do artigo, a educação deverá capacitar todas as pessoas para o mercado de trabalho e para a independência do mesmo na sociedade, sendo o direito estabelecido inclusive para as pessoas com NEE. Contudo, o autor complementa que, em diversos casos, somente a presença da criança no educandário se torna suficiente para a sociedade, não ocorrendo o direcionamento e a instrução para aquele indivíduo exercer a cidadania.

Ainda conforme a Constituição Federal de 1988, destaca-se outros dois artigos que dão ênfase à educação inclusiva, sendo o artigo 206º onde é declarado “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o artigo 208º que aponta o dever do estado de propiciar “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). O autor Ferreira da Costa et al. (2016, p.9) aponta que:

Na década de 1990 aconteceram dois eventos importantes com ênfase para uma educação onde todos são beneficiados: a conferência mundial de educação para todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994) onde o princípio da educação inclusiva ganhou destaque no panorama da educação.

A Conferência Mundial sobre educação para todos (1990) ocorreu em Jomtien, Tailândia, e teve como objetivo mobilizar os países em relação ao acesso, igualdade e as políticas educacionais, buscando incentivar ações e movimentos que conseguissem sanar o carência de educação básica para todas as pessoas, sem distinguir idade, gênero, raça, etnia e classe social e deficiências (UNESCO, 1998). Destaca-se no artigo 1º, objetivo 2º que:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente, (UNESCO, 1998, p.3).

Em relação às pessoas com NEE, a conferência Mundial sobre educação para todos (1990) declara no artigo 3º, objetivo 5º que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento especializado, sendo necessária a intervenção do sistema educativo que assegure a equidade no alcance aos processos educacionais de aprendizagem.

Segundo Barreto e Reis (2011), a educação inclusiva só foi ter uma evolução eficiente com o surgimento da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha, na Declaração de Salamanca (1994). A Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais representou noventa e dois países e cinco organizações internacionais, tendo como um dos principais objetivos de reafirmar o:

[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (UNESCO,1998).

Em relação à Declaração de Salamanca (1994), de modo geral, foi proclamado em seus princípios, políticas e práticas nas áreas de educação inclusiva que todas as crianças apresentam predileções, características e aptidões individuais de aprendizagem, sendo necessário que as escolas se mobilizem, transformem e implementem o sistema educacional para uma forma inclusiva, que oportunize todas as crianças a manter uma educação diversificada e de qualidade a todos, visando extinguir a discriminação e gerar uma sociedade inclusiva. O autor Ferreira da Costa et al. (2016) colabora apontando que:

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe o fortalecimento da inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais na escola comum, reafirmando e garantindo não apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando sua individualidade e identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo, (Ferreira da Costa et al., 2016, p.9).

Segundo o autor Da costa et al. (2022), a Declaração de Salamanca gerou grande influência e fundamentação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) no Brasil em 1996, quando esta reafirmou em seu artigo 58º, capítulo V, “Da Educação Especial” o direito ao acesso às crianças com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, podendo ocorrer inicialmente de 0 a 6 anos de idade, sendo dever do estado propiciar o apoio de serviços e atendimento educacional especializado.

Doravante, no artigo 59º neste mesmo capítulo da LDBEN 9394/96 é enfatizado que o sistema educacional de ensino deve assegurar a diversidade de

adaptações, técnicas e práticas pedagógicas que sejam inclusivas à medida que os professores possuam capacitação para atender e incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro de sala de aula, trabalhando em conjunto com educadores com formação direcionada para o AEE. Para tal, Ferreira da Costa et al. (2016, p.10) aponta que: “[...] cabem às escolas do ensino regular não somente efetuar as matrículas desses alunos, mas ter o compromisso de ofertar um ensino de qualidade que atenda suas necessidades e especificidades educacionais.”

Nesse contexto, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)<sup>3</sup> em que é retratado que, mesmo com a Declaração de Salamanca (1994) e demais leis propagando o direito que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter no ensino regular, é destacado que: “[...] as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, p.15). Nesse sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem como objetivo principal:

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

Para Cutrim et al. (2023), à proporção que a sociedade vai se transformando paulatinamente, no sentido de incorporar e adotar medidas inclusivas, o sistema educacional e suas estruturas são obrigados a acompanhar essas alterações. Ainda conforme o autor, é destacado que: “nesse caso, a educação inclusiva surge como tema a ser cada vez mais debatido e , com isso, os espaços começam a se tornar cada vez mais heterogêneos” (Cutrim et al., 2023, p.5).

---

<sup>3</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> Acesso em 27 de jun. de 2024.

### 3. Sobre o Transtorno do Espectro Autista

De acordo com Freire et al. (2018), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio que apresenta uma grande diversidade de manifestações clínicas diferenciadas e em níveis de graus de acordo com a intensidade e quantidade das características apresentadas pelos indivíduos. Segundo Silva et al. (2012 *apud* OLIVEIRA 2016), o Transtorno do Espectro Autista demonstra suas particularidades antes mesmo do seu terceiro ano de idade, tendo desenvolvimento contínuo das mesmas até o final da vida. Conforme a autora, as principais características identificadas são os comportamentos estereotipados e repetitivos, entrave comunicacional e as dificuldades de interação social do indivíduo, área esta que possui maior comprometimento.

Segundo Heckler e Baumer (2021), o TEA é uma das deficiências que mais tem se discutido no contexto escolar. As autoras afirmam que o autismo teve sua primeira aparição em uma pesquisa realizada pelo médico austríaco Leo Kanner, tendo por objeto um estudo com onze crianças de 2 a 4 anos; este trabalho foi publicado num artigo de 1943 com o título de *The Nervous Child* (A Criança Nervosa). O artigo teve o objetivo de analisar as particularidades das crianças estudadas quando se verificou que as individualidades apresentavam traços semelhantes à esquizofrenia, contudo demonstravam um novo tipo de Síndrome. Conforme Brandalise (2013), a partir do estudo do Médico Austríaco Leo Kanner foi possível diferenciar o Autismo da Esquizofrenia (Brandalise, 2013 *apud* Heckler e Baumer, 2021). Corroborando, Silva e Silva (2018) apontam que o trabalho realizado pelo Austríaco foi de suma importância para a formação do alicerce dos profissionais da psiquiatria infantil.

Conforme Nascimento (2022), com o passar de várias décadas, foram realizados vários trabalhos, pesquisas clínicas, publicação de livros e surgimento de iniciativas dos pais voltados ao tema do autismo. Silva e Silva (2018) abordam a grande relevância do trabalho realizado por Rutter (1978), o qual evidenciou as particularidades da síndrome de acordo com o grau de desenvoltura psicomotora e a idade do indivíduo, também distinguindo se este apresentava ou não deficiência intelectual ou distúrbios no cérebro (Silva, Silva, 2018 *apud* Nascimento, 2022).

Segundo Silva e Silva (2018), “Tudo isso contribuiu para as diretrizes de educação e os atendimentos especializados” (2018 apud Nascimento, 2022).

De acordo com Nascimento (2022), o Transtorno do Espectro Autista está atualmente fazendo parte do Manual de Diagnósticos de Transtornos Mentais (DSM-V), onde estão destacadas as características do TEA, facilitando o diagnóstico dos indivíduos. Conforme Filho (2020):

“No referido Manual, os dois grandes pilares na identificação dessas características abarcam a Comunicação Social Recíproca e Interação Social (Critério A) e os Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades (Critério B)” (Filho, 2020 p. 40).

Ainda, conforme FILHO (2020), o autor relata que dentro de cada pilar existe uma grande diversidade de fatores que podem influenciar no diagnóstico como a severidade, a frequência e a intensidade do impacto causado pelas particularidades. Para demonstração das características de forma mais direta, Filho (2020, p. 40- 41) aponta no Critério A (Comunicação Social Recíproca e Interação Social) as seguintes características:

- Déficits de linguagem (varia de ausência total da fala, atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, falar em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada);
- Déficits na reciprocidade sócio emocional (ou seja, capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos);
- Imitação reduzida ou ausência de comportamento de outros. Se há linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversas;
- Nos adultos, os déficits na reciprocidade sócio emocional inclui dificuldade de quando e como entrar em uma conversa, o que não dizer;
- Uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual;
- Uso reduzido de gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala;
- Atenção compartilhada prejudicada (falta do gesto de apontar, mostrar e trazer objetos para compartilhar o interesse. Ainda, dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas);
- Falta de jogo social e imaginação compartilhados (brincar de fingir, por exemplo); — Insistir em brincar seguindo regras muito fixas;
- Aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas.

Já, no critério B (Padrões Restritos e Repetitivos de comportamento), o autor cita:

- Estereotipias motoras simples (abanar as mãos e estalar os dedos);
- Uso repetitivo de objetos (girar moedas, enfileirar objetos);
- Fala repetitiva (ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de "tu" ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia);



- Adesão excessiva a rotinas;
- Resistência a mudanças (ex; sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento);
- Padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (perguntas repetitivas, percorrer um perímetro);
- Interesses altamente limitados e fixos (criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário);
- Hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais: respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e aparente indiferença à dor, calor ou frio, (FILHO, 2020 p.41).

Nesse contexto, a autora Oliveira (2016) afirma que é de suma importância que a sociedade compreenda as características de cada indivíduo e reconheça suas limitações e potencialidades, conseguindo então impulsionar o autista a fim de que o mesmo possa alcançar a independência.

### **3.1 Inclusão educacional de estudantes com autismo**

Segundo De Oliveira (2020, p.2):

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

Sabemos que os(as) estudantes com TEA são amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) em seu artigo 27º onde é destacado 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.

Nesse contexto, o artigo 28º e inciso 11º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) exige a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Segundo o Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020), o atendimento educacional especializado (AEE) tem como atribuição determinar quais as dificuldades o(a) estudante apresenta em sala de aula, trocando informações com o(a) professor(a) da turma do(a) respectivo(a) estudante, buscando desenvolvê-lo através do uso de instrumentos didáticos, propiciando a acessibilidade e melhor desempenho do educando.

Algumas dificuldades em relação aos professores podem ser destacadas por Nascimento (2022, p.2) quando se afirma que “atualmente, alunos autistas são matriculados nas escolas, mas os profissionais da educação ficam “perdidos”, sem saber o que fazer, que estratégias utilizar e, na maioria das vezes, os recursos são escassos para auxiliá-los nesse processo”. Outro problema é destacado por Santos (2008) em que se retrata que quando o(a) estudante é inserido na escola encontra empecilhos ao adaptar-se ao contexto escolar; muitas vezes, essas dificuldades são confundidas com falta de disciplina e educação, enfatizando o despreparo dos profissionais da educação e a escassez de bibliografias que resulta nessa falha do educador.

De acordo com Oliveira (2016, p.36) “infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada”. Nesse sentido, buscando facilitar o processo da inclusão da pessoa com autismo na escola, a Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Parágrafo Único do artigo 3º, destaca que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, art.3º).

Segundo Oliveira (2016), no contexto escolar do Brasil, o acompanhamento especializado é de suma importância para os(as) estudantes diagnosticados com TEA, sendo um fator que tranquiliza os pais e facilita a vida do educador. Todavia, Oliveira (2016) destaca que:

(...) Aqui no Brasil, a maioria dos cuidadores não detém formação compatível com a função que irão exercer. São, em geral, pessoas sem especialização, formação ou graduação na área. Na Paraíba, segundo informações que obtivemos durante os estágios curriculares, a maioria delas possui apenas o ensino médio.

Diversos desafios são encontrados quando tratamos da inclusão educacional das crianças com autismo e para superarmos esses empecilhos, Heckler e Baumer (2021) enfatizam que, embora todos os direitos sejam garantidos pela lei, todo o corpo escolar deve adaptar-se à rotina e às particularidades desses estudantes, objetivando conquistar a confiança e o entendimento que o mesmo é respeitado por todos, ocorrendo assim a verdadeira inclusão.

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A perspectiva teórica/metodológica utilizada neste estudo inscreve-se na área das ciências humanas, especificamente, no campo educacional e opera com base na abordagem qualitativa. Para tal, de acordo com Gerhardt e Silveira, na pesquisa qualitativa (2009, p.32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Denomina-se também como uma pesquisa de natureza básica, quando segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.34), “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Em relação à classificação da pesquisa, conforme o objetivo desejado, a pesquisa é delimitada como uma pesquisa exploratória no qual o propósito é familiarizar-se com a adversidade, com objetivo de transformá-la em algo mais claro ou gerar uma suposição em relação ao mesmo (Gil, 2006). Ainda, segundo o autor, “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Gil, 2006 p.4).

O trabalho foi desenvolvido em etapas subseqüentes, visando a aproximação do investigado ao objeto de estudo. A coleta dos dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas gravadas, realizadas com seis profissionais do AEE, em três escolas da rede municipal de ensino do município de Itaqui/RS, vinculados(as) a estudantes diagnosticados(as) com TEA, com objetivo de investigar as dificuldades que os(as) professores(as) do ensino regular encontram em relação à inclusão dessas crianças na perspectiva dos profissionais que atuam no AEE.

Cabe destacar que a realização de entrevistas como interlocução entre sujeitos (entrevistador/a e entrevistados/as) apresenta um potencial singular para

pesquisas da trama social, para além de um mero questionamento (ao nosso ver, uma vantagem sobre os questionários/formulários), a saber:

A entrevista é uma das mais importantes dentre as técnicas disponíveis para a coleta de dados em pesquisas sociais. É também uma das mais curiosas, pois caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas que não se conhecem falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para provavelmente não se reverem. Mas é exatamente essa estranheza que torna a entrevista uma técnica tão produtiva. O fato de o pesquisador estar fora da vida social do pesquisado é o que o torna uma pessoa preparada para ouvir o que ele tem a dizer, até mesmo algumas de suas confidências (Gil, 2019, p. 125).

Para realização da análise qualitativa dos dados produzidos, foram utilizados preceitos da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin — AC (2011), que segundo De Oliveira (2002, p.6), “o objetivo de toda Análise de Conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto”. Ademais, Bardin (2011) diferencia as abordagens quantitativas e qualitativas, como estratégias de constituição de campos de análises, a saber:

[...] a abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) ( p. 145).

Nessa perspectiva, para que seja consolidada a análise qualitativa dos conteúdos revelados e emergentes na investigação, é necessário, segundo Bardin (2016), seguir três etapas organizativas da investigação, nomeadas como pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Para melhor exemplificar a sistematização dos passos a serem seguidos, observa-se a figura a seguir:

FIGURA 2: ESQUEMA DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Adaptado de Bardin (2016); Silva e Fossá (2015); Gaspi e Magalhães Júnior (2020).

Para tal, na primeira etapa, se realizou a transcrição das entrevistas gravadas, utilizando um dos fatores de pré-análise, identificado como o preparo do material a ser investigado a partir da leitura flutuante. Bardin (2011) também enfatiza que “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal («edição»)” (Bardin, 2011 p.100), a autora ainda complementa destacando que:

A preparação formal, ou «edição», dos textos, pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para standartização e classificação por equivalência. (Bardin, 2011 p.101)

Seguido da etapa de organização do material a ser investigado, realizou-se a exploração do material, quando foram retirados e sequenciados os excertos, interligados com a unidade de registro definida como tema que surgiram de acordo com as respostas obtidas na entrevista, tendo por finalidade obter respostas além do

que está explícito pelo respondente. Segundo Bardin (2011), a exploração do material é definida basicamente como a administração sistemática do conteúdo preparado. A autora complementa dizendo que: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011 p.101).

Como processo de codificação que, em suma, é a transformação do dado bruto em lapidação organizativa de estruturas de tratamento e análise, a autora destaca:

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 2011 p.133).

Abaixo, segue uma exemplificação de como os códigos nos ajudaram a organizar e selecionar os materiais produzidos, após a leitura flutuante das entrevistas, vejamos:

QUADRO 1: PROCESSO DE CODIFICAÇÃO

<b>CÓDIGOS</b>	<b>TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS PARA TRATAMENTO ANALÍTICO</b>
CÓDIGO 1	falta de recursos
CÓDIGO 2	necessidade de adaptação de material didático e aulas diversificadas
CÓDIGO 3	necessidade de formação continuada e ausência de profissionais especializados
CÓDIGO 4	estudante com dificuldades avançada no domínio cognitivo e na regulação emocional
CÓDIGO 5	dificuldades de acolhimento, socialização e bullying pelos colegas
CÓDIGO 6	necessidades de conhecer o aluno e suas particularidades .(conhecer o aluno, criar afeto)

CÓDIGO 7	dificuldades de aceitação do professor
CÓDIGO 8	não aceitação dos pais
Código 9	ações inclusivas

FONTE: Autor.

Outrossim, é necessário diferenciar unidade de registro, esse que consiste no processo de contagem, de regra de enumeração, modo de contagem. Isso implica, primeiramente, nas medidas de intensidade em que as categorias aparecem e sua ordem, sendo que, no segundo caso, pode significar uma importância maior para a inferência, vindo a desencadear a investigação do porquê algo emerge primeiro (e, às vezes, nem tão significativo hipoteticamente para o pesquisador) de que outras (Kehler, 2013).

E, na sequência, temos o aprimoramento da análise, com a fase de categorização, ou seja, a separação-classificação por afinidades, conceituações para organização no tratamento dos dados. Assim, Bardin (2011), destaca que:

[...] a categorização à uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (p. 147).

E na etapa final de tratamento dos resultados da análise de conteúdo de Bardin (2011), realiza-se a interpretação e sintetização dos dados, ocorrendo a formulação das inferências a partir da observação dos sentidos evidentes e dos implícitos nos excertos analisados, extraindo as ideias convergentes de cada sujeito questionado.

Nesse sentido, obteve-se a categorização dos excertos relacionados à temática escolhida como unidade de registro, representando em cada categoria as



dificuldades que os professores do ensino regular encontram em relação à inclusão dos estudantes com TEA na perspectiva dos profissionais do atendimento educacional especializado. Assim, Bardin (2011, p.101) enfatiza que:

Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Na fase de análise e interpretação das inferências, há que se considerar que as representações dos significantes que emergiram nos dados à luz das orientações teóricas que balizam o estudo (espécie de categorias *a priori*):

Uma das formas de se proceder à análise consiste no cortejo dos dados obtidos na pesquisa com outros dados, que podem ser de arquivo ou obtidos em pesquisas realizadas anteriormente. A interpretação também pode ser feita mediante a análise dos dados obtidos à luz de alguma teoria. É o que torna a interpretação mais rica, pois um dos mais importantes papéis da teoria na pesquisa é o de conferir maior significância aos dados (GIL, 2019, p. 29).

Entretanto, mesmo que se trate de AC e não propriamente de análise de discurso (AD) em suas múltiplas tificações de escolas linguísticas e de linguagem, faz-se necessário considerar as relações estabelecidas entre o conteúdo (representação de significantes) e os múltiplos sentidos que emergem e borram as categorias entre interpretações que dependem da posição de observação, possibilitando o novo e a emergência discursiva como potência analítica.

## 5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS PRODUZIDOS

Considerando o enfoque apontado pela Bardin (2011), em que a criação de gráficos e tabelas utilizando operações estatísticas simples ou avançada, conseguem representar de forma mais clara os resultados obtidos, foi concretizada a elaboração de uma tabela para amostragem da linha de raciocínio de elaboração das unidades de registro (códigos) de acordo com a amostragem e com objetivo de demonstrar de forma concreta os resultados levantados.

Os códigos para análise dos dados que se referem a conteúdos transcritos serão mostrados a seguir, onde o indicativo das letras (P) e (F) representam percentual e a frequência, respectivamente, de aparições das categorias obtidas nas respostas.

QUADRO 2: Representação de criação de códigos

CÓDIGOS	(P)	(F)	Exemplos de excertos sendo avaliados
1 — Falta De recursos	18,09%	19	Profissional do AEE 3 — “Na sala de AEE temos poucos joguinhos que não atraem o aluno. Eles gostam de material com multimídia, porém a escola não disponibiliza dos mesmos.”
2 — Necessidade de adaptação de material didático e aulas diversificadas	10,47%	11	Profissional do AEE 4 — “Os órgãos competentes não gostam muito que o atendimento seja diversificado, sempre me pedem pra fazer um atendimento individual e dentro da sala de recursos multifuncionais, porém eu não consigo entender porque tem que ser só na salinha, tento confrontar e digo “tem que ter atividades em conjunto, porque o aluno vai ver e vai aprender com a socialização e observando os outros fazendo”, muitas vezes sozinho o aluno se auto exclui porque ele não sabe fazer a atividade, mas quando está em grupo ele observa e se motiva ao ver os outros realizando a atividade.”
3 — Necessidade de formação continuada e ausência de profissionais especializados	20%	21	Profissional do AEE 5 — “Geralmente os colegas dizem que não estão preparados, pois não possuem o conhecimento para trabalhar com o aluno com Transtorno do Espectro Autista.”
4 — Estudante	8,57%	9	Profissional do AEE 4 — Quando o aluno apresenta o nível severo

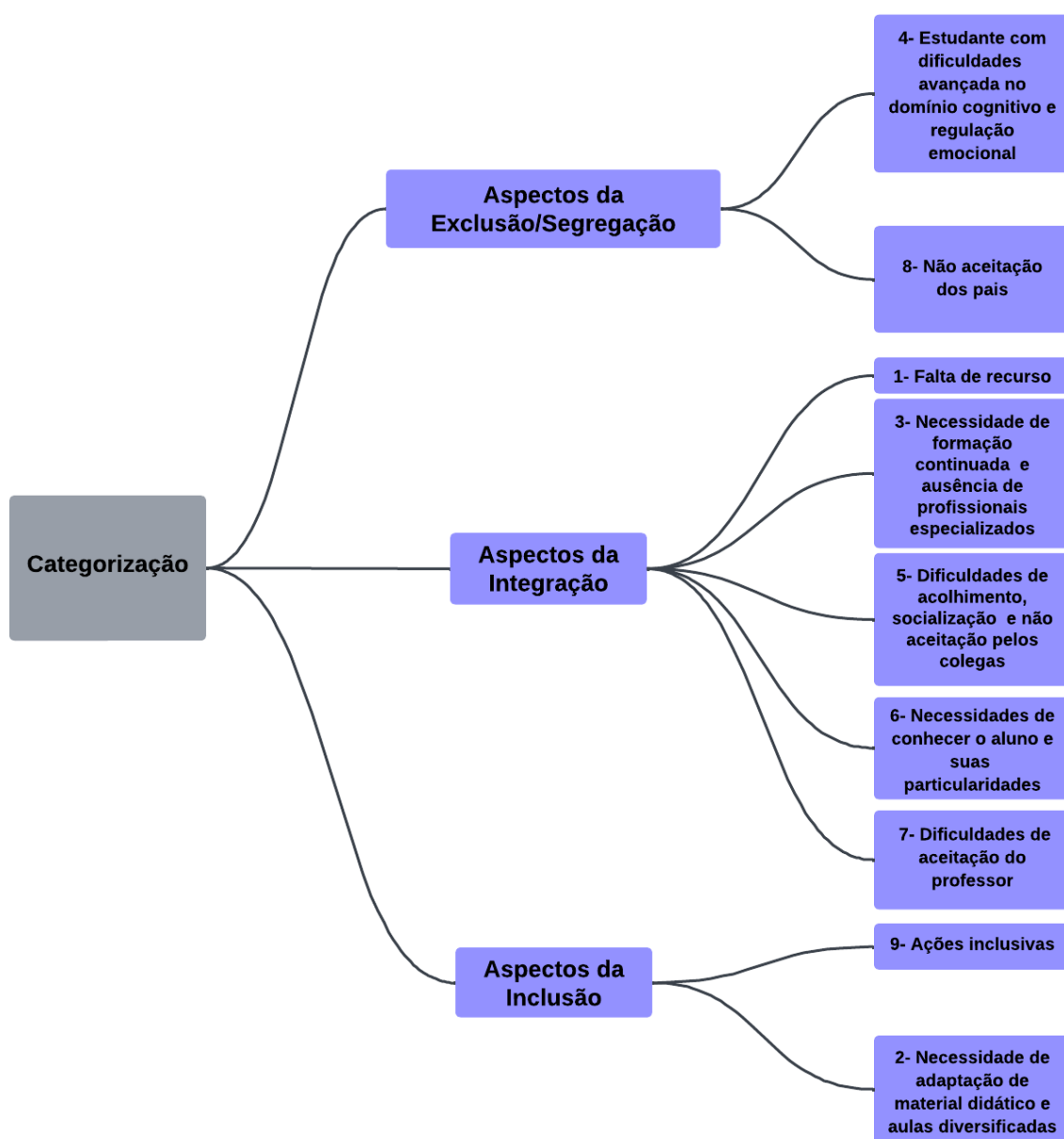
com dificuldades avançada no domínio cognitivo e regulação emocional			fica mais difícil de trabalhar as atividades com ele, porque ele não consegue falar, se expressar, não tem verbalização e se tem algum agravante além do TEA como o caso de um aluno da escola, é muito difícil, porque ele não se socializa, é individualista, se está junto com os colegas na turma, ele não se concentra, anda pela sala de aula, não obedece, não sabe o limite, não consegue respeitar e não faz atividade junto com o colega.
5 — Dificuldades de acolhimento, socialização e não aceitação pelos colegas	6,7%	7	Profissional do AEE 1 — “Em um caso específico, o aluno possui monitor devido a perturbação e bullying gerada pelos colegas, quando acontece alguma discussão ou problema e o aluno fica estressado, a gente conversa ou eu retiro ele de sala de aula e disponibilizamos um material de pintura, que sabemos que o mesmo se acalma pintando”
6 — Necessidades de Conhecer o aluno e suas particularidades . (conhecer o aluno, criar afeto)	17,14%	18	Profissional do AEE 2 — “Tenho que entrar na deles para descobrir o que eles querem. Eu consegui gerar afeto e confiança, que eles me enxergam e me dão a mão para ir para a sala de recursos multifuncionais”
7 — Dificuldades de aceitação do professor	12,39%	13	Profissional do AEE 5 — “Há profissionais que procuram e existem outros que recebem a informação de como lidar com o aluno, porém não buscam adaptar as práticas pedagógicas.”
8 — Não aceitação dos pais	6,7%	7	Profissional do AEE 6 — “Em alguns alunos com autismo, notamos que são independentes, porém em outros casos não, porque falta o suporte da família juntamente com a terapia, aula particular e outras atividades que auxiliam a capacidade de aprendizado da criança. Dependendo do nível de desenvolvimento, deve-se ajudar o filho a ser independente, instruir a ter regras, como ir ao mercado, comunicar-se , ter horário e conseguir seguir aquela rotina.”
9 — Ações inclusivas	3,7%	4	Profissional do AEE P6 — “Esse ano temos uma entrevista com os alunos diagnosticados e com os que apresentam características tanto de Transtorno do Espectro autista quanto de outras diversidades do neurodesenvolvimento, buscando entender quais são suas dificuldades e incentivar aos pais buscarem o possível diagnóstico. Todavia, para que fosse possível chegar a esse tipo de intervenção, ocorreu muita discussão entre os professores, pois muitas achavam uma perda de tempo.”
	100%	109	

Fonte: Autor.

## 5.1 Unitarização de registros e categorização

As categorias foram elaboradas de acordo com os paradigmas históricos à educação inclusiva, sendo eles exclusão/segregação, integração e inclusão. As categorias serão representadas em um fluxograma, apresentado a seguir:

FIGURA 3: FLUXOGRAMA DE CATEGORIZAÇÃO



### **5.1.1 Categoria Integração e seus códigos**

A primeira categoria, intitulada por aspectos da integração, foi citada pelos profissionais do AEE nos códigos 1 (Falta de recursos), 3 (Necessidade De Formação Continuada e Ausência De Profissionais Especializados), 5 (Dificuldades De Acolhimento Socialização e não aceitação pelos Colegas) , 6 ( Necessidades De Conhecer o Aluno E Suas Particularidades) e 7 (Dificuldades de Aceitação do Professor), onde serão apresentados logo a seguir.

#### **Código 1 — Falta de recurso**

O primeiro código foi citado 19 vezes no trabalho, com frequência de 18,9% de dificuldades de incluir o(a) estudante diagnosticado(a) com TEA, relacionando a falta de recursos. Os professores destacam que as dificuldades surgem paulatinamente quando há negligência dos órgãos competentes e da gestão da escola, o que torna o ato de incluir muito mais difícil.

O profissional P4 complementa argumentando que mesmo apresentando formação especializada existe uma dificuldade, pois o poder público municipal não oferece recursos pedagógicos diferenciados e tecnológicos para a organização e metodologia das suas práticas a ser desenvolvidas no ensino-aprendizagem, gerando desinteresse por parte dos educandos, gerando empecilhos para que sejam concretizadas as aprendizagens dos alunos com TEA.

Outro profissional P3 contribui relatando que a escola tenta dar o apoio necessário ao educador, fornecendo alguns jogos para sala de recursos multifuncional, porém o ensino se torna monótono não comportando a diversidade de hiperfoco dos estudantes, necessitando de equipamentos e materiais que sejam tecnológicos e atuais, não fornecido pelas instituições.

Outro relato apontado pelos professores é que, muitas vezes, para elaborar o material pedagógico adaptado, é necessário disponibilizar do seu próprio salário para confecção e aquisição dos instrumentos pedagógicos. A profissional do AEE P 1 contribui afirmando que, a escola, muitas vezes, tenta dar o suporte para o professor, todavia, a demanda é tão grande que os materiais tornam-se escassos. Ela complementa dizendo que a escola recebe doações, porém são insuficientes, pois a

sala de recursos multifuncionais possui uma impressora que não foi instalada por indisponibilidade monetária e quando necessita de impressão de materiais didáticos, os mesmos são realizados na casa do educador.

### **Código 3 — Necessidade de formação continuada e ausência de profissionais especializados**

O terceiro código foi citado 21 vezes, apresentando o maior percentual de citações sendo 20% do total das categorias citadas, que apresentou as dificuldades de inclusão educacional de crianças com TEA vinculada à necessidade de formação continuada e ausência de profissionais especializados. Os profissionais do AEE apontam que existe um grande despreparo e a falta de docentes e auxiliares, destacando o fato de que incluir uma criança com autismo é um grande desafio por não terem um conhecimento sobre as condições do neurodesenvolvimento e as necessidades específicas que cada criança apresenta.

O profissional AEE P6 destaca que é necessário que os profissionais tenham cursos de capacitação no início, meio e fim do ano letivo, pois um dos empecilhos para que não ocorra a inclusão é o desconhecimento das características e das limitações que o(a) estudante possui. A profissional do AEE complementa dizendo que muitos dos educadores e auxiliares vão ter o primeiro contato com as crianças que fazem parte da diversidade neurológica somente dentro de sala de aula, devido a maioria das auxiliares que possuem somente o ensino médio e os professores não terem cursado componentes curriculares específicos na área da educação inclusiva na graduação.

Outro ponto importante destacado pelos professores é a ausência de profissionais para auxiliar na área da educação. A professora P5 aponta que por falta de profissionais, muitas vezes, é necessário fazer o atendimento educacional especializado em conjunto, o que dificulta dar atenção para aquele(a) estudante que apresenta um nível de dificuldade cognitiva, psicomotora e instabilidade emocional mais elevada. A profissional P2 confirma retratando que em diversos momentos não consegue realizar o atendimento educacional especializado devido a alta demanda dentro de sala de aula, pois se não ocorrer esse suporte o(a) estudante fica sem atividades para resolver.

### **Código 5 — Dificuldades de acolhimento socialização e não aceitação pelos colegas**

O quinto código foi citado 7 vezes pelos profissionais do AEE, apresentando um percentual de 6,7% de dificuldade de incluir o(a) estudante com TEA, relacionada a dificuldade de acolhimento, socialização e não aceitação pelos colegas. Os profissionais do AEE relatam que os(as) estudantes apresentam empecilhos para incluir e aceitar o colega, que são pensamentos herdados da família ou pela convivência fora da escola na maioria dos casos.

A profissional do AEE P6 explana que os próprios estudantes diagnosticados com TEA não percebem o *bullying*, devido sua pureza e ingenuidade, não conseguem visualizar ações como virar os olhos, piadinhas e sarcasmos. Outro aspecto é retratado pela profissional do AEE P2, quando um estudante dos anos iniciais é perturbado pelos outros, tanto em contato físico quanto psicológico, ocorrendo muitas vezes a retirada do(a) estudante de dentro da sala de aula para que o mesmo consiga espairar e se tranquilizar quando essas situações acontecem.

### **Código 6 — Necessidades de conhecer o aluno e suas particularidades**

O sexto código foi citado 18 vezes pelos profissionais AEE, apresentando um percentual de 17,14% em relação a necessidade de conhecer o(a) estudante e suas particularidades. Os profissionais do AEE apontam em suas citações que para que o professor consiga atingir todas as potencialidades do(a) estudante, é necessário que o mesmo conheça a heterogeneidade de cada estudante, tendo como objetivo conquistar sua confiança e gradativamente impulsionar o seu aprendizado.

O profissional do AEE P 6 aponta que cada indivíduo apresenta afinidade para uma área do conhecimento que quando utilizada a favor do professor, ele consegue enfrentar o medo e o receio que o(a) estudante sente de compreender as novas perspectivas do ensino-aprendizagem. Todavia, a professora complementa que em casos específicos encontra empecilhos para superação de atividades pedagógicas

repetitivas, quando o(a) estudante se não recebe o jogo pedagógico e/ou o brinquedo que tem o costume de trabalhar, o educando fica agitado, estressado e impaciente.

Outro aspecto citado por outro profissional do AEE P4, revela que a concretização do ensino aprendizagem depende do profissional, da visão do mundo, das experiências relacionadas às características das crianças com autismo e como ele conduz o ensino naquela prática pedagógica.

A outra profissional do AEE P5 complementa dizendo que devem conscientizar o professor de que o estudante com TEA não é apenas mais um na turma, antes dele ser autista, ele é um ser humano. Nesse sentido, os professores devem buscar conhecimento sobre a forma de desenvolvimento cognitivo de cada estudante, entendendo que cada um aprende de uma maneira e em um tempo determinado.

### **Código 7 — Dificuldades de aceitação do professor**

O sétimo código foi citado pelos profissionais do AEE 13 vezes, apresentando um percentual de 12,39% relacionado a dificuldade de aceitação do professor vinculado à inclusão dos educandos com TEA. Os profissionais do AEE destacam que os professores do ensino regular apresentam resistência à aceitação das crianças com TEA em sala de aula, onde muitos deixam de lado o(a) estudante, não tendo comprometimento em relação à adaptação das práticas pedagógicas, questionando o porquê do(a) estudante ser incluído em sala de aula sendo que os mesmo apresentam dificuldades acentuadas de desenvolvimento.

O profissional do AEE P1 aponta que existe uma pertinente rejeição das crianças com TEA, sendo que muitos dos professores indagam questionamentos relacionados a como que o(a) estudante avançou a as etapas escolares sem ser alfabetizado. Contudo, ela aponta que é inviável reter o(a) estudante em um mesmo ano de ensino, porque o(a) estudante não vai se sentir incluído em relação a transformação do corpo, tonalidade e mudança de voz comparado aos outros educandos. Ela complementa dizendo que:

Já constatei em uma escola que trabalhei contratada, um adolescente de 15 anos no 2º ano sentado em cadeirinhas pequenas, o aluno nem falava em



na sala aula por vergonha do timbre da voz, algo inimaginável, (Profissional do AEE P1, 2024).

Outro aspecto é evidenciado pelo profissional do AEE P6, em que o mesmo aponta que muitas vezes são realizadas reuniões pedagógicas no início do ano letivo são discutidos assuntos de como estimular e promover a adaptação curricular para o(a) estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas as professoras quando chega o momento de colocar em prática as teorias debatidas, nada acontece, pois existe grande resistência aos novos desafios do ensino, pois ninguém quer perder seu tempo, tendo um olhar diferenciado sobre a valorização daquele(a) o(a) estudante.

### **Síntese categorial: integração**

Na perspectiva implantada devido às dificuldades apresentadas pelos professores nas quatro unidade de registro apresentadas acima, foi possível interligar a problemática a aspectos do paradigma histórico da educação inclusiva de integração, diferentemente do que é pressuposto no paradigma atual em que vivemos que denomina-se inclusivo, onde o mesmo deveria buscar promover:

[...]um modo de organização do sistema de educação que é estruturado em função das necessidades, das dificuldades e diferenças individuais. Ela deve ter como objetivo a aprendizagem de maneira igual de todos os alunos, (Mori et al, 2022, p.5).

Todavia, o paradigma que encontramos no contexto educacional é o integrador, onde segundo Sasaki (2002), tem como definição o direito de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas quando a mesma consegue se adaptar ao ensino ofertado, sendo obrigatório o candidato ser capaz de:

moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.), acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.), contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.), lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas não necessariamente com independência, (Sasaki, 2002, p.4).

Ainda conforme o autor, quando é imposto um pré-requisito para que o(a) estudante seja integrado, não satisfaz os direitos reconhecidos das pessoas atípicas, pois retira

toda a responsabilidade do coletivo, tornando-os inertes em relação às obrigações de adaptar-se nos sentidos estruturais, nas ações e nos recursos necessários para receber aquele indivíduo. Seguindo esse sentido Santos (2015) destaca que:

Uma verdadeira inclusão exige rupturas em seu sistema e envolvem todos os excluídos, a integração seleciona somente indivíduos excluídos aptos. A inclusão beneficia todas as pessoas e não só as com deficiência, porque a verdadeira inclusão é para todos e não somente aos excluídos que provarem estar aptos. Essa perspectiva inclusiva demonstra um panorama igualitário de condições e acesso a todos nos espaços sociais. (Santos, 2015, p.21)

### **5.1.2 Categoria Exclusão/Segregação e seus códigos**

A segunda categoria nos traz a reflexão sobre a exclusão/segregação, onde diversos desafios são enfrentados no cotidiano pelos profissionais da educação e sua clientela. Essas perspectivas nos remetem a um repensar dos impactos das ações negativas dos professores e familiares dos estudantes incluídos na escola.

A segunda categoria foi representada pelas citações dos profissionais do AEE contemplando as unidades de registro de número 4 (Estudante com dificuldades avançadas no domínio cognitivo e na regulação emocional) e número 8 (Não aceitação dos pais). A unitarização de cada código está apresentada a seguir:

#### **Código 4 — Estudante com dificuldades avançadas no domínio cognitivo e na regulação emocional**

O quarto código apresentou 9 citações pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, apresentando percentual de 8,57% do total de excertos, no qual se relaciona à dificuldade de incluir as crianças com TEA devido aos estudantes apresentarem dificuldade avançada no domínio cognitivo e na regulação emocional. Os profissionais do AEE destacam que, quando a criança apresenta graus mais avançados de TEA, a inclusão da mesma dentro de sala de aula se torna um desafio, pois, muitas vezes, elas não conseguem ler, escrever, se comunicar,

apresentando hiperatividade e dificuldades psicomotoras e de concentração, o que torna o ato de ensinar mais dificultoso.

O profissional do AEE P4 aponta que quando o(a) estudante apresenta nível de desenvolvimento severo, o(a) mesmo(a) apresenta dificuldade de se integrar com os colegas e dificuldade de se focar nas atividades propostas. O mesmo complementa dizendo que o(a) estudante em diversas ocasiões fica caminhando pela sala, não obedece ao professor e faz as necessidades básicas em qualquer ambiente da escola, sem ter a menor preocupação, sendo necessário a retirada do(a) mesmo(a) para outra sala com o objetivo de não comprometer o seguimento da aula.

Outro aspecto importante é apontado pelo profissional do AEE P1, destacando que a maioria dos casos com maior dificuldade é encontrada nos anos iniciais, onde os(as) estudantes, muitas vezes, perdem o controle emocional sendo necessário para controle da situação a intervenção dos pais e/ou responsáveis. Ademais, a profissional do AEE P6 relata que alguns(mas) estudante que apresentam dificuldades acentuadas nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, avançam os anos letivos e não conseguem aprender os ensinamentos fundamentais, sendo necessário em outras disciplinas de aula a retomada da alfabetização e do letramento.

### **Código 8 — Não aceitação dos pais**

O oitavo código foi citado pelos profissionais do AEE 7 vezes, tendo um percentual de 6,7% do total de excertos retirados na etapa de codificação, relacionada às dificuldades de aceitação dos pais em relação ao diagnóstico de TEA. Os profissionais do AEE apontam em suas colocações que existe uma resistência dos pais em relação ao diagnóstico do(a) filho(a), muitas vezes não ocorrendo o suporte necessário, tanto em relação a apoio médico, terapêutico, nutricional, fonoaudiólogo e outros acompanhamentos que são fundamentais para o desenvolvimento educacional e social do indivíduo.

O profissional do AEE P2 destaca que, em diversas ocasiões, o que gerou um estímulo para a aceitação do diagnóstico do(a) seu(sua) filho(a) foi a presença de um benefício assistencial. Todavia, o comprometimento em relação ao acompanhamento da medicação quase sempre é negligenciada, gerando um conflito entre a escola e a família, fazendo com que as crianças não consigam ter um desenvolvimento escolar efetivo, pois apresentam hiperatividade, estresse, falta de concentração e ansiedade.

### **Síntese categorial: Exclusão/Segregação**

Cabe destacar que o sentido de excluir e segregar aqui atribuídos estão ligados ao significado de negação, de negligência e de não garantias de direitos fundamentais da criança com TEA em processo de escolarização. Assim, os marcadores operaram como denúncia de como muitas vezes os próprios pais e/ou responsáveis, assim como professores podem dificultar até mesmo a “integração” da criança com TEA no ambiente escolar. Segundo Santos (2015), o sistema educacional reconhece a inclusão como um direito humano garantido na sociedade, sendo observado que a equidade leva à inclusão e à discrepância leva à exclusão. Ainda, conforme o autor, a sociedade apresenta dificuldade em entender essas modalidades, apontando que em muitos casos a família tenta achar uma justificativa do porquê eles tiveram um filho com necessidade educacional especial, acarretando no desamparo para criança na busca de acompanhamentos médico, terapêuticos e outros que interferem diretamente no desenvolvimento do indivíduo. Em relação aos professores, Cunha (2015) aponta que:

[...] a experiência da inclusão gera no professor momentos de frustração, impotência, ansiedade e sentimento de culpa, ao observar que nas avaliações não se obtêm os resultados desejados e tampouco a evolução da criança, antes disso não sabe o que fazer e o que dizer, (Cunha, 2015 apud Cabral, 2022, p.80).

O autor Cruz (2022) complementa apontando que a inclusão das crianças com autismo muitas vezes é rotulada pelo professor, pois ao invés de auxiliar no processo de adaptação das práticas pedagógicas, o rótulo cria uma percepção de que os estudantes ao necessitar de atividades adaptadas e atendimento educacional especializado se torna um padrão, porém muito pelo contrário, cada indivíduo

apresenta características únicas e é de comprometimento do professor entender as particularidades destes indivíduos para saber que ação realizar, qual conduta tomar.

Para Santos (2015), deve-se pensar que o estudante com NEE já se encontra inserido no sistema educacional, tendo seu direito assegurado pela Constituição Federal. Devemos identificar maneiras de como enfrentar esses empecilhos que comprometem o ensino-aprendizagem, assim como a autora complementa, que para o sistema educacional consiga enfrentar esses desafios é

“[...] fundamental a importância da parceria entre família, professores e sociedade pois a educação pertence também fora da escola, com a saúde, o esporte, a assistência social e a cultura”, (Santos, 2015 p.22).

### **5.1.3 Categoria de Inclusão e seus códigos**

*A priori* esta categoria nos remete a pensar em possibilidades constitutivas de uma sociedade inclusiva, democrática e pensada pela lógica da diferença, seja por meio de manifestações, de lutas, muita resistência e concretização de conquistas de segmentos variados que foram historicamente excluídos dos centros de tomadas de decisões. Contudo, mesmo que na contemporaneidade o campo das políticas públicas traga para a superfície do discurso variadas prerrogativas legais de afirmação positiva de determinadas demandas, a sua efetivação cotidiana, traduzidas em práticas inclusivas, ainda parece ter um longo caminho a ser percorrido.

Doravante, como achados da pesquisa há que se dar visibilidade a algumas inferências de inclusão no recorte de pesquisa investigado, como observa-se nos códigos a seguir:

#### **Código 2 — Necessidade de adaptação de material didático e aulas diversificadas**

Constatou-se no segundo código, mencionado pelos entrevistados, que 11 vezes apresentaram a mesma percepção, representando uma percentagem de 10,47%, relacionada às necessidade de adaptação de materiais didáticos e aulas diversificadas. Nessa categoria os professores apontaram que a grande maioria

dos(as) estudantes têm maior desenvolvimento nas áreas de ensino quando estimulados com uma proposta pedagógica que atenda suas particularidades no sentido cognitivo e psicomotor, sendo apostilas preparadas para as matérias, atividades com ilustrações, cruzadinhas entre outras atividades mais interativas.

A profissional do AEE P1 complementa dizendo que as práticas pedagógicas que impulsionam um maior impacto no ensino-aprendizagem são as atividades que apresentam ludicidade e ilustrações que visam provocar que o(a) estudante sinta mais interesse nas atividades propostas. Outro profissional do AEE P4 destaca que é de suma importância que os professores busquem utilizar mais de um recurso pedagógico, pois quanto mais recursos pedagógicos ele ofertar para o(a) estudante de forma sistematizada com clareza, mais efetivo se torna o aprendizado.

O mesmo complementa dizendo que, a diversificação das ferramentas de ensino, como a elaboração de aulas coletivas e ao ar livre, torna-se fundamental para que o(a) estudante consiga superar suas dificuldades, pois quando o mesmo não consegue realizar uma atividade, pode observar os outros ao seu redor fazendo e desenvolvendo aos poucos o que lhe foi proposto.

Já o profissional P5 destaca que os(as) estudantes com TEA na sua maioria possuem dificuldades psicomotoras e sensoriais, muitas vezes, não conseguem escrever de forma precisa, então as práticas adaptadas geram um impacto significativo no desenvolvimento do estudante, pois os mesmos conseguem ouvir bem as informações propostas em aula, só possuem dificuldades em transcrever o que é ensinado, porém quando indagado conseguem expressar os aprendizados oralmente.

### **Código 9 — Ações inclusivas**

O código 9 foi citado 4 vezes pelos profissionais do AEE, apresentando um percentual de 3,7%, em relação a ações inclusivas apresentadas na escola. De modo geral, em algumas escolas foi possível identificar que existe em determinados casos a inclusão de alguns estudantes, quando o apoio da direção da escola e do conjunto de professores são fundamentais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do indivíduo. O profissional do AEE P4 relata que em alguns casos, em relação a prática pedagógica, existe o entendimento de que o estudante tem sua forma de aprender, onde o método de ensinar e avaliar é voltado para a

potencialidade do estudante como, por exemplo, um caso relatado, em que o estudante tem melhor desenvolvimento na questão de absorver o conhecimento na forma auditiva e realizar as avaliações ou atividades de forma oral, não sendo necessário o método da escrita em todas as ocasiões.

Ela complementa que atualmente existem entrevistas com o estudante com diagnóstico e estudantes sem diagnósticos que apresentam alguma dificuldade acentuada de aprendizagem, realizadas individualmente, com o objetivo de entender suas particularidades e conseguir estimular a progressão do desenvolvimento do indivíduo.

Outro aspecto é apontado pelo profissional do AEE P5, quando é relatado o apoio da instituição de educação para os professores e para o profissional de AEE, onde ocorre o fornecimento de materiais e recursos didáticos voltados à educação inclusiva. A profissional do AEE complementa mencionando que um dos fatores para que exista esse apoio é a especialização do diretor(a), propiciando os aspectos inclusivos.

O professor do AEE P6, aborda que os indivíduos que apresentam nível de transtorno do espectro autista de grau leve, apresentam maior facilidade de interação, e desenvolvimento sociocognitivo, onde consegue acompanhar e realizar as atividades de forma global.

### **Síntese categorial: inclusão**

Em relação às perspectivas e ações que envolvem os movimentos do paradigma inclusivo, conseguimos compreender que essas ações, mesmo que em minoria das citações retiradas da entrevista, representam um impacto significativo de que existe a possibilidade da verdadeira inclusão. De acordo com Ainscow (1997), existem três pilares para a formação de uma sala de aula inclusiva, sendo:

-“planificação para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

-“utilização eficiente de recursos naturais”: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o

trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades;

-“improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula. (Ainscow, 1997 apud Sanches & Teodoro, 2006 p.73)

Nesse sentido, Câmara e Sena (2024) destacam que o ato de incluir um estudante com NEE discorre das oportunidades que a elas são oferecidas, das alternativas perspectivadas da visão e do conhecimento que o professor possui, para possibilitar que aquele indivíduo demonstre o seu verdadeiro potencial.

Contemplando a teoria com a prática, temos a oportunidade de apreciar algumas obras de arte, elaboradas por um estudante, representando seu potencial através dessas atividades que o pesquisador teve a oportunidade de demonstrar nesta pesquisa. Segue as ilustrações e as especificações da imagem logo abaixo:

#### Desenho 1.



Fonte: Estudante com TEA de uma escola participante da pesquisa do Município de Itaqui/RS

**Desenho 1: Ferramenta elaborada para o uso da psicomotricidade em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.**



## Desenho 2



Fonte: Estudante com TEA de uma escola participante da pesquisa do Município de Itaqui/RS

### **Desenho 2: Representação do livro “O PEQUENO PRÍNCIPE”**

## Desenho 3



Fonte: Estudante com TEA de uma escola participante da pesquisa do Município de Itaqui/RS

Em relação ao porquê investir no conhecimento e aprimoramento das particularidades e potencialidades dos estudantes inclusos, Gardner (1999) transpõe que o indivíduo apresenta uma diversidade intelectual, quando se encontrar diversas áreas de inteligência, que o mesmo intitulou de Inteligências Múltiplas (IM), em que a mesma não pode ser medida de nenhuma forma, mas que desempenha um papel fora da abordagem unidimensional. O autor aborda que as IMs são separadas em

áreas do conhecimento, apresentadas em Inteligência Interpessoal, Intrapessoal, Lógico-matemática, Espacial, Naturalista, Linguística, Cinestésica e Musical. O autor Santos et al (2022) corrobora dizendo que:

[...] identificar o pluralismo nas inteligências no âmbito escolar promove uma aprendizagem de qualidade, contribui para a percepção das diferenças individuais e, conseqüentemente, a adequação das estratégias de ensino ao perfil cognitivo dos estudantes. Dessa forma, serve como estímulo à criatividade e identifica as potencialidades e as fraquezas cognitivas com o intuito de promover a superação. (Santos et al, 2022 p.3)

De maneira geral, as autoras Câmara e Sena (2024) destacam que, para que as escolas consigam atingir efetivamente o ato de incluir, é imprescindível que a mesma tenha uma trajetória alicerçada em princípios legais e bem comum, que busque estratégias voltadas à transformação, diversificação e equidade do ensino, trabalhando em conjunto com a comunidade, pais e familiares na busca da construção e conscientização de um ensino verdadeiramente inclusivo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em vista às problemáticas tratadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado em relação às dificuldades que esses profissionais encontram em relação à inclusão das crianças com TEA em três escolas do Município de Itaqui/RS, a perspectiva do profissional do AEE apresenta diversas dissonâncias em relação ao que se denomina a ideia de inclusão. Ademais, esta investigação apresenta potencial de impacto à comunidade por ser um tema de relevância socioeducacional e político.

Doravante, a inclusão de estudantes com TEA é um assunto contemporâneo e em voga em variados formatos de divulgação discursiva (mídia, políticas públicas, campanhas políticas, etc...) e julga-se ser fundamental que o assunto seja investigado com mais frequência, profundidade e seriedade em contextos micro e macro territoriais. Do mesmo modo, acredita-se que os resultados podem apontar para proposições razoáveis à promoção de luta, resistência e garantias de direitos à uma educação inclusiva como um todo.

Conclui-se nesse trabalho que o paradigma inclusivo no contexto local estudado ainda não se encontra do modo que é semeado na legislação, não ocorrendo uma dissociação entre os paradigmas de integração e inclusão, pois não

basta o(a) estudante estar integrado(a) dentro de sala de aula para ser incluído. Esta interpretação foi possível pelas inferências que emergiram nos conteúdos dos discursos analisados.

Contudo, como proposição reforça-se a necessidade de condições materiais e imateriais para que os profissionais da educação, juntamente aos profissionais da saúde e as famílias dos(as) estudantes, consigam trabalhar em conjunto na busca do aprimoramento do sistema educacional como um todo: gestão, práticas e metodologias de desenvolvimento tecnológico, atitudinal e didático inclusivas.

Doravante, reforça-se a necessidade de um incentivo efetivo para a realização de pesquisas voltadas a área da inclusão, principalmente em formas de conseguir oferecer um preparo adequado para os(as) docentes na produção de ferramentas sociais que facilitem o processo inclusivo, pois é um tema relativamente novo no cenário educativo e de extrema complexidade e importância, acarretando diretamente nas crianças que serão futuros profissionais, que irão transformar o mundo em um lugar melhor, ou seja, mais inclusivo.

No que refere-se aos desafios da inclusão de estudantes com TEA, evidencia-se o comprometimento necessário de reconhecer e enfrentar os obstáculos que envolvem essa situação. A falta de recursos adequados, a necessidade de adaptação de materiais didáticos, a ausência de formação continuada e especializada, as dificuldades avançadas no domínio cognitivo dos estudantes, a dificuldade de acolhimento e socialização, a necessidade de conhecer cada estudante e suas particularidades, a resistência dos professores à inclusão e a dificuldade de aceitação dos pais em relação ao diagnóstico são questões que demandam atenção e ação por parte de toda comunidade escolar.

É essencial que exista uma colaboração mútua para superar essas barreiras e garantir o direito à educação de qualidade para todos os(as) estudantes, indiferente de suas diferenças. Assim, a inclusão não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento para toda a comunidade escolar. É necessário que as políticas públicas e as instituições de ensino atuem de forma efetiva para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades equitativas para todos os(as) estudantes, considerando suas particularidades e necessidades específicas. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade e tenha acesso a uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. (1998). **Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BARRETO, C. S. G. e REIS, M. B. D. F. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade**. Universidade Federal de Goiás (UFG). 2011.

Link de acesso:

<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/e3657bf0-466c-45cc-8e7a-e12a9180c0a0/content>

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da Educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOCK, G. L. K.; BECHE, R. C. E.; SILVA, S. C. **Educação Inclusiva**. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html)

BRASIL. Lei nº 13.146, 4 de agosto de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

CABRAL, Maria Elimar Cruz. OS DESAFIOS EDUCATIVOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR. **REVISTA CIENTÍFICA**

**MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO CONHECIMENTO.** 2022. Link de acesso: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/criancas-com-autismo>>

CÂMARA, Maria Geoneide Carlos & SENA, Izabel Adriana Gomes. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA: INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO. Revista **Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** 2024.

Link de acesso: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13490>>

CUNHA, Taiza Lima. O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS. PROFEPT. 2020. Link de acesso:

<[https://repositorio.ifal.edu.br/bitstream/123456789/26/1/Taiza%20Lima%20da%20Cunha\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ifal.edu.br/bitstream/123456789/26/1/Taiza%20Lima%20da%20Cunha_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf)>

CUTRIM, C. H. G., FERNANDES, A. C. A. e SILVA, F. A. L. Educação especial e a influência do paradigma da inclusão nos sistemas educacionais brasileiro: um olhar para a formação docente. **UNILASALLE.** 2023. Link de acesso:

<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10609/4099>>

DA COSTA, S. C., DO CARMO, S. M., SANTOS, C. A. B., e LIMA, A. G. D. PARADIGMAS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. Revista **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.** 2022. Link de acesso:

<[revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/download/12866/16642/62860?inline=1](https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/download/12866/16642/62860?inline=1)>

DA COSTA, F.M., MACIEL, S.M.C., MIGUEL, E.A., OLIVEIRA, M.F.S., TUCHINSKI, C.M.F., WATHIER, J.C. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica.** 2016. Link de acesso:

<[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_inclusiva\\_breve\\_contexto\\_historico\\_das\\_mudancas\\_de\\_paradigmas.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf)> Acesso em: 20/04/2024.

DAL ZOTTO, Mario Gilvani. A Importância da Música no Processo de Ensino e Aprendizagem. 2018. Link de acesso:

<<https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21161/1/importanciamusicaprocessoensino.pdf>> . Acesso em: 10/09/2023.

DE OLIVEIRA, Edlene Modesto. Pedagogia, Música e Autismo: Uma Análise Sobre a Literatura Pertinente a Educação Musical e Inclusão de Pessoas Autistas. 2019. Link de acesso:

<<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/2153>> . Acesso em: 10/09/2023.

DE SOUZA, Cristiano Clemente. A Importância da Música para o Autista. 2021. Revista **SL Educacional.** (P. 107-136). Link de acesso:

<[https://www.sleditora.com/files/ugd/235dad\\_058425ac53894d9aa2cf6692b4b78dc2.pdf#page=107](https://www.sleditora.com/files/ugd/235dad_058425ac53894d9aa2cf6692b4b78dc2.pdf#page=107)> . Acesso em: 10/09/2023.

DE SOUZA, Ritchelle Teixeira e MIRANDA, Jean Carlos. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL. 2021. Link de acesso: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/8/206>>

DO NASCIMENTO, Denise Régia Silva. A Música Como Recurso Facilitador da Inclusão Escolar de Crianças com Autismo 2022. Link de acesso: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/download/13593/9433>. Acesso em: 10/09/2023.

FERNANDES, I.M.B.A. Música na Escola: Desafios e Perspectivas na Formação Contínua de Educadores da Rede Pública. 2009. Link de acesso: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-152940/publico/IvetaMariaBorgesAvilaFernandes.pdf>> . Acesso em: 10/09/2023.

FERNANDES, Naira Melissa da Silva. A Inclusão de Alunos Autistas na Aula de Música: Considerações Sobre a Atuação de uma Professora de Música na Educação Infantil. 2019. Link de acesso: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26637/1/2019\\_NaiaraMelissaDaSilvaGuerra\\_tc.c.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26637/1/2019_NaiaraMelissaDaSilvaGuerra_tc.c.pdf)> . Acesso em: 10/09/2023.

FILHO, S.A.A.A. EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. 2020. Link de acesso: <<https://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergio-aires-final.pdf>> . Acesso em: 10/09/2023.

FREIRE, Marina; ESTANISLAU, Gabriel; MARTELLI, Jéssica e PARIZZI, Betânia. O Desenvolvimento Musical de Crianças Com Transtorno do Espectro do Autismo em Musicoterapia: Revisão de Literatura e Relato de Caso. 2018. Link de acesso: <[https://www.researchgate.net/publication/328471644\\_O\\_desenvolvimento\\_musical\\_de\\_crianças\\_com\\_autismo\\_em\\_Musicoterapia\\_revisão\\_de\\_literatura\\_e\\_relato\\_de\\_caso](https://www.researchgate.net/publication/328471644_O_desenvolvimento_musical_de_crianças_com_autismo_em_Musicoterapia_revisão_de_literatura_e_relato_de_caso)>. Acesso em: 10/09/2023.

GARDNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 12-36.

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KEHLER, Gabriel dos Santos. Entre o trabalho e as aspirações à empregabilidade: interlocuções com estudantes universitários após o estágio em curso técnico. 2013. 145 p. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

LIMA, B. A. O., GONÇALVES, C. P., LEÃO, E. M. A. e TORRES, I. R. S. A. DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA. 2021. Link de acesso: <[Revista Educação Pública - Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista \(cecierj.edu.br\)](http://RevistaEducaçãoPública-Autismoeinclusãoescolar:osdesafiosdainclusãodoalunoutista(cecierj.edu.br))>

LIMA, J. S. DE M.; SCORIZA, M. D. A. H. A importância da ludicidade para a inclusão de crianças autistas no ensino regular. **Revista Vértices**, v. 22, n. 1, p. 293-314, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 5 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com transtorno global do desenvolvimento / Maria Tereza Eglér Mantoan. - Brasília: MEC, SEESP, 2006.

NUNES, Tereza Cristina Frota & CAMARGO, Denise Barbosa de. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RETRATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2023. Link de acesso: <[Vista do EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RETRATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA \(ufgd.edu.br\)](http://Vista.doEDUCAÇÃOINCLUSIVA:UMRETRATODASPOLÍTICAS PÚBLICASNAEDUCAÇÃOBRASILEIRA(ufgd.edu.br))>

OLIVEIRA, Rita de Cassia de. A Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Comum. **Editora Saberes**. 2012. Link de acesso: <https://www.editorasaberes.com.br/download/10951.html>. Acesso em: 30/05/2024.

PACHECO, E.M.P. Autismo e desenvolvimento humano: um estudo sobre o desenvolvimento infantil através de intervenções terapêuticas com a música e o brincar. São Paulo: **Memnon Edições Científicas**, 2013.

PEREIRA, José Joaquim. Revisando a História da Educação Musical no Brasil. 2017. Link de acesso: <[artigoeducacaomusical.pdf](http://artigoeducacaomusical.pdf) (brumadinho.mg.gov.br)>. Acesso em: 10/09/2023.

ROCHA, M. A. Inclusão escolar: revendo conceitos e práticas. Nova Perspectiva Sistêmica, São Paulo, n. 23, p. 73-78, 2007.

ROMEU, A. O. H. Aspectos históricos da educação dos deficientes. São Paulo: E.P.U., 1994.

SARAIVA, Eduardo Henrique de Barros; BARRETO, Amurabi Oliveira & OLIVEIRA, José Ricardo Santana. A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. 2020. Link de acesso:

<A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | SUMA - SUMÁRIO DE ARTIGOS (unincor.br)>. Acesso em: 10/09/2023.

SCHIRMER, Celia Regina e FONTANA, Rosane Alves de Souza. MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2019. Link de acesso: <Vista do MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (www.ufpel.edu.br)>. Acesso em: 10/09/2023.

SILVA, S. D. A. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, K. B. A.; CASTRO, A. F. de, PALÁCIOS, M. L. e ALVES, V. M. M. L. O Paradigma da Educação Inclusiva e a Educação de Pessoas com Deficiências no Brasil. Unicamp. 2011. Link de acesso: <O Paradigma da Educação Inclusiva e a Educação de Pessoas com Deficiências no Brasil (unicamp.br)>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, maio 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 05. Jul. 2024.

TUCHINSKI, Claudia Mara Fernandes e WATHIER, Juliane Cristina. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. 2016. Link de acesso: [http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_inclusiva\\_breve\\_contexto\\_historico\\_das\\_mudancas\\_de\\_paradigmas.pdf](http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf). Acesso em: 20/04/2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VIEIRA, F. C. O Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular. São Paulo: Cortez, 2003.

VILLELA, Liliane de Cassia e SOUSA, Cristiano Clemente de Souza. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ESCOLAS REGULARES ATRAVÉS DA MÚSICA. 2021. Link de acesso: <INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DA MÚSICA (ufba.br)>. Acesso em: 10/09/2023.



## **APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO SOBRE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Prezados/as professores/as.

Sou Taylan Alves Alderette aluno formando do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia na Unipampa Itaqui e venho, por meio deste, solicitar a sua colaboração para que possa realizar a minha pesquisa referente ao trabalho de conclusão de curso que versa sobre as dificuldades encontradas para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Os dados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e são confidenciais, sendo os informantes não identificados.

Peço por favor que responda às questões abaixo.

1. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de um(a) estudante autista em sala de aula, quais são as dificuldades enfrentadas nas suas práticas pedagógicas?
2. No sentido do desenvolvimento cognitivo, afetivo e de socialização do(a) estudante com TEA em sala de aula, você compreende como os mesmos necessitam ou não de ajuda/apoio ou intervenções para a realização de tarefas?
3. Quais são os problemas que você, como professor, percebe na interação dos(as) estudantes diagnosticados com TEA e colegas em sala de aula? E como você enfrenta possíveis dificuldades?
4. Quais práticas pedagógicas utiliza na relação com alunos com TEA que poderia citar como mais importantes?
5. A escola/município oferece apoio em insumos, materiais e utensílios que favoreçam as práticas inclusivas ou o professor que arca com recurso próprio para elaboração das atividades pedagógicas?
6. O que você acha que poderia ser feito para que facilitasse o processo de inclusão dos alunos com TEA?

Agradeço a sua importante colaboração para a minha pesquisa, sou um admirador dessa profissão tão importante e delicada que é a de educador e sabemos da importância da educação inclusiva para os alunos com TEA e por isso escolhemos esta temática.

At.te,

Taylan Alves Alderette

Matrícula: 1901570332

Acadêmico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia  
Unipampa, Campus Itaqui/RS.

## **APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo: (EX)INCLUSÃO NO CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ASPECTOS CONTEXTUAIS ESCOLARES**

Pesquisador responsável: Gabriel dos Santos Kehler

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Pampa – Campus Itaqui/RS. Telefone e endereço postal completo: Rua Sany Fontoura Silva, nº 1490, Capelinha, Itaqui/RS, CEP: 97650000.

Eu, Taylan Alves Alderette, corresponsável pela pesquisa “(EX) INCLUSÃO NO CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ASPECTOS CONTEXTUAIS ESCOLARES”, venho por meio deste termo lhe convidar a participar como voluntário/a deste estudo. Esta pesquisa pretende entender como funciona a escolarização para crianças que apresentam TEA, em específico, objetivando investigar as dificuldades encontradas pelos professores(as) do ensino regular em relação a inclusão das crianças com TEA em duas escolas do Município de Itaqui/RS. Sua relevância se dá pela possibilidade de contribuir com as discussões que estão sendo elaboradas em diversos espaços acadêmicos e profissionais, no que concernem algumas práticas cotidianas de inclusão.

Para sua realização, será realizada uma entrevista com professores(as) que trabalham com estudantes com TEA. Ademais, as entrevistas serão registradas mediante gravação de áudio e posterior transcrição e/ou questionário. Sua participação na entrevista se constitui como um diálogo a respeito de sua experiência com a escolarização de crianças que apresentam TEA (mediante questionário pré-elaborado, que será utilizado pelo pesquisador).

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade e o direito de sanar qualquer dúvida e/ou solicitar qualquer outro tipo de esclarecimento que achar pertinente. Para isso, basta entrar em contato com o pesquisador. Você também tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações da pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas com nomes fictícios apenas em eventos e/ou publicações acadêmicas científicas, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e possuído a oportunidade de conversar com o pesquisador corresponsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido/a, dos possíveis danos e/ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Itaqui, 20/05/2024.