



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS I

FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-PORTUGUÊS

DANIELE MARTINS DA SILVA

**O ENSINO INCLUSIVO COM ALUNOS TEA: um estudo exploratório com professores
de São Sebastião de Lagoa de Roça**

**CAMPINA GRANDE
2024**

DANIELE MARTINS DA SILVA

O ENSINO INCLUSIVO COM ALUNOS TEA: um estudo exploratório com professores de São Sebastião de Lagoa de Roça

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba/FALLA.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana.

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Daniele Martins da.
O ensino inclusivo com alunos TEA [manuscrito] : um estudo exploratório com professores de São Sebastião de Lagoa de Roça / Daniele Martins da Silva. - 2024.
27 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Linguística aplicada. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 4. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 410

DANIELE MARTINS DA SILVA

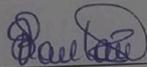
O ENSINO INCLUSIVO COM ALUNOS TEA: um estudo exploratório com
professores de São Sebastião de Lagoa de Roça

Trabalho de Conclusão de Curso
(Artigo) apresentado à Coordenação do
Curso de Letras-Português, da
Universidade Estadual da
Paraíba/FALLA.

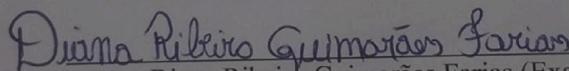
Área de Concentração: Linguística
Aplicada.

Aprovada em: 18/06/2024.

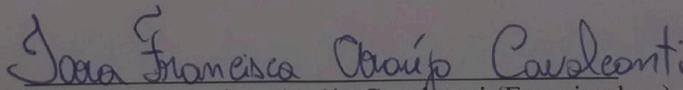
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Diana Ribeiro Guimarães Farias (Examinadora)
Professora de ensino básico, vinculada à 3º Região de Ensino



Prof. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, à Virgem Maria, à Santa Luzia, à Nossa Senhora Desatadora dos Nós, ao meu Anjo da Guarda e aos meus pais, Maria Aparecida e Genildo, por estarem sempre ao meu lado. DEDICO.

SUMÁRIO

1 CONTRIBUIÇÕES INICIAIS.....	6
2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma abordagem teórica sobre TEA, leis e políticas inclusivas e a formação docente na perspectiva da inclusão.....	7
2.1 Breve histórico sobre TEA.....	7
2.2 Leis e políticas inclusivas para a permanência do aluno com TEA na escola.....	9
2.3 Formação docente para a inclusão de estudantes com TEA.....	11
3 MÉTODOS UTILIZADOS.....	12
3.1 Natureza da pesquisa.....	12
3.2 Coleta de dados e contexto da investigação.....	13
4 ASPECTOS SUBJACENTES À REALIDADE DOS PROFESSORES QUE ENSINAM ALUNOS COM TEA.....	16
4.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de alunos com TEA.....	16
4.2 Adaptações das aulas no processo de inclusão do aluno com TEA.....	17
4.3 Mediação dos auxiliares de classe no processo de educação inclusiva.....	19
4.4 Formação do professor no processo de inclusão.....	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS.....	23
AGRADECIMENTOS.....	25

O ENSINO INCLUSIVO COM ALUNOS TEA: um estudo exploratório com professores de São Sebastião de Lagoa de Roça

INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH ASD: an exploratory study with teachers from São Sebastião de Lagoa de Roça

SILVA, Daniele Martins da¹
SANT'ANA, Tatiana Fernandes²

RESUMO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular desafia os educadores a reformular e inovar suas práticas pedagógicas, levando em consideração que as estratégias de ensino devem atender às singularidades desse grupo (Silva Neto *et al.*, 2018). O TEA é uma condição do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizada por comprometimentos nas áreas de interação social, comportamento, entre outros (Brasil, 2010). Nesse viés, o presente artigo visa analisar as ações docentes de professores de língua portuguesa e outras disciplinas, através da aplicação de um questionário escrito, sobre o ensino de alunos com o TEA. Buscamos, especificamente, reconhecer as dificuldades enfrentadas por esses docentes e suas adaptações quanto ao processo de inclusão e investigar a mediação dos auxiliares de classe nas aulas e a formação continuada dos professores em geral nesse contexto de ensino. Realizamos a pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental (6º ao 9º ano), em São Sebastião de Lagoa de Roça/PB, adotando uma abordagem qualitativo-interpretativa, de base exploratória, no campo da Linguística Aplicada interdisciplinar. Os dados gerados apontam para: quanto aos desafios, esses são relacionados à sobrecarga sensorial causada pelo barulho decorrente da indisciplina dos colegas, à falta de informações prévias sobre a presença de alunos com TEA e à fragilidade na comunicação entre professores e alunos; no processo de inclusão, alguns professores adaptam as atividades às necessidades individuais dos alunos com o espectro, enquanto outros não o fazem devido à sobrecarga de trabalho; os auxiliares de classe atuam na mediação das atividades e no manejo do comportamento dos alunos; e a maioria dos professores não recebeu treinamento especializado, com apenas um participando de uma palestra e outro sendo capacitado em uma escola privada. Concluímos, portanto, que, apesar das diretrizes claras da legislação brasileira para a inclusão escolar de qualidade, há uma lacuna significativa na educação inclusiva, sobretudo, do ponto de vista da formação docente inicial e continuada.

Palavras-Chave: Linguística aplicada; inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista - TEA; Prática docente.

ABSTRACT

The inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream education challenges educators to rethink and innovate their pedagogical practices, taking into account that teaching strategies must address the unique needs of this group (Silva Neto *et al.*, 2018). ASD is a condition within the group of Global Developmental Disorders, characterized by impairments in social interaction, behavior, among other areas (Brazil, 2010). In this context,

¹ Aluna da graduação do curso de Licenciatura em Letras-Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I. Email: danielle.martins@aluno.uepb.edu.br.

² Professora titular da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e orientadora da referida pesquisa. Email: tatianasanta@servidor.uepb.edu.br.

the present article aims to analyze the teaching actions of Portuguese language teachers and other disciplines through the application of a written questionnaire regarding the education of students with ASD. Specifically, we seek to recognize the difficulties faced by these teachers and their adaptations concerning the inclusion process and to investigate the mediation of classroom aides in lessons and the ongoing professional development of teachers in this educational context. Our research was conducted in a public elementary school (6th to 9th grade) in São Sebastião de Lagoa de Roça/PB, adopting a qualitative-interpretive approach with an exploratory basis in the field of interdisciplinary Applied Linguistics. The generated data indicate that the challenges are related to sensory overload caused by noise from peer indiscipline, lack of prior information about the presence of students with ASD, and weaknesses in communication between teachers and students. In the inclusion process, some teachers adapt activities to the individual needs of students with ASD, while others do not due to workload overload. Classroom aides mediate activities and manage student behavior. Most teachers have not received specialized training, with only one having attended a lecture and another being trained in a private school. We conclude that despite clear guidelines in Brazilian legislation for quality school inclusion, there is a significant gap in inclusive education, particularly from the perspective of initial and ongoing teacher training.

Keywords: Applied linguistics; school inclusion; Autism Spectrum Disorder - ASD; teaching practice.

1 CONTRIBUIÇÕES INICIAIS

O ensino inclusivo é uma mudança importante na educação, visando assegurar igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades especiais. No Brasil, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA) desafia os educadores a reformular e inovar suas práticas pedagógicas, levando em consideração que as estratégias de ensino devem atender às singularidades desse grupo, como ressaltado por Silva Neto *et al.* (2018).

Conforme Pereira (2014), lecionar para alunos com TEA tem sido, ao longo dos anos, um desafio para a maioria dos professores. Em muitos casos, a falta de formação adequada destes profissionais frente ao TEA permeia diferentes realidades vivenciadas pelos educadores durante o processo de ensino-aprendizagem. Lamentavelmente, percebemos que essas incertezas que cercam essa situação podem refletir na exclusão desses alunos e em uma educação precária.

Ademais, é relevante destacarmos que esse tema emergiu a partir de nossa experiência em sala de aula por sentirmos a necessidade de compreender e buscar expandir conhecimentos sobre a educação inclusiva, em especial do TEA, a fim de garantir uma formação integrada. Salientamos a importância desse estudo para a área da Linguística Aplicada, no campo interdisciplinar, que tem como enfoque correlacionar a linguagem a outras áreas do conhecimento, promovendo um diálogo com as "vozes do sul" (Moita Lopes, 2006).

Neste cenário de investigação, orientar-nos-emos pela seguinte indagação: Que aspectos perpassam a prática pedagógica inclusiva para alunos com TEA em uma escola municipal da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB?

Para respondermos esta pergunta, apresentamos como objetivo geral analisar as ações docentes de professores de língua portuguesa e outras disciplinas, através da aplicação de um questionário escrito, sobre o ensino de alunos com o TEA. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: reconhecer as dificuldades enfrentadas por esses docentes e suas adaptações quanto ao processo de inclusão; investigar a mediação dos auxiliares de classe nas aulas e a formação continuada dos professores em geral nesse contexto de ensino.

Como a natureza deste nosso estudo é tida como qualitativo-interpretativa (Oliveira, 2007) e a metodologia é de base exploratória (Gil, 2002), utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa, pois pretendemos dar voz aos profissionais de educação que lecionam para os estudantes com TEA. Esses colaboradores lecionam em uma instituição situada na área urbana da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça, no interior da Paraíba, e responderam o questionário no final de 2023.

Para atendermos a esses objetivos propostos, organizamos o presente artigo da seguinte maneira: a) três partes de fundamentação teórica, a primeira voltada a um breve histórico sobre TEA, a segunda sobre as leis e políticas inclusivas para a permanência do aluno com TEA na escola e a terceira acerca da importância da formação docente, na perspectiva da inclusão de estudantes com TEA; b) duas partes de procedimentos metodológicos: uma, em que descrevemos a natureza da pesquisa; e a outra, em que detalhamos a técnica de coleta de dados e o contexto da investigação, incluindo o perfil dos colaboradores; c) quatro partes referentes à análise do corpus, em que reportam, respectivamente, à dificuldade dos professores, à adaptação das aulas, à mediação dos auxiliares e à formação dos docentes, todas referentes ao ensino inclusivo de alunos com TEA. Por fim, seguem as considerações finais, as referências e os agradecimentos.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma abordagem teórica sobre TEA, leis e políticas inclusivas e a formação docente na perspectiva da inclusão

Nosso propósito, neste tópico, é explicar a definição de TEA e destacar algumas de suas características. Além disso, discutiremos as leis e políticas de inclusão relacionadas à importância de integrar os alunos com tal transtorno no ambiente escolar e a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores, visando à perspectiva da inclusão. Dessa forma, apresentamos três subseções: breve histórico sobre o autista; leis e políticas inclusivas para a permanência do aluno com TEA na escola e formação docente para a inclusão de estudantes com TEA.

2.1 Breve histórico sobre TEA

Segundo Brasil (2010), o Transtorno do Espectro Autista é parte integrante de um grupo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), caracterizado pelo comprometimento nas áreas de interação social, assim como em seu comportamento, linguagem e sintomas que abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sensoriais.

Em 1943, esse transtorno foi denominado primeiramente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (Kanner, 1997), ao observar, em seu grupo de atendimento, comportamentos específicos, como dificuldade em estabelecer interações sociais, comportamento sistemático e dificuldades em adquirir habilidades de fala. Kanner (1997, p.170) ainda esclarece que "essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo habitual com pessoas biologicamente previstas".

Para endossar esse espectro, Gaiato e Teixeira (2018, p. 13) definem-no como:

uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. É importante entender que existe um atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades, e essas características aparecem nos primeiros anos de vida da criança.

Ademais, observamos que as pessoas com TEA percebem o mundo de forma diferente e apesar de, geralmente, apresentarem respostas padronizadas são pessoas extremamente sensíveis, porém apresentam dificuldades em se comunicar, podendo prejudicar em expressar seus sentimentos e estabelecer um contato afetivo. Nessa ótica, a American Psychiatry Association (2014) descreve o TEA como apresentando lacunas persistentes na comunicação social e na interação social em diversas situações, abrangendo deficiências na reciprocidade social, nos comportamentos não verbais utilizados para interação social, bem como nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Ainda de acordo com American Psychiatry Association (2014), o TEA é uma condição nova apresentada no DSM-5, que engloba o Transtorno Autista (autismo). Este se caracteriza por déficits em dois aspectos fundamentais: 1) comunicação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. As principais características incluem a falta de habilidades sociais e prejuízo na interação social, que surgem desde a infância e podem afetar o funcionamento diário do indivíduo. A manifestação do transtorno pode variar em termos de gravidade, idade e nível de desenvolvimento do autista, o que resultou na introdução do termo "espectro".

Embora os problemas de processamento sensorial não sejam considerados um critério essencial no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, é comum identificar em algumas pessoas afetadas certos desequilíbrios sensoriais, como a hipersensibilidade auditiva (Silva; Silva, 2022). De acordo com Nobre (2021), a sensibilidade auditiva é um dos principais desafios enfrentados por autistas. Isso pode se tornar um obstáculo na inclusão escolar e na adaptação desses indivíduos, uma vez que ocorre uma dificuldade na integração e separação dos estímulos auditivos, fazendo com que o autista perceba vários estímulos sonoros simultaneamente, sem conseguir direcionar sua atenção para nenhum deles em específico, levando a possíveis sobrecargas sensoriais. Nobre (2021) destaca ainda a importância de recursos adaptativos, como abafadores de ruído, para pessoas com TEA que enfrentam dificuldades no processamento sensorial.

Apesar de a inclusão das pessoas com TEA como uma deficiência ser um avanço recente em termos históricos, na consciência social e nas políticas públicas, é fundamental destacar que o atendimento a pessoas com deficiência teve seus primórdios em períodos históricos muito anteriores. Conforme Brasil (2008), a atenção às pessoas com deficiência remonta à época do Império, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas para o acolhimento e cuidado de indivíduos com diversas necessidades especiais, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No entanto, é importante ressaltar que, durante muito tempo, as abordagens eram predominantemente assistencialistas, refletindo estigmas e preconceitos enraizados na sociedade.

No entanto, no Brasil, somente em 27 de dezembro de 2012, foi estabelecido que as pessoas com TEA deveriam ter os mesmos direitos reservados às pessoas com deficiência. Isso ocorreu por meio da promulgação da Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com esta lei, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os fins legais, conforme estabelecido no Art. 1º, § 2º (Brasil, 2012).

Na perspectiva da educação inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade

para todos. (Brasil, 2001, p.1).

Ao expandir a abrangência da educação especial, as Diretrizes propiciam um serviço educacional especializado que acrescenta ou complementa a educação. No entanto, ao considerar a substituição do ensino regular, as Diretrizes não efetivamente promovem a implementação de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, conforme estabelecido no seu artigo 2º.

Batalha (2009) destaca que as Diretrizes, ao ampliarem o escopo da educação especial para fornecer atendimento complementar ou suplementar à escolarização, simultaneamente a mantém como uma modalidade substitutiva à educação comum. Isso implica na falta de fortalecimento da adoção de uma política de educação inclusiva e no enfrentamento insuficiente dos desafios necessários.

Portanto, a integração de pessoas com TEA na educação se apresenta como um desafio que demanda ajustes e ferramentas especiais para atender às suas particularidades. Dessa forma, percebemos a necessidade das políticas inclusivas para garantir uma inclusão autêntica, promovendo a participação plena de todos os estudantes no contexto educacional.

2.2 Leis e políticas inclusivas para a permanência do aluno com TEA na escola

A partir dos anos 1990, houve um avanço significativo na educação de indivíduos com desenvolvimento atípico³. Esse estímulo foi impulsionado por encontros internacionais que resultaram em documentos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Essas declarações representam a construção de uma perspectiva educacional inclusiva, enfatizando a transformação das instituições escolares em ambientes que possam atender a todas as crianças, independentemente de suas condições e necessidades educacionais específicas, como é esclarecido por Silva Junior, Canabarro e Revelante (2018).

A abordagem da educação inclusiva prioriza a integração dos alunos em escolas regulares, em todos os níveis e modalidades. Além disso, destaca a responsabilidade dos sistemas de ensino em se adaptar às diversas características e necessidades dos alunos. Nesse sentido, os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP) destacaram um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares em comparação com as escolas e classes especiais. Entre os anos de 1998 e 2006, o aumento foi de 640% nas escolas regulares e apenas 28% nas escolas e classes especiais. Além disso, o Censo revelou um crescimento de 146% das matrículas de estudantes especiais em escolas públicas regulares e 64% em escolas privadas regulares (Brasil, 2007).

Segundo Santos (2010), o Brasil adotou documentos legais e políticas públicas, orientações baseadas na perspectiva da educação inclusiva. Entre essas diretrizes, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 9394/96, a Lei N° 7853/89 referente à Política Nacional para a inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e a recente Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outras.

Dessa forma, as leis e políticas inclusivas desempenham um papel fundamental na promoção da permanência de crianças autistas na escola. A inclusão é um princípio que reconhece a diversidade de habilidades e necessidades de todos os alunos, independentemente

³ O conceito de desenvolvimento atípico tem sido empregado para identificar indivíduos com necessidades educacionais especiais que possuem limitações físicas ou intelectuais ou enfrentam dificuldades no progresso do aprendizado devido a desafios ou impedimentos que talvez não estejam ligados a razões orgânicas, mas necessitem de uma forma diferente de comunicação em comparação com a maioria dos alunos. (Callonere; Rolim; Hübner, 2011).

de suas diferenças. No entanto, para que a inclusão seja eficaz, é necessário um arcabouço legal sólido que estabeleça diretrizes claras e obrigatórias para as escolas e educadores.

A legislação voltada para a inclusão de crianças autistas varia de país para país, mas geralmente se concentra em garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. No Brasil, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é um marco importante nesse sentido. Ela estabelece o direito à inclusão e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência, incluindo autistas (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o art. 4º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no 9394/96 (Brasil, 1996, p. 2), estabelece que o Estado tem a obrigação de garantir o atendimento educacional especializado aos educandos, garantindo o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Além das leis, as políticas inclusivas desempenham um papel crucial na promoção da permanência do autista na escola. Essas políticas se concentram em fornecer suporte e recursos adequados para os alunos e professores. Isso inclui a formação de educadores para lidar com as necessidades específicas dos alunos autistas, a adaptação de currículos e materiais didáticos e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

Sob essa perspectiva, Glat e Nogueira (2002) afirmam que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar tradicional não se resume apenas à sua presença entre os demais estudantes, tampouco significa negar os serviços especializados àqueles que deles precisam. Pelo contrário, essa inclusão implica em uma reformulação do sistema educacional, o que envolve repensar conceitos e paradigmas antigos na busca pelo desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas singularidades e atendendo às suas necessidades.

Nesse contexto, a incorporação da educação especial alinhada aos fundamentos e princípios da educação inclusiva, nas redes públicas de ensino, implementou um conjunto de programas e ações para atender às demandas da área, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo atender alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades incluídos no ensino regular.

É importante destacar que as atribuições do AEE passam a ser voltadas ao oferecimento de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, como modalidade suplementar ou complementar à formação de alunos da Educação Especial. Dessa forma, Mantoan (2006, p.195) esclarece que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

O AEE desempenha um papel de extrema importância ao lidar com o processo de integração no contexto educacional. Diante da diversidade de estratégias disponíveis, o objetivo primordial é garantir que os alunos consigam se integrar facilmente no sistema escolar. Contudo, é essencial reconhecer a inserção parcial desse atendimento, indicando que o sistema ainda contempla serviços educacionais segregados. Esta observação sugere que, apesar dos esforços para promover a integração, persistem barreiras ou limitações que resultam em uma abordagem que não é completamente inclusiva.

A eficácia das leis e políticas inclusivas na promoção da permanência de crianças autistas na escola depende da implementação adequada e do comprometimento de todos os

envolvidos, incluindo pais, professores, diretores e órgãos governamentais. A conscientização e a educação da sociedade sobre a importância da inclusão também desempenham um papel vital nesse processo.

Nesse viés, Gomes e Mendes (2010) destacam que contar com um assistente de classe é um recurso valioso, pois é possível tornar mais flexível a participação dos alunos com autismo nas atividades da turma. Em situações em que esses alunos enfrentam dificuldades para realizar as mesmas tarefas dentro da sala de aula, o assistente pode colaborar com o professor na execução de uma atividade alternativa, fora do ambiente escolar.

Silva e Silva (2022) destacam que o auxiliar de sala é um colaborador essencial capaz de oferecer suporte tanto aos professores quanto aos alunos, contribuindo de forma positiva. Sua função principal envolve a organização, acompanhamento e assistência aos educadores, desempenhando um papel crucial nas instituições de ensino.

De acordo com Mantoan (2006), assegurar a educação para todos vai além do simples cumprimento das leis; pois é uma questão de equidade. Uma escola verdadeiramente equitativa reconhece que nem todos são iguais, embora se defenda a igualdade. Cada um tem suas particularidades e nem todos podem ser idênticos em todas as coisas. É essencial que as escolas respeitem as diversidades e especificidades, criando ambientes singulares, com o objetivo de promover a educação de todos, sem exceção.

Deste modo, notamos que as leis e políticas inclusivas desempenham um papel fundamental na promoção da permanência de alunos com TEA na escola, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. A inclusão não é apenas uma questão legal, mas também uma questão de direitos humanos e igualdade, e o compromisso de toda a sociedade é essencial para que ela se torne uma realidade para todos.

2.3 Formação docente para a inclusão de estudantes com TEA

Para promover um ensino eficaz que corresponda às necessidades dos alunos, o docente desempenha um papel crucial, pois interage diretamente com eles ao longo do dia. É essencial que o professor compreenda os estudantes e esteja preparado para identificar e superar obstáculos de forma construtiva, estimulando assim condições propícias ao aprendizado (Carara, 2016). No entanto, para contribuir positivamente na superação das dificuldades dos estudantes com TEA, é fundamental que os professores recebam formação inicial e contínua. Nesse viés, a Lei número 12.764, art. 2º, inciso VII, estabelece uma diretriz para as escolas promoverem uma inclusão escolar de qualidade, que é “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012, p. 2).

A formação inicial e contínua dos educadores é fundamental para o ensino de estudantes com TEA, pois traz novos saberes, com o objetivo de criar um ambiente educativo favorável a esses alunos. Transmitir conhecimento a estudantes com esse espectro requer a compreensão das especificidades do grupo, de modo a estar apto a planejar conteúdos, estratégias e metodologias diferenciadas, visando atender a todos de maneira eficiente. Para que isso seja possível, os professores precisam se manter em constante processo de aprendizado.

Conforme apontado por Beyer (2006), um grande desafio surge no contexto escolar: estabelecer e implementar uma abordagem educacional universal que atenda às necessidades específicas dos alunos que requerem um ensino diferenciado. Isso demanda uma estrutura flexível e adaptável, assegurando a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais.

Sob tal perspectiva, Mantoan (2015) esclarece que a falta de informações e conhecimentos durante a formação inicial e ao longo da prática profissional representam

desafios significativos para os educadores. Para promover uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, é fundamental compreender que a diferenciação ou adaptação não está relacionada ao currículo, conteúdo ou atividades destinadas aos alunos com deficiência, mas sim à maneira e aos recursos ajustados de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada criança.

Menezes (2012) destaca que o progresso dos estudantes está diretamente ligado à formação inicial e contínua dos professores, ressaltando a importância de estarem abertos a métodos de ensino diversos e serem capazes de avaliar sua eficácia. Isso permite que os docentes se sintam mais confiantes em adaptar suas práticas e experimentar novas abordagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, garantir a personalização do ensino e a adaptação das práticas pedagógicas é primordial para garantir a inclusão eficaz dos estudantes. A formação inicial e contínua dos professores não apenas os habilita a atender de forma eficiente as necessidades em evolução dos alunos, mas também os estimula a experimentar e avaliar novos métodos de ensino. A convergência entre uma abordagem inclusiva e o aprimoramento profissional dos educadores é essencial para promover a criação de um ambiente escolar mais igualitário.

Beyer (2006) salienta que muitos profissionais da educação não estão adequadamente preparados para aplicar os princípios da inclusão, enfatizando a importância de compreender cada aluno, considerando seus ritmos individuais, sem subestimação.

Franco e Gomes (2020) afirmam que a educação inclusiva requer uma reflexão sobre as condições de formação e atuação dos professores, com foco nos recursos, métodos e teorias criadas para garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e desenvolvimento. Destacam a relevância da formação inicial e contínua dos educadores, indo além das questões técnicas e regulamentares da profissão, transformando a escola em um espaço propício para debates e análises sobre a educação inclusiva, assimilando novos paradigmas no ensino e aprendizagem.

Portanto, a formação de professores, seja na formação inicial ou na contínua, deve garantir a geração de conhecimentos direcionados à prática educativa, buscando aprimorar soluções que atendam às diversas necessidades dos estudantes na escola. Dessa maneira, os docentes estarão mais confiantes e aptos a incorporar novos conhecimentos teóricos, metodológicos e interpessoais para proporcionar uma educação inclusiva de excelência, criando oportunidades para melhor responder às demandas do dia a dia escolar.

3 MÉTODOS UTILIZADOS

A abordagem interdisciplinar proporciona à Linguística Aplicada a oportunidade de quebrar conceitos tradicionais, evidenciando aspectos marginalizados e menos compreendidos. Acerca disso, Moita Lopes (2006) salienta a relevância de estabelecer conexões entre a linguagem e outras áreas de conhecimento para dialogar com a periferia e as "Vozes do Sul", representando, assim, indivíduos marginalizados, excluídos das esferas de poder político. Dessa forma, consideramos essencial compreender a sociedade sob as óticas dessas vozes, motivo pelo qual este estudo evidencia a experiência dos docentes, através do questionário, que lecionam para alunos com TEA em São Sebastião de Lagoa de Roça. Com esse propósito, a metodologia que adotamos é dividida em duas partes: natureza da pesquisa (3.1) e coleta de dados e o contexto da investigação (3.2).

3.1 Natureza da pesquisa

O nosso artigo é fruto da pesquisa exploratória, conforme descrito por Gil (2002), pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais

explícito ou formulando hipóteses. Seu planejamento é bastante flexível, permitindo a consideração dos mais variados aspectos relacionados ao fenômeno estudado. Lösch, Rambo e Ferreira (2023) explicam que este tipo de pesquisa procura encontrar respostas para questionamentos e se compromete em reconhecer e compreender fatos/acometimentos na área da educação que necessitam ser investigados em profundidade. Não se resume a uma mera pesquisa de opinião comum; o objetivo é engajar o indivíduo envolvido nesse processo investigativo em um instante de reflexão, análise da situação real e produção de conhecimento.

O nosso estudo é de natureza qualitativo-interpretativa. Segundo Oliveira (2007), é uma etapa de reflexão e análise da realidade por meio da aplicação de métodos e técnicas, visando uma compreensão minuciosa do objeto de estudo dentro do seu contexto histórico e/ou estrutural. Bortoni-Ricardo (2008) destaca que o pesquisador interage diretamente com o ambiente e o objeto de estudo, sem manipulá-los, com a intenção de compreender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto específico.

3.2 Coleta de dados e contexto da investigação

De acordo com Maciel e Raposo (2010), o método representa uma maneira de abordar a geração de ideias intelectuais de forma constante e dinâmica em relação ao contexto informacional que não se limita apenas à produção do cientista, mas, também, provém do sujeito objeto de estudo.

Partindo desse pressuposto, utilizamos o questionário para a coleta de dados. Segundo Gil (2002), o questionário pode ser descrito como uma técnica de investigação que consiste em apresentar por escrito um conjunto de questões às pessoas, com o intuito de conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vivenciadas, entre outros aspectos.

Para oferecermos mais liberdade de expressão e promover a reflexão dos participantes, decidimos formular sete questões subjetivas. Com esse propósito, fizemos o convite, pessoalmente, aos colaboradores, explicando que as respostas seriam utilizadas na análise do nosso trabalho, ressaltando sua importância e a necessidade do preenchimento. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), é recomendável incluir uma nota ou carta juntamente com o questionário, contextualizando o estudo, enfatizando a relevância e incentivando a participação. O objetivo é despertar o interesse do destinatário para que ele preencha e retorne o questionário em um prazo adequado.

Os colaboradores da pesquisa solicitaram o envio do questionário no formato *word*, através do *WhatsApp*, devido à facilidade de utilizar os aplicativos e à conveniência de responder, por escrito, no momento que acharem mais adequado. No entanto, uma colaboradora optou por responder na presença das pesquisadoras, pois poderia ter dúvidas sobre os questionamentos e desejava esclarecê-las rapidamente com nossa supervisão. Ela mencionou que se sentia mais à vontade com a nossa presença. Assim, providenciamos uma cópia impressa do questionário, para que ela pudesse respondê-lo.

Dessa forma, Micarello (2006) explica que, somente quando os participantes se sentem envolvidos com a pesquisa, motivados pelas questões que impulsionam o estudo, e colaboradores na construção do objeto de investigação pelo pesquisador, é viável concretizar as intenções iniciais. É essa parceria entre os participantes e o objeto de pesquisa que o pesquisador busca estabelecer ao adentrar no campo de estudo. O campo representa o espaço do outro, o qual o pesquisador procura compreender. No entanto, tal compreensão deve ser consentida, uma forma de compreensão que não prive o outro de seu conhecimento, de suas experiências, mas que busca o compartilhamento.

Como contexto da investigação, selecionamos uma instituição pública, na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça/PB, situada no interior da Paraíba, cujo instrumento foi aplicado no ano de 2023. A escola destina-se aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino, bem como aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Além disso, oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possui uma sala de recursos multifuncionais que serve, não apenas aos seus próprios alunos, mas também àqueles matriculados nas outras escolas municipais.

Na cidade, há apenas duas escolas de ensino fundamental II: uma municipal e outra estadual. Após conversarmos com as diretoras dessas escolas, notamos que a escola estadual não possuía auxiliares de classe, nem oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, a nossa escolha de trabalhar com a instituição de ensino municipal se justifica pelo fato de que, na cidade, essa segunda escola conta com o maior número de alunos com TEA matriculados e oferece mais recursos, como os auxiliares de sala. O corpo docente possui experiência no processo de ensino e aprendizagem com esse perfil de alunado, conferindo-lhes uma visão abrangente sobre os ajustes necessários nas aulas, os desafios enfrentados, as oportunidades aproveitadas, os diferentes pontos de vista, as insatisfações, as incertezas, as compreensões e os avanços no processo educacional.

Para participar do questionário, era necessário atender ao requisito de ser docente de pelo menos um aluno com diagnóstico médico prévio de TEA, em uma sala de aula de ensino regular da referida instituição. Entretanto, apenas seis educadores se disponibilizaram para responder o questionário, designados com pseudônimos, escolhidos de acordo com suas personalidades, a fim de preservar sua privacidade. Seus perfis e a quantidade de alunos com o espectro podem ser mais bem compreendidos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfis dos Colaboradores

Colaboradores	Idade	Graduação	Pós-graduação	Experiência docente	N.º de alunos com TEA
Lua	24	Português	-	4	01
Pérola	46	Português	Mestrado em literatura	22	02
Nemo	22	Inglês	-	1	01
Mel	37	História	-	6	03
Dinda	42	Ciências	Doutorado em agronomia	21	02
Maribel	31	Matemática	-	9	02

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

As informações apresentadas no quadro foram recolhidas através das perguntas da introdução do questionário, conforme pode ser observado no apêndice, que tinha como objetivo traçar um perfil dos colaboradores. No quadro, podemos notar uma variedade de idades, níveis educacionais e experiências como educadores entre os colaboradores. Por meio dessa diversidade, podemos perceber uma equipe qualificada e heterogênea que lida com as demandas educacionais dos alunos com TEA. Além disso, a presença de pós-graduações em

algumas áreas ressalta o empenho na educação contínua e na especialização dos colaboradores.

O questionário foi aplicado ao longo de uma semana, de 04 a 11 de dezembro de 2023, e também continha sete questões subjetivas:

Figura 1 - Questionário aplicado com os colaboradores

Dados pessoais

Nome: **Idade:**

Formação acadêmica:

Há quantos anos você atua como professor(a)?.....

Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista você ensina?.....

Questionário

1. **Quais obstáculos específicos você já encontrou ao ministrar aulas para alunos que têm Transtorno do Espectro Autista?**
2. **Como você lida com a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes com TEA em sala de aula?**
3. **Como os profissionais de apoio colaboram com você para adaptar as práticas pedagógicas visando atender às necessidades específicas de alunos com TEA?**
4. **Como você lida com o comportamento dos alunos com TEA e como essas situações influenciam suas abordagens pedagógicas?**
5. **O que você faz para inserir esse aluno na interação em sala de aula?**
6. **Você já fez alguma capacitação ou treinamento para ajudar a lidar melhor com os desafios associados ao ensino de alunos com TEA?**
7. **Quais conselhos você daria a outros educadores que estão enfrentando desafios ao ensinar alunos com TEA?**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Selecionamos, portanto, a primeira, a segunda, a terceira e a sexta pergunta a serem usadas como dados de análise, já que os colaboradores apresentaram respostas similares à segunda e à quinta, enquanto a quarta e a sétima consideramos que não se articulam nos nossos objetivos de pesquisa. Além disso, as perguntas escolhidas abordam aspectos, que vão desde os obstáculos enfrentados, até as estratégias de ensino e inclusão, orientadas pela pergunta norteadora proposta no início desta pesquisa: Que aspectos perpassam a prática pedagógica inclusiva para alunos com TEA em uma escola municipal da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB?

4 ASPECTOS SUBJACENTES À REALIDADE DOS PROFESSORES QUE ENSINAM ALUNOS COM TEA

Para atendermos os objetivos específicos da pesquisa, a análise está organizada em quatro tópicos: dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de alunos com TEA; adaptações das aulas no processo de inclusão do aluno com TEA; mediação dos auxiliares de classe no processo de educação inclusiva; e formação do professor no processo de inclusão. Os tópicos visam explorar a vivência dos professores e o desenvolvimento do ensino para alunos com TEA. Nesse sentido, conforme mencionado na metodologia, analisaremos quatro perguntas do questionário, oferecendo a visão do docente em relação à educação inclusiva direcionada ao referido transtorno.

4.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de alunos com TEA

No questionamento sobre os obstáculos encontrados, ao ministrarem aulas para alunos com TEA, notamos que os colaboradores expressaram preocupações semelhantes, enfrentando, assim, obstáculos comuns, como a falta de informação prévia sobre a presença de alunos com este espectro para poder adaptar o conteúdo; a ausência de comunicação entre o professor e aluno com TEA e o barulho na sala de aula. Diante disso, optamos por analisar três respostas dos colaboradores, como evidenciado a seguir:

Um dos principais obstáculos que enfrentei foi **a falta de informação prévia sobre a necessidade de ajustar o conteúdo** para atender às necessidades específicas desses alunos. (Nemo, grifo nosso em negrito)

Um dos principais desafios que enfrentei ao trabalhar com alunos no espectro autista foi a **comunicação**. Não recebemos nenhum treinamento específico sobre como nos aproximar e estabelecer uma comunicação eficaz com eles. (Mel, grifo nosso em negrito)

A dificuldade de lidar com **o barulho da sala**. Meus alunos gostavam de conversar e às vezes faziam brincadeiras que deixavam a aluna muito incomodada. O barulho não era alto, mas para essa menina era. (Lua, grifo nosso em negrito)

Ao analisarmos as respostas, percebemos que Nemo aponta a ausência de conhecimento prévio sobre a necessidade de adaptar os conteúdos para os estudantes com TEA. Apesar da Lei nº 13.146/2015 estabelecer o direito à inclusão e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência, incluindo o direito dos autistas a frequentar uma escola regular (Brasil, 2015) e de, no Brasil, ter havido um aumento de matrícula de alunos atípicos entre os anos de 1998 e 2006 (Brasil, 2007), em algumas instituições de ensino regular, o ensino inclusivo é recente e alguns professores ainda não estão acostumados a ver em sala de aula este novo público estudantil.

Quando consideramos a situação, notamos a importância de comunicar antecipadamente o professor sobre a presença de um aluno com TEA na sala de aula, a fim de que ele possa planejar e/ou adaptar o conteúdo para garantir que o aluno seja incluído no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a resposta de Mel, podemos perceber outro desafio enfrentado por esses professores no processo de ensino para alunos com TEA, que envolve a dificuldade dos profissionais em se comunicar com o aluno autista. Como já foi apresentado anteriormente na definição de TEA, por Gaiato e Teixeira (2018), as pessoas que possuem esse espectro possuem um conjunto de características comportamentais que incluem prejuízos ou alterações

fundamentais no comportamento e na interação social, além de dificuldades na comunicação (tanto verbal quanto não verbal).

Nesses termos, os alunos com TEA enfrentam dificuldades nas formas de se comunicar e interagir, especialmente em sala de aula, o que acaba se tornando um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a comunicação é apontada como um dos desafios para pessoas com autismo, já que poucos adquirem habilidades para o diálogo, embora muitos desenvolvam capacidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. Dessa forma, Brasil (2010) explica que o TEA se caracteriza através de dificuldades na interação social e na linguagem.

Um desafio adicional no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA é a sensibilidade auditiva, que é causada pelo barulho na sala de aula, conforme indicado na resposta de Lua. De acordo com Silva e Silva (2022), embora os problemas no processamento sensorial não sejam uma característica essencial para o diagnóstico do TEA, é possível identificar, em alguns indivíduos, distúrbios sensoriais, como a hipersensibilidade auditiva.

Nobre (2021) salienta que a hipersensibilidade auditiva é um dos principais desafios enfrentados por indivíduos autistas, podendo ser um entrave ou barreira no processo de inclusão escolar e adaptação destes indivíduos, visto que estes tendem a ter uma resposta sensorial amplificada, o que significa que podem facilmente apresentar sobrecarga de estímulos sensoriais e enfatiza que pessoas com TEA que apresentam dificuldade no processamento sensorial, necessitam da utilização de recursos adaptativos, como os abafadores de ruído.

Diante das respostas que selecionamos para análise, fica evidente que todos os professores enfrentam desafios no processo de ensino inclusivo. Entre esses desafios estão os que são decorrentes desse espectro, tais como a falta de comunicação por parte do aluno e a hipersensibilidade auditiva, além da falta de divulgação de informações prévias sobre a presença de alunos com TEA na turma. Essas questões complexas dificultam o processo de ensino para esses alunos e, por conseguinte, os docentes encontram dificuldades em promover uma inclusão eficaz, conforme analisamos na próxima seção.

4.2 Adaptações das aulas no processo de inclusão do aluno com TEA

Promover a inclusão de alunos com esse transtorno na escola regular requer uma reformulação do sistema educacional, com o intuito de garantir uma educação satisfatória que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. O objetivo é fortalecer uma abordagem baseada na ética, assegurando a permanência de todos.

No entanto, nas respostas dos colaboradores sobre como adequavam suas aulas para atender à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes com TEA, alguns professores responderam que reduzem o nível para facilitar a integração dos estudantes, enquanto outros enfrentam dificuldades devido ao grande número de alunos típicos, levando a momentos de desatenção, como evidenciado nas respostas a seguir:

Eu busco **implementar atividades diferenciadas** que possam integrar o aluno ao mesmo conteúdo que estou abordando com os demais. Por exemplo, **planejo aulas que possam envolver completamente o aluno com os colegas**. Eventualmente, **as atividades poderiam ter um nível um pouco mais baixo**, mas isso nunca interferiu no desempenho dos demais estudantes. Isso **funcionava como uma revisão**, e o aluno se sentia mais à vontade em relação à turma. (Lua, grifo nosso em negrito)

[...] a grande demanda de alunos em sala de aula torna **praticamente impossível conciliar a atenção tanto ao aluno regular quanto ao aluno autista, resultando em momentos de negligência** para um deles. (Mel, grifo nosso em negrito)

Através da empatia de Lua, podemos notar que a docente demonstra respeito pelas restrições e pelos ritmos de aprendizado de cada aluno, uma vez que apresenta atividades com níveis diferenciados sobre o mesmo assunto e reduz o nível de complexidade, com o intuito de proporcionar ao estudante com TEA um sentimento de inclusão no grupo. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002) ressaltam a necessidade de respeitar as diferenças individuais e atender às necessidades específicas dos alunos, indo além da simples coexistência no ambiente educativo. Essa abordagem sugere uma mudança significativa na abordagem pedagógica para promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas singularidades.

De acordo com Carara (2016), é fundamental que o professor esteja familiarizado com seus alunos e assuma um papel de referência, recomendando que o educador seja capaz de identificar as dificuldades dos estudantes e intervenha de maneira positiva, criando ambientes propícios à aprendizagem, como ocorre com os alunos com TEA. Além disso, o autor enfatiza o papel do professor como facilitador, permitindo que os alunos se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a abordagem de integração das práticas pedagógicas, evidenciada pelo professor no depoimento, com o objetivo de estimular os conhecimentos, aponta para uma perspectiva centrada no aluno e adaptada às necessidades individuais.

Com base na resposta de Lua, evidenciamos a preocupação em incluir o aluno com TEA em suas aulas. Isso se reflete em uma estrutura flexível e adaptável, que assegura a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais (Beyer, 2006). Nesse viés, Mantoan (2015) destaca que alcançar uma prática pedagógica inclusiva real implica adequar métodos e recursos conforme as necessidades de aprendizado de cada criança.

Já na resposta de Mel, percebemos que devido à alta quantidade de alunos na sala de aula, o professor enfrenta dificuldades para ensinar a vários alunos com diferentes características, cada um com suas próprias necessidades e circunstâncias individuais. Isso resulta em momentos de negligência para um dos grupos de alunos.

Mesmo com a existência da Lei 13.146/2015 no Brasil, a qual garante o direito à inclusão e igualdade de oportunidades para todos, incluindo indivíduos autistas (Brasil, 2015), percebemos na resposta de Mel, que, apesar da presença de alunos com TEA na sala de aula, muitas vezes, esses não recebem a devida atenção do professor e são, conseqüentemente, negligenciados.

De acordo com Menezes (2012), é importante avaliar a implementação da inclusão e seu impacto no processo de aprendizagem, destacando a necessidade de verificar se essa prática está se configurando como uma experiência positiva não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas também para os demais participantes dessa proposta. Neste contexto, é fundamental um ambiente favorável para a aprendizagem, implementando práticas que facilitem esse processo.

Na promoção dessas práticas inclusivas, é essencial elaborar estratégias apropriadas de atuação pedagógica em sala de aula. Isso implica em atender às necessidades educacionais especiais, como no caso dos alunos com autismo. No entanto, é importante ressaltarmos que tais estratégias não devem limitar-se apenas a esse grupo, mas devem se estender para abranger todas as experiências que promovam o desenvolvimento tanto de alunos típicos quanto de alunos atípicos.

Portanto, ao observarmos as respostas de Lua e Mel, podemos identificar duas situações distintas. Na primeira, o esforço do professor em incluir um aluno com TEA no processo de ensino, adaptando suas aulas e criando um ambiente favorável à aprendizagem de todos os estudantes. Já na segunda, Mel enfrenta uma sobrecarga de alunos, o que acaba resultando em uma negligência na abordagem e adaptação das aulas dos alunos com TEA.

4.3 Mediação dos auxiliares de classe no processo de educação inclusiva

O sistema de ensino tem destacado cada vez mais a importância da colaboração entre profissionais para estabelecer um ambiente integrado e eficaz, sendo um exemplo disso a colaboração entre os professores e os auxiliares. Dentro desse contexto, uma pergunta do questionário abordou o papel dos auxiliares de classe na adaptação das práticas pedagógicas inclusivas. Alguns professores mencionaram que, mesmo os auxiliares não tendo formação específica em educação inclusiva, orientaram os alunos, auxiliaram nas atividades, enquanto outros relataram que esses profissionais contribuíam na pesquisa de atividades adaptadas e no manejo de comportamentos de alunos autistas. Isso pode ser observado a seguir:

Através da **pesquisa de atividades** que atendem a realidade do aluno e do controle, caso o aluno tenha reações bruscas ou inesperadas. (Dinda, grifo nosso em negrito)

Os cuidadores, embora não tenham formação especializada, desempenham um papel orientador. Eu desenvolvo as aulas de forma independente, e **os cuidadores oferecem suporte, orientando os alunos durante as atividades**. (Maribel, grifo nosso em negrito)

Atualmente, contamos apenas com **a presença de uma cuidadora para auxiliar o aluno nas atividades junto ao professor**. (Mel, grifo nosso em negrito)

Ao analisarmos as contribuições de Maribel e Mel, destacamos algumas questões pertinentes acerca da ausência de formação específica dos auxiliares de classe e da distribuição desses profissionais entre as salas de aula. Pela fala das colaboradoras, podemos entender que as necessidades de cada aluno, ao longo do ano, podem ser motivadas pelo seu próprio interesse em estudar sobre o TEA. Além disso, é importante ressaltarmos que todas as respostas do questionário enfatizam a importância dos auxiliares de classe na orientação das atividades e no gerenciamento do comportamento dos estudantes.

Sobre a orientação e a pesquisa das atividades, assim como o manejo do comportamento dos estudantes realizados pelos auxiliares de sala, salientamos que a presença desses profissionais em sala de aula é fundamental para estabelecer um ambiente favorável à aprendizagem, orientando de acordo com as necessidades específicas de cada aluno e auxiliando nos momentos mais desafiadores do processo educativo.

Segundo Gomes e Mendes (2010), ao contar com um assistente de classe, é possível tornar mais flexível a participação dos alunos com autismo nas atividades da turma. Em situações nas quais esses alunos enfrentam dificuldades para realizar as mesmas tarefas dentro da sala de aula, o assistente pode colaborar com o professor na execução de uma atividade alternativa, fora do ambiente escolar.

Entretanto, a resposta de Maribel revela que os auxiliares de classe não possuem uma formação específica para o atendimento dos educandos com TEA, por conseguinte, a elaboração e o desenvolvimento da prática pedagógica podem ser efetuados apenas pelos professores, com apoio suplementar. Isso pode indicar uma distribuição desigual de responsabilidades, com o professor assumindo a maior parte do trabalho, relacionado à prática pedagógica.

Com base na resposta de Mel, podemos deduzir que nas salas de aula há somente um auxiliar, não especializado, encarregado de cuidar de todos os alunos com necessidades diferentes, o que pode levar a uma carga de trabalho excessiva e limitar a capacidade de atender às necessidades individuais de cada aluno.

Portanto, podemos concluir que, apesar de os auxiliares colaborarem nas atividades e no manejo do comportamento dos alunos com TEA, essa situação ressalta a relevância da

educação contínua não só para o professor, como também para os auxiliares de sala e a necessidade de repensar e reorganizar o apoio educacional, com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento completo de todos os alunos.

4.4 Formação do professor no processo de inclusão

Como partimos do tópico anterior em que os auxiliares de sala que não possuem a formação necessária para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos encontram-se limitados em sua capacidade de inclusão e suporte de qualidade para todos, neste tópico, vamos perceber que alguns professores também carecem de formação contínua na área do TEA.

Ao serem questionados sobre a recepção de treinamentos para lidar com os desafios do ensino de alunos com TEA, quatro dos seis professores afirmaram não ter participado de nenhum treinamento específico até o momento do questionário. Enquanto, um mencionou ter participado de uma palestra, outro relatou ter recebido capacitações sobre o TEA, como veremos a seguir:

Infelizmente, ainda não. Só participamos de uma **palestra oferecida pela secretaria de educação**, na qual conversamos com uma especialista, o que já ajudou bastante. (Pérola, grifo nosso em negrito)

Sim, **já participei de capacitações**, especialmente quando trabalhei em uma escola particular que exigia esse tipo de formação. Além disso, busco constantemente estudar sobre o assunto, uma vez que **tenho uma filha diagnosticada com autismo**. (Maribel, grifo nosso em negrito)

Através das respostas, observamos que Pérola menciona ter participado de uma palestra oferecida pela secretaria de educação do município, em que teve a oportunidade de conversar com uma especialista, o que trouxe benefícios, conforme ela mesma ressaltou. Enquanto isso, Maribel destaca sua experiência em capacitações, especialmente quando trabalhava em uma escola particular, e destaca seu constante empenho em estudar sobre o assunto devido ao diagnóstico de autismo de sua filha, o que a torna ainda mais motivada para lidar com esse espectro. Ambas as respostas destacam a importância do conhecimento especializado e da dedicação pessoal para oferecer suporte adequado a indivíduos com TEA.

De acordo com a Lei número 12.764, art. 2º, inciso VII, é determinado que as escolas devem seguir uma diretriz que visa garantir uma inclusão educacional de qualidade, que consiste em estimular a capacitação de profissionais especializados no acompanhamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

Apesar de a legislação incentivar a formação dos profissionais da área educacional, a ausência de capacitação foi evidenciado no relato de quatro professores, o que pode comprometer a eficácia do desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Como consequência, a prática pedagógica pode ser marcada por inseguranças e dificuldades.

Segundo Mantoan (2015), a ausência de informações e conhecimentos durante a formação inicial e ao longo da prática profissional são grandes desafios para os professores. Para promover uma prática educacional realmente inclusiva, é essencial compreender que a diferenciação ou adaptação não diz respeito ao currículo, conteúdo ou atividades destinadas aos estudantes com deficiência, mas sim, à forma como os recursos são ajustados conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Porém, a falta de formação contínua se torna um desafio na educação inclusiva, sendo essencial que o professor busque aprimorar sua formação profissional, seja de forma

independente ou por meio de pleitos que devem ser liderados pelas entidades que representam os educadores.

Na resposta de Pérola é mencionada apenas a participação em uma palestra oferecida pela secretaria de educação, na qual conversaram com uma especialista. Embora o professor reconheça a utilidade dessa experiência, é válido salientar que uma única palestra pode não ser abrangente o suficiente para explorar todas as nuances e desafios envolvidos no ensino de alunos com TEA. Assim, é provável que falte ao professor uma formação mais completa em relação a estratégias e técnicas específicas para atender as necessidades desse público-alvo.

No entanto, esse domínio não é adquirido apenas por meio de uma única palestra, sendo imprescindível buscar outras capacitações, uma vez que é essencial que o professor esteja preparado e confiante para lidar com alunos que possuam necessidades educacionais especiais. Para Franco e Gomes (2020), a educação inclusiva demanda uma reflexão sobre as condições de formação e atuação dos docentes, considerando os recursos, métodos e teorias desenvolvidas para garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e progresso.

Com fundamento na resposta oferecida por Maribel, percebemos seu comprometimento em participar das formações e em buscar continuamente novas maneiras de se aprofundar no assunto. Ao mencionar sua experiência pessoal, tendo uma filha com TEA, ele demonstra um interesse motivado tanto por sua profissão quanto por motivos pessoais. Nesta perspectiva, Menezes (2012) enfatiza que o avanço dos alunos está diretamente relacionado à formação dos professores, destacando a relevância de estarem receptivos a diferentes métodos de ensino e de serem capazes de analisar sua eficácia, possibilitando que educadores se sintam mais seguros para ajustar suas abordagens e testar novas práticas pedagógicas.

Em síntese, as respostas dos colaboradores destacam a necessidade de investir em formação inicial e/ou contínua para os professores sobre a educação inclusiva. Enquanto alguns demonstram compromisso em buscar capacitação constante, outros enfrentam limitações devido à falta de oportunidades adequadas de formação. Embora a legislação brasileira estabeleça diretrizes claras para a inclusão escolar de qualidade, as falas evidenciam uma lacuna significativa na formação especializada, o que pode comprometer tanto a prática pedagógica quanto a efetividade das ações inclusivas nas escolas.

Portanto, é essencial que tanto os educadores quanto as instituições reconheçam a formação inicial e contínua como crucial para uma educação inclusiva que promova o desenvolvimento equitativo de todos os alunos. Além disso, é necessário que os cursos de formação inicial incorporem mais componentes voltados para a inclusão de maneira mais sistemática, preparando adequadamente os professores para atuarem nesta realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão dos resultados obtidos a partir das respostas dos nossos colaboradores, acreditamos que os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, delineados neste estudo foram atingidos.

No que tange aos desafios enfrentados pelos professores, diagnosticamos três obstáculos: um o fato de que o barulho provocado pela indisciplina da turma como um todo provoca os estudantes com TEA, uma vez que eles tendem a ter hipersensibilidade auditiva; dois, a importância de o professor saber previamente que teria alunos autistas para poder adaptar o conteúdo e, três, a fragilidade na comunicação entre professor e estudantes com TEA, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a necessidade das adaptações das aulas para o processo de inclusão, deparamo-nos com duas situações distintas. Na primeira, registramos o empenho do professor em integrar um aluno com TEA no processo educativo, adaptando as atividades para cada

realidade específica da sala de aula, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprender respeitando suas particularidades e limitações, e assegurando, assim, um ambiente propício ao aprendizado. Já na segunda situação, observamos a negligência na adequação das aulas para alunos com TEA, visto que os profissionais se sentem sobrecarregados com a grande quantidade de estudantes em sala, o que impossibilita a oferta de atenção individualizada necessária para suprir as demandas específicas desses alunos, prejudicando, assim, seu progresso e inserção no ambiente escolar.

Quanto à mediação dos auxiliares de classe no contexto de ensino, percebemos sob a ótica dos colaboradores, que aqueles profissionais não possuem qualificações específicas para lidar com indivíduos com TEA, porém desempenham um papel relevante ao auxiliar e orientar nas atividades e no manejo do comportamento desses alunos, contribuindo para a inclusão.

E no aspecto da formação inicial e/ou contínua dos professores para a inclusão de estudantes com TEA, diagnosticamos que a maioria não recebeu treinamento especializado. Entretanto, um deles mencionou ter participado de uma palestra oferecida pela secretaria regional de ensino e outro admitiu ter sido capacitado em uma escola da rede privada, lembrando que ele tem uma filha com TEA, o que o estimula a fazer leituras constantes sobre o tema. Dessa forma, a falta de formação inicial e contínua dos professores para o ensino inclusivo pode ser um dos maiores desafios, uma vez que é necessário preparar o contexto educacional de forma efetiva para os alunos com este transtorno.

Assim, os dados desta nossa pesquisa revelam diversas incompatibilidades entre a situação atual da escola em que o questionário foi aplicado e as leis sobre o espectro em discussão, pois para a maioria dos educadores não há uma preparação necessária para acolher esses estudantes. Mesmo com a promulgação da Lei 12.764, em 2012, que já se destacava a importância da capacitação docente para a inclusão, parece que isso ainda não é uma realidade nas escolas públicas.

Logo, é fundamental refletirmos sobre a importância da educação inclusiva, uma vez que a presença de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares é um direito assegurado por lei, o que implica, por conseguinte, o comprometimento constante dos profissionais da educação em ajustar os currículos, métodos de ensino e contextos escolares para atender às exigências individuais de cada aluno.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de o governo aumentar os investimentos para garantir um sistema educacional inclusivo em conformidade com o objetivo de inclusão total e para promover uma maior valorização na capacitação inicial e contínua de professores e auxiliares de classe.

Deste modo, percebemos a importância da realização de novos estudos sobre esse assunto, visando ampliar a participação de professores que lecionam para estudantes com TEA para a obtenção de novos conhecimentos. Com base nos resultados desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de futuras investigações sobre como a prática pedagógica inclusiva está sendo realizada pelos professores da escola estadual de ensino fundamental (6º ao 9º ano) em São Sebastião de Lagoa de Roça, que não contam com auxiliares de classe e AEE. Além disso, questionamos se a única escola de ensino médio da cidade oferece algum tipo de apoio e como é o ensino para os alunos com TEA nesse contexto.

De maneira geral, é fundamental que as políticas inclusivas se esforcem para garantir a todos o pleno exercício de seus direitos e deveres assegurados por lei, incluindo o acesso à educação de excelência, que atenda às demandas educacionais especiais dos alunos. A efetivação da educação inclusiva requer planejamento e mudanças, passando por investimentos em capacitação inicial e contínua, voltada para o auxiliar de classe e o professor, a fim de superar as barreiras inerentes ao ensino de alunos com TEA e proporcionar meios e oportunidades para uma prática inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2009. p. 1065-1077.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da educação especial**, v. 2, p. 8-12, 2006.

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

BRASIL. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2-7, jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CALLONERE, Andréa; ROLIM, Sidinei Fernando Ferreira; HÜBNER, Maria Martha da Costa. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em foco**, São Paulo, v. 1, p. 87-102, 2011.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação e Direitos Humanos) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

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

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.3, p. 375-396, 2010.

KANNER, Leo. Distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: Rocha, Paulina Schmidtbauer (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero**, Araraquara, v. 18, n. 00, n.p., 2023.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e construção de conhecimentos: contribuições para o estudo da inclusão. *In*: MACIEL, Diva; BARBATO, Silviane. (org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 1.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 73-102.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim (orgs.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão**: O que é? Por que? Como Fazer?. São Paulo: Sumus, 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola**: Trabalho, saberes e processos de construção de identidade. 2006. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NOBRE, Luana Eloá Martins. **O ruído no ambiente escolar do Ensino Fundamental I como barreira no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Universidade Brasil, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, Fábio José Antonio da; SILVA, Rafael Soares. Autismo e suas características comportamentais sócio emocionais. *In: SILVA, Rafael Soares. et al. (orgs.). Educação & ensino na contemporaneidade*. Santo Ângelo: Metrics, 2022. p. 183-198.

SILVA JUNIOR, Eraldo Francisco da; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; REVELANTE, Patrícia. A educação especial no contexto histórico. *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (orgs.) Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão*. Santa Maria: Ed. pE.com, 2018. p.16 -26

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 81-92, 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua constante presença em minha vida, sempre me guiando e protegendo, sendo a minha força e sustento, especialmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus santos, que intercedem por mim perante o Senhor: Virgem Maria, Santa Luzia, Nossa Senhora Desatadora dos Nós e ao meu Anjo da Guarda.

Aos meus pais, Aparecida e Genildo, que sempre me apoiaram e incentivaram, celebrando cada conquista, compartilhando meus sonhos e nunca duvidando do meu potencial.

Aos meus amados irmãos, guardo com carinho as melhores lembranças e agradeço por me encorajarem a chegar até aqui.

As minhas avós, Titina e Gorete, mulheres guerreiras e inspiradoras, que me mostraram o verdadeiro significado do amor.

Em memória dos meus avôs, Manoel e Antônio Biá, agradeço pelas histórias compartilhadas e por me ensinarem que a educação é o melhor caminho a seguir.

A minha tia Conceição e ao seu marido, Carlos André, pois, desde o início da minha jornada profissional, contribuíram e torceram muito pela minha felicidade.

Aos professores que responderam ao questionário e viabilizaram esta pesquisa.

A minha orientadora, Tatiana Fernandes Sant'ana, que foi uma grande inspiração durante a minha formação, mostrando a beleza da Linguística Aplicada, guiando-me com sabedoria e encorajando-me nessa etapa crucial.

A minha Banca Examinadora, Iara Francisca e Diana Ribeiro, que generosamente se dispuseram a avaliar este trabalho.