



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA-PROFEI

DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO SOCIAL: UMA
PROPOSTA PARA AÇÃO PEDAGÓGICA**

**PRESIDENTE PRUDENTE- SP
2025**

DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA AÇÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, para defesa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel



**PRESIDENTE PRUDENTE- SP
2025**

C198i	<p>Campos, Denize Mancine Coelho de</p> <p>Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social: uma proposta para ação pedagógica / Denize Mancine Coelho de Campos. -- Presidente Prudente, 2025</p> <p>89 p. : tabs. + e-book</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel</p> <p>1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Comunicação. 5. Aprendizagem. I. Título.</p>
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 24 dias do mês de abril do ano de 2025, às 19h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS, intitulada **Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social: uma proposta para ação pedagógica.** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Orientadora)-Participação Virtual do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/ Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profª. Drª. TALITA SILVA PERUSSI VASCONCELLOS (Participação Virtual) do(a) Sesi. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA.** Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Presidente da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL
Data: 12/05/2025 22:07:55-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
A todas as crianças que caminharam ou caminharão comigo.
Crianças que tive o privilégio de avaliar,
E de fazer parte do seu mundo educacional,
Ressignificando seus processos de aprender.
Cada encontro foi transformador,
Todas me fizeram uma pessoa melhor,
Mais sensível, mais sábia
E mais humana.
Enquanto eu ensinava,
Elas me ensinavam ainda mais!
De verdade, tudo que estudo,
É sempre por vocês!
Houve dias de frustrações,
Por achar que não entreguei tudo o que planejei...
E outros, tão gratificantes...
Amo o que faço.
Pois faço por amor e com amor
A vocês, crianças!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar este sonho. Sempre quis fazer mestrado, sempre quis ser pesquisadora, e hoje agradeço profundamente a Ele por me guiar até aqui e me dar a oportunidade de viver este momento tão especial.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional em cada etapa deste caminho.

À professora auxiliar do estudante, que não mediu esforços para garantir que tudo ocorresse conforme as orientações e por acreditar junto comigo que cada passo era essencial para a pesquisa e traria benefícios ao estudante.

Ao estudante, pela participação e contribuição fundamentais.

À escola, por acreditar na relevância desta pesquisa e por proporcionar o ambiente necessário para seu desenvolvimento.

À minha orientadora, Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel cuja dedicação e metodologia impecáveis foram providenciais para o sucesso desta pesquisa, características que busco para a minha vida.

Aos membros da banca, Dra. Maria Candida Soares Del-Masso e Dra. Talita Silva Perussi Vasconcellos, pelos apontamentos que enriqueceram significativamente este trabalho. Suas contribuições foram importantes para ampliar as reflexões e aprimorar a proposta. Sou grata pela dedicação e pelo olhar cuidadoso de cada uma.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Muito obrigada!

CAMPOS, Denize Mancine Coelho de. **Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social: uma proposta para ação pedagógica.** 2025. 167 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2025.

RESUMO

Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNESP de Presidente Prudente, na linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva", de natureza qualitativa e definido como um estudo de caso, envolveu um estudante do 4º ano do ensino fundamental, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma escola municipal no interior de São Paulo. Teve como objetivo geral identificar e analisar comportamentos relacionados à comunicação social que representavam barreiras à aprendizagem do estudante, visando desenvolver estratégias que o auxiliassem no desenvolvimento da comunicação social e no processo de aprendizagem. Os objetivos específicos envolveram: identificar barreiras de comunicação para aprendizagem, desenvolver intervenções, estratégias e organizá-las em um Recurso Educacional. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental (Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), adaptações curriculares individuais em sala regular, relatórios médicos e avaliação neuropsicológica do estudante), entrevista com a professora auxiliar que acompanhava o estudante nas atividades pedagógicas em sala de aula e observação em sala de aula. As intervenções envolveram o desenvolvimento, a utilização de recursos visuais e a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) com o estudante. Os resultados demonstraram avanços na comunicação social do estudante e aprendizagem, destacando a importância de flexibilizar e equilibrar necessidades emocionais e acadêmicas. Como Recurso educacional, desenvolvemos um *e-book* para auxiliar na redução das barreiras de comunicação social e apoiar a aprendizagem de estudantes com TEA. Esperamos que este material contribua à formação inicial e continuada de professores que trabalham com estudantes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, comunicação social, educação inclusiva, estratégias pedagógicas.

CAMPOS, Denize Mancine Coelho de. **Inclusion of students with autism spectrum disorder from the perspective of social communication: a proposal for pedagogical action.** 2025. 163 f., *Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education - Profei)*, Faculty of Science and Technology, São Paulo State University - UNESP, Presidente Prudente, 2025.

ABSTRACT

This study, linked to the Postgraduate Program in Inclusive Education (PROFEI) of UNESP in Presidente Prudente, in the research line "Training Practices and Processes of Educators for Inclusive Education", of a qualitative nature and defined as a case study, involved a student in the 4th grade of elementary school, with Autism Spectrum Disorder (ASD) from a municipal school in the interior of São Paulo. Its general objective was to identify and analyze behaviors related to social communication that represented barriers to the student's learning, aiming to develop strategies that would assist him in the development of social communication and the learning process. The specific objectives involved: identifying communication barriers for learning, developing interventions, strategies and organizing them in an Educational Resource. Data collection occurred through documentary analysis (Individual Development Plan (IDP), individual curricular adaptations in regular classrooms, medical reports and neuropsychological assessment of the student), interview with the assistant teacher who accompanied the student in the pedagogical activities in the classroom and classroom observation. The interventions involved the development and use of visual resources and Alternative Supplemental Communication (AAC) with the student. The results demonstrated advances in the student's social communication and learning, highlighting the importance of flexibility and balancing emotional and academic needs. As an educational resource, we developed an e-book to help reduce social communication barriers and support the learning of students with ASD. We hope that this material will contribute to the initial and continuing education of teachers who work with students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, social communication, inclusive education, pedagogical strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Critérios diagnósticos do TEA.....	23
Quadro 2 –Códigos de diagnósticos para o TEA e seus parâmetros de definição.....	24
Quadro 3 –Significados de "Espectro" no contexto do TEA na escola.....	26
Quadro 4 –Tipos de suporte ao estudante com TEA.....	27
Quadro 5 –Garantia da lei Berenice Piana.....	30
Quadro 6 –Comorbidades associadas ao TEA no contexto escolar.....	32
Quadro7 –Impacto na coerência central fraca em estudantes com TEA.....	38
Quadro 8 –Funções executivas.....	41
Quadro 9 –Dados do desenvolvimento do estudante.....	53
Quadro10 –Dados da entrevista com a professora auxiliar.....	55
Quadro11 –Caracterização gral do estudante.....	58
Quadro12 –Plano de intervenção ao estudante com TEA.....	59
Quadro13 –Cronograma/planejamento/rotinas sala regular e AEE.....	61
Quadro 14 – Atividades selecionadas para trabalhar a comunicação do estudante.....	63
Quadro 15 –Escrita de palavras alvo no computador/escrita de palavras alvo no caderno/leitura de frases alvo.....	64
Quadro 16 – Rotina programada/Saídas programadas com função/Atividade programa com função extraclasse.....	65
Quadro 17 – O que posso fazer com meus colegas/Atividades em sala de aula/incentivo a participação nas interações escolares.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACI	Adaptação curricular Individual
APA	<i>American Psychological Association</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Código Internacional de Doenças
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
DSM	<i>Diagnosti cand Statistical Manual of Mental Disorders</i> ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	14
2. COMPREENDENDO O TEA E AS ABORDAGENS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	21
2.1 Variedade dentro do espectro: cada pessoa é única	25
2.2 Inclusão escolar e o TEA: dos direitos às práticas escolares	30
3. A COMUNICAÇÃO SOCIAL NO TEA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL	33
3.1 Desafios na comunicação social e o TEA: a teoria da mente e a coerência central fraca	34
3.2 Desafios na comunicação social e o TEA: disfunção executiva	39
3.3 Desafios na comunicação social e o TEA: aspectos pragmáticos, sintáticos, semânticos e prosódicos no autismo de alto desempenho.	43
3.5 Desafios na comunicação social e o TEA: o uso da comunicação suplementar e alternativa (CSA)	44
4. PERCURSO METODOLÓGICO	46
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	51
5.1 Caracterização do participante da pesquisa	51
5.2 Organização e desenvolvimento de estratégias de comunicação para o estudante .	59
5.3 Observação em sala de aula após o desenvolvimento das estratégias com o estudante	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA AUXILIAR (O'NEILL, 1997), TRADUZIDA E ADAPTADA POR OLIVEIRA E BRITO (2011)	77
APÊNDICE 2 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	79
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-RESPONSÁVEL	84
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA AUXILIAR	87
Error! Bookmark not defined.	



APRESENTAÇÃO

Nasci de uma mãe professora: dedicada, estudiosa e amorosa. Quando, em algumas situações, eu a acompanhava em sua escola, eu adorava ajudá-la com o mimeógrafo, colocando o álcool no recipiente e passando as primeiras folhas das atividades que ela preparava para os seus estudantes, bem devagar para “pegar bem”.

Ela me ensinou a transformar a letra “F” em um passarinho no fio e o número 2 em um patinho. Ela precisou trabalhar muito, o tempo todo, para cuidar de três filhas que foram abandonadas pelo pai. Lembro-me de ela guardar cartões telefônicos para serem bases para montar jogos da memória com os bichinhos que recortava dos livros didáticos, escrevendo seus nomes com uma linda letra bastão.

Lembro-me de um dia ela comentar que havia começado a dar aulas para estudantes “especiais” em sua escola, em uma sala de recursos. Sentia o quanto ela amava seus estudantes, que eram carentes em todos os sentidos. Às vezes, ela fazia bolo de chocolate e levava para eles. Em nenhum momento reclamava de seus estudantes; apenas eram notórios o cansaço relacionado à falta de investimento em políticas públicas e à desvalorização do professor.

Por essa razão, quando criança, não me imaginava sendo professora. Mas a semente da dedicação ao ensino foi plantada em mim pela minha mãe, ao observar suas atitudes, e eu me rendi a essa vocação. Minha primeira formação foi em Letras, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; após, cursei licenciatura em Pedagogia. No meu primeiro dia de aula como professora eventual, em 2002, entrei na sala de um 6º ano de uma escola estadual e me deparei com uma aluna surda.

Fui conversar com a coordenadora para dizer que não sabia como ensinar aquela estudante. Ela me tranquilizou, dizendo que a coleguinha ao lado explicava tudo para ela. Ainda bem que foram poucos meses de substituição, pois me incomodava muito não saber como proceder, e não fui orientada sobre o que fazer, além da “coleguinha ajudante”.

Depois disso, a vida me afastou da educação. Porém, quando retornei em 2009, já no interior de São Paulo, novamente me deparei com uma aluna surda, agora acompanhada por uma intérprete de Libras. Já mais experiente, busquei uma pós-graduação em libras e metodologias de ensino para estudantes surdos, pois, à época, também não havia recebido nenhuma formação específica pela educação pública. Anos depois, acompanhei essa mesma aluna, já uma jovem, em um curso técnico de computação, como intérprete de Libras. O direito



à comunicação tornou-se uma prioridade para mim.

Passei a atuar em uma escola municipal como interlocutora de estudantes surdos. Um dia, ao entrar em uma sala de 3º ano do ensino fundamental, notei a presença de um menino que recebia atenção especial de sua professora em alguns momentos. Soube que ele era um estudante com deficiência intelectual e que frequentava uma sala de recursos. Movida pelo desejo de aprender mais sobre estudantes com deficiência, busquei uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Dois anos depois, em 2016, efetivei-me como professora titular em sala de recursos multifuncionais.

Durante esse período, muitas professoras me procuravam para discutir sobre estudantes que, embora não tivessem um quadro que justificasse uma deficiência, apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem. Fiquei intrigada e me perguntei por que alguns estudantes embora tivessem as mesmas oportunidades ou qualidade de ensino, ainda assim não avançavam. Esse questionamento levou à minha próxima pós-graduação, em psicopedagogia, em que me especializei em transtornos de aprendizagem.

No período da pandemia da Covid-19, *lives* e cursos fizeram parte de meu avanço e aprimoramento pedagógico. Nos anos seguintes, os números de estudantes autistas aumentaram consideravelmente na sala de recursos. Alguns desses estudantes apresentavam dificuldades de comunicação que prejudicavam tanto seu avanço social quanto sua aprendizagem. Essa falta de comunicação foi o primeiro obstáculo enfrentado por mim com minha aluna surda. Neste momento todas as histórias destas alunas retornaram da minha memória e embora sejam condições e situações diferentes, a responsabilidade tornou-se a mesma.

Essas dificuldades na comunicação, por vezes, levavam os estudantes autistas a apresentarem reações prejudiciais ao seu desenvolvimento escolar, como reações lesivas ou autolesivas, evitação das tarefas, dificuldade em permanecer em sala de aula etc. Motivada por essa realidade, dediquei-me a estudar mais profundamente o autismo e as estratégias pedagógicas para apoiar tais estudantes.

Agora, estou me especializando novamente, desta vez focando nas particularidades do autismo. Todo esse investimento custou muito, pois tive que renunciar a particularidades pessoais e trabalhar em dois períodos ou mais na educação. Aproveitei a oportunidade de me inscrever no PROFEI e estou me tornando mestre em Educação Inclusiva, a fim de que possa continuar contribuindo de forma significativa para a educação que, por si só, deve ser inclusiva, ajudando cada estudante a alcançar seu potencial máximo.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento que vai além da educação, abrangendo aspectos sociais e políticos que garantem o direito de todos participarem ativamente na sociedade, sendo aceitos e respeitados em suas diferenças. Na educação, ela assegura que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e adquirirem condições para o exercício da cidadania, por meio de uma educação de qualidade, adaptada e flexibilizada às suas necessidades.

Como destacaram Stainback e Stainback (1999), a inclusão é uma abordagem pedagógica que defende que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências, devam ser membros plenos de comunidades educacionais e sociais. Será que essa abordagem pode realmente se concretizar diante das limitações e desafios das políticas públicas atuais?

Essa abordagem pedagógica nas escolas é inadiável e não pode ser paralisada pela justificativa da falta de políticas públicas adequadas. Pelo contrário, as escolas deveriam não apenas flexibilizar suas práticas para alcançar a inclusão com os recursos, métodos e conceitos disponíveis, mas também exigir essas políticas, recusando-se a aceitar passivamente as limitações impostas. A verdadeira inclusão só será possível quando as instituições de ensino e a sociedade em geral não se conformarem com a falta de apoio e lutarem ativamente por mudanças que garantam uma educação equitativa e de qualidade para todos.

A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), também chamada de Lei Berenice Piana, estabelece a Política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como indivíduos com deficiência em termos legais, garantindo-lhes os mesmos direitos das pessoas com as demais deficiências. Além disso, proporciona às pessoas com TEA e suas famílias, acesso aos serviços oferecidos pela Assistência Social em seu município de residência e acesso à educação especializada provida pelo Estado. Uma legislação posterior, a Lei Nº 13.977 (Brasil, 2021), sancionada em 2020 e conhecida como Lei Romeo Mion, estabelece a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse documento visa a proporcionar identificação e acesso aos serviços e aos benefícios destinados a tais indivíduos.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014)¹, o

¹Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA-American *Psychiatric Association*), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), nesta pesquisa, será empregado exclusivamente com o intuito de identificar as características do TEA, como forma de apoio ao desenvolvimento de propostas educacionais adequadas à criança em questão. A utilização dos critérios diagnósticos do DSM-5 (APA, 2014), por

TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que apresenta as seguintes características:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (APA, 2014, p.53).

Diante disso é possível inferir que os estudantes com autismo podem ter dificuldade de interagir com outras pessoas. Portanto, é importante que parte das ações educacionais seja organizada para melhorar, adaptar ou mesmo flexibilizar a sua comunicação, tendo em conta a relevância do trabalho neste âmbito para seu desenvolvimento.

O Transtorno Espectro Autista -TEA, trata-se de um transtorno neurológico que afeta tanto o meio social do indivíduo, quanto a sua comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Quanto mais cedo for diagnosticada a síndrome na criança, melhor será seu desenvolvimento em relação à comunicação, aprendizado e comportamento (Araújo, 2022, p.2152).

Neste contexto, é importante considerar que estudantes com TEA, por terem dificuldades de comunicação verbal, não verbal e de interação social, podem ser prejudicadas de alguma maneira em sua participação nos ambientes escolares e sociais, bem como na socialização e no desenvolvimento de relações significativas. Segundo Lima e Cruz (2019), as dificuldades decorrem da compreensão e da expressão limitadas da linguagem, bem como da maneira diferente de estabelecer contato visual, ler as expressões faciais, os sinais e a comunicação não verbais. Portanto, estudantes com TEA podem enfrentar desafios significativos para iniciar e manter diálogos, frequentemente recorrendo a expressões repetitivas ou, até mesmo, apresentando dificuldades em se expressar verbalmente.

Quando chegam à escola sem uma comunicação estruturada, muitas vezes recorrem a comportamentos para expressar sua frustração ou necessidade de se fazerem entender, os quais podem incluir reações lesivas ou autolesivas. Essas reações são, frequentemente, uma forma de comunicação de suas dificuldades pela falta de habilidades linguísticas e sociais específicas, como destacado por Howlin (1998, *apud* Bosa, 2006), que chama a atenção para a função dos

ter um caráter médico, pode limitar a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes ao se focar nas deficiências e não nas potencialidades. O diagnóstico não pode ser uma barreira para sua inclusão escolar.

comportamentos desafiadores, isto é, para as causas subjacentes às alterações de comportamento (por exemplo, comportamentos de reações físicas intensas e autodelesivas) e sua relação com os prejuízos de linguagem e de sociabilização.

Se a escola, a família e as políticas públicas não reorganizarem e adaptarem a comunicação social desses estudantes, os prejuízos educacionais podem ser consideráveis, comprometendo o desenvolvimento e a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. O aumento da demanda de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas, especialmente em relação àqueles com TEA, conforme apontado por um estudo realizado na Universidade Federal de São Carlos (Santos; Elias, 2018), demonstrou a necessidade de se pensar em alternativas para garantir o que já é direito dos estudantes: a permanência, a participação e a aprendizagem na escola. Para isso, uma comunicação minimamente fluente seria indispensável.

Sendo assim, o olhar para a aprendizagem de estudantes com TEA perpassa, para além das metodologias específicas, pela organização e estruturação do ambiente escolar, de acordo com as necessidades educacionais desses estudantes. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (Brasil, 2008, p.13).

Uma das necessidades educacionais específicas de alguns estudantes com TEA está relacionada à condução dos padrões restritos e repetitivos de comportamento (como estereotípias e insistência em rotinas), em outros casos, há questões, ainda, de inflexibilidade, que podem impactar o acesso à proposta pedagógica do professor. Esses comportamentos, muitas vezes vistos como desafiadores, não decorrem de uma conduta previamente escolhida pelo estudante, mas sim das características do autismo, especialmente quando esses estudantes não possuem habilidades desenvolvidas de comunicação e interação social. Essas respostas podem estar associadas, ainda, à maneira de expressar suas necessidades e frustrações. Segundo Bosa (2006, p.50 *apud* Durand, 1990)

[...] os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas importantes, que são: indicar a necessidade de auxílio ou atenção; escapar de situações ou atividades que causam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos/atividades não desejados; obter estimulação. O conhecimento de que os comportamentos desafiadores são uma forma de comunicação também permite que as pessoas respondam melhor a esses comportamentos, pois elas sabem que eles são evocados

devido à comunicação pobre e, portanto, não são atos deliberados de agressão.

Para desenvolver estratégias adequadas de intervenção pedagógica, seria fundamental realizar uma avaliação cuidadosa que permitisse compreender as razões subjacentes a esses comportamentos (Duarte; Silva; Velloso, 2018). Muitas vezes, mudanças nas abordagens e metodologias específicas, reestruturação organizacional da sala de aula e adaptação de um plano de ação só podem ser planejados mediante análise das práticas realizadas na sala de aula regular e na observação do estudante.

Como professora do atendimento educacional especializado, na atuação com o estudante tomado como participante nesta pesquisa em sala de recurso multifuncional, foi possível avaliar que a comunicação social se tornou a principal barreira para que se estabelecesse a aprendizagem desse estudante. Tal dificuldade na comunicação social era expressa por meio de comportamentos lesivos (cerrar os punhos na intenção de desferir, atingir com socos, pontapés e com sua cabeça quem estivesse ao seu lado) e autolesivos (bater a cabeça na parede, jogar-se ao chão), além de socos nos armários da escola e sair correndo da sala de aula, outros, capazes de colocá-lo em uma situação de risco.

Os professores da sala regular, mediante o contexto coletivo em aula, queixavam-se de muita dificuldade em tomar decisões imediatas ante as situações adversas que viviam com o estudante, frente a tais manifestações. A partir destas ocorrências, a necessidade de pesquisar e desenvolver estratégias escolares que estivessem a favor de se estabelecer uma comunicação social mais efetiva entre o estudante e a escola foram evidenciados:

Com o advento da Educação Inclusiva, o direito universal irrestrito à educação passa a ser reafirmado, porém não basta apenas a inserção física na sala de aula para que efetivamente todos os estudantes aprendam. É necessário atendimento às necessidades específicas de alguns estudantes, ou seja, a garantia de que todos aprendam, traduz-se em um desafio para a prática pedagógica dos professores, até então formados para atuar em turmas de caráter homogêneo. Surge a necessidade de encontrar maneiras diferenciadas para que qualquer barreira que um estudante apresente para aprender os conteúdos acadêmicos seja eliminada (Redig, Mascaro e Dutra, 2017, p.37).

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (Brasil, 2015), em seu capítulo IV, também deixa evidente a responsabilidade da escola em se adequar com relação à eliminação de barreiras, proporcionando acesso e acessibilidade. Nesse contexto, Omote (2008) já havia mencionado que:

Estamos, portanto, vivendo um momento privilegiado em que podemos conduzir as nossas práticas pedagógicas na direção da escola ideal tão sonhada e acalentada por tantos educadores, uma escola capaz de lidar com uma ampla diversidade de características e necessidades de seus estudantes, uma escolar capaz de prover ensino de qualidade para todos, uma escolar capaz de tirar proveito da presença desta

diversidade, no seu alunato. Ou, ao contrário, corremos o risco de mais uma vez ficarmos retidos na retórica, que tem sido tão cara na educação brasileira, simplesmente promovendo mudanças na terminologia e em alguns arranjos de natureza estritamente formal, senão burocrática (Omote, 2008, p.26).

Nosso envolvimento, como professores, do atendimento educacional especializado (AEE) é de grande importância neste processo, pois ele está na escola também para orientar nossas ações pedagógicas da sala regular. Desta maneira, analisar e repensar as estratégias pedagógicas estão entre nossas atribuições:

Não consiste apenas na sua permanência junto aos demais estudantes, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat; Nogueira, 2002, p.26).

Destarte, ao organizar o processo de aprendizado de estudantes autistas, especialmente aqueles com dificuldades significativas nas interações sociais, é necessário adotarmos critérios específicos de observação e de análise educacional. Nesta pesquisa, foram considerados aspectos como tempo de atenção, engajamento nas tarefas, comunicação social, interesses e motivações, capacidades de autonomia, respostas aos estímulos, regulação emocional, habilidades sociais e comportamentos relacionados ao aprendizado.

Tais aspectos, consequências funcionais do TEA (APA, 2014), estão frequentemente comprometidos nestes estudantes, como apontado por Grossi, Grossi e Grossi (2020), além de dificuldades intrínsecas como problemas de socialização, comportamento lesivo e desafios na atenção, concentração e memorização, que constituem barreiras significativas no processo de aprendizagem desses estudantes. Esses critérios foram fundamentais para a observação do estudante participante e para o desenvolvimento de estratégias voltadas para a comunicação, respeitando seu desenvolvimento individual e considerando suas sobrecargas sensoriais, cognitivas e emocionais.

Reconhecendo que a inclusão é um princípio de respeito ao ser humano, é condição fundamental que as necessidades específicas e o processo de aprendizagem desses estudantes sejam organizados, de modo a eliminar as barreiras que se interpõem ao acesso ao conhecimento. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa qualitativa foi identificar e analisar comportamentos relacionados à comunicação social que representavam barreiras à aprendizagem do estudante, com a finalidade de desenvolver estratégias que auxiliassem o seu desenvolvimento na comunicação social e no processo de aprendizagem.

Os objetivos específicos envolveram: a) identificar, no estudante participante da pesquisa, características e dificuldades de comunicação social que constituem barreiras para sua aprendizagem; b) desenvolver estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da comunicação social do estudante, de maneira a viabilizar uma melhor comunicação com a escola e c) estruturar essas estratégias em um *e-book*, para orientar os professores da sala regular nesta perspectiva.

A dissertação tem início com a Introdução, destacando a inclusão como um movimento social e educacional indispensável para garantirmos o direito à participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas diferenças. Ressaltamos a importância de flexibilizarmos a educação às particularidades de cada estudante, embasando-nos em legislações como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei Brasileira de Inclusão. Focamos nas dificuldades de comunicação social e interação enfrentadas por um estudante com TEA, que impactavam significativamente em sua aprendizagem e inclusão no ambiente escolar. A pesquisa aborda a relevância de estratégias pedagógicas que considerem o perfil funcional dos estudantes com TEA, observando aspectos como atenção, engajamento, regulação emocional e comportamento, além de destacar o papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mediação e adaptação das práticas pedagógicas.

No Capítulo 2, apresentamos as perspectivas contemporâneas sobre o TEA, destacando a importância de práticas inclusivas na escola. Discutimos o TEA enquanto uma condição do neurodesenvolvimento multifatorial, enfatizando que o diagnóstico deve ser entendido como ponto de partida, mas sem reduzir o indivíduo a um diagnóstico. A inclusão escolar demanda flexibilizações pedagógicas, com ênfase no trabalho colaborativo entre escola, família e sociedade, visando a superar preconceitos e garantir a aprendizagem de todos. Este capítulo também reflete sobre a importância de desmistificarmos concepções equivocadas acerca do TEA, ressaltando a singularidade do indivíduo e de suas potencialidades.

O Capítulo 3 apresenta as dificuldades de comunicação social de estudantes com TEA e as implicações dessas dificuldades em sua inclusão educacional. Discutimos as barreiras relacionadas à compreensão que dificultam as interações sociais e a participação escolar. A Teoria da Mente, a falha de coerência central e as funções executivas são abordadas para compreendermos melhor esses desafios. O capítulo sugere o uso de sistemas de comunicação alternativos e histórias sociais, além de enfatizar a importância da colaboração entre professores e profissionais terapêuticos para a implementação de abordagens inclusivas.

No Capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, centrada

em um estudo de caso. Parte-se, pois, de um estudante de 9 anos com TEA, cujas dificuldades de comunicação foram trabalhadas por meio de estratégias pedagógicas. A coleta de dados incluiu levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista com a professora auxiliar e observações do estudante em sala de aula. O capítulo também faz referência a questões éticas que envolveram a pesquisa.

No Capítulo 5, por sua vez, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa, destacando os dados obtidos na análise documental do estudante, na entrevista e na intervenção. Apresentamos as informações e as características do estudante, bem como o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades emocionais, cognitivas e sensoriais, buscando favorecer sua comunicação e aprendizado. No Capítulo 6 abordamos os desafios da inclusão escolar, enfatizando a importância de um olhar sensível para a flexibilização do tempo de permanência de estudantes com TEA no espaço escolar, a fim de evitar sobrecargas sensoriais e emocionais. Por fim, as considerações finais trouxeram um resgate sintético da pesquisa, finalizando a dissertação com o recurso educacional elaborado para os professores e as referências bibliográficas.

2. COMPREENDENDO O TEA E AS ABORDAGENS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste estudo não objetivamos descrever os fatores históricos que culminaram na compreensão contemporânea sobre o TEA, embora sua relevância seja indiscutível. Nosso foco recai sobre as perspectivas atuais a respeito desse transtorno, com ênfase em como podemos compreendê-lo para promover a aprendizagem inclusiva nas instituições escolares.

O TEA é uma condição definida por uma diversidade de características, cuja etiologia ainda não é totalmente compreendida, podendo envolver causas genéticas e ambientais. Há muito se avalia que os genes desempenham um papel central na fisiopatologia do autismo e de suas condições relacionadas. Apesar de os cálculos iniciais terem sido realizados sem o conhecimento completo dos genes causadores, os dados disponíveis indicam que a herdabilidade, que representa a proporção de variância fenotípica atribuível a causas genéticas, é estimada em cerca de 90% (Gupta; State, 2006).

Mesmo com uma forte predisposição genética, fatores ambientais podem influenciar a manifestação do transtorno:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesse e atividades (...). A etiologia do transtorno do espectro autista ainda permanece desconhecida. Evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas sim a interação de fatores genéticos e ambientais. A interação entre esses fatores pode aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas (...). (Brasil, 2022).

O TEA, assim como qualquer outro transtorno, não tem cura; é uma condição do neurodesenvolvimento. O foco está em entender e gerenciar os desafios associados ao TEA de maneira que se permita ao indivíduo levar uma vida satisfatória. Segundo o Ministério da Educação:

Diversas tentativas vêm sendo feitas a fim de se construir um conceito mais dinâmico, que dê conta de tratar a saúde não como imagem complementar da doença e sim como construção permanente de cada indivíduo e da coletividade, que se expressa na luta pela ampliação do uso das potencialidades de cada pessoa e da sociedade, refletindo sua capacidade de defender a vida (Brasil, 2009, p. 65).

Há uma tendência de reduzir o TEA a um diagnóstico. Quando o TEA é tratado apenas como uma série de sintomas ou um rótulo, perde-se de vista a complexidade e a riqueza da experiência individual de cada pessoa com autismo. Essa perspectiva limitada, como já destacado na Introdução desta pesquisa, pode resultar em estigmatização e preconceito, pois os indivíduos são frequentemente percebidos apenas por suas dificuldades e não por suas

habilidades e potencialidades. O estigma pode levar à discriminação e à marginalização, afetando negativamente as oportunidades de inclusão social e educacional.

Tão claro, a ênfase maior jamais deve estar nos sintomas do autismo, naquilo que falta no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no potencial, nas habilidades identificadas a partir do conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunizando a existência concreta do sujeito que aprende (Orrú, 2019, p. 58).

Além disso, uma abordagem simplista pode não colaborar com as intervenções e estratégias educacionais. Cada pessoa com autismo possui um conjunto único de forças e desafios. Como podemos integrar o diagnóstico com a prática educativa sem reduzir o estudante a um mero rótulo? Não podemos isolar o diagnóstico das características individuais do estudante e da prática pedagógica. Reconhecer o diagnóstico e suas características é importante para a compreensão e flexibilizações das práticas educacionais.

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) foi um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA²) com o objetivo de padronizar os critérios diagnósticos que afetam a mente e as emoções. O número "5" refere-se à quinta edição do manual, que foi publicada em 2014. Essa edição, assim como as anteriores, foi formulada após revisões e atualizações, que consideram os avanços científicos sobre os transtornos mentais. Já a Classificação Internacional de Doenças (CID) é um conjunto de manuais de referência para profissionais de saúde, fornecendo uma estrutura para identificar e entender as múltiplas dimensões do transtorno. O DSM-5 descreve o TEA com base em *déficits* na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas descrições são consideradas em pesquisas extensivas e ajudam a definir as áreas em que os estudantes podem precisar de suporte adicional escolar, quando em sala de aula.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, que aborda os critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes dimensões. As letras "A" e "B" representam os principais déficits e padrões comportamentais observados, enquanto as letras "C", "D" e "E" estabelecem o momento em que esses critérios devem estar presentes, além de descrever os prejuízos funcionais e possíveis comorbidades.

²Sigla em inglês: APA - American Psychological Association (Associação Americana de Psiquiatria)

Quadro 1-Critérios diagnósticos do TEA

CRITÉRIO A	CRITÉRIO B
Déficits persistentes tanto na comunicação social quanto na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue atualmente ou por história prévia. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, <u>conforme manifestado por, pelo menos, dois</u> dos seguintes déficits abaixo, ou por história prévia:	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes critérios abaixo, ou por história prévia.
1- Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal, de dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto; dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.	1-Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p.ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2- Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e na linguagem corporal, ou déficits na compreensão e no uso de gestos; ausência total de expressões faciais e de comunicação não verbal.	2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento e rituais de saudação. Necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3- Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos; dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; ausência de interesse por pares.	3-Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a/ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
	4- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
<u>CRITÉRIO C</u>	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
<u>CRITÉRIO D</u>	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
<u>CRITÉRIO E</u>	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou TEA costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no DSM-5 (os exemplos são apenas ilustrativos e não exaustivos), APA (2014).

Para que seja identificada a presença do TEA, é necessário atender aos três critérios descritos no item A e, no mínimo, a dois critérios do item B, de acordo com o modelo diagnóstico estabelecido. Os critérios C, D e E devem estar significativamente presentes desde a primeira infância.

A relevância do diagnóstico está em sua capacidade de fornecer um quadro estruturado para a compreensão do TEA, permitindo que pesquisadores e profissionais da educação desenvolvam intervenções e estratégias pedagógicas direcionadas às dificuldades dos estudantes. Contudo, esses diagnósticos devem ser utilizados não como etiquetas isoladas, mas como parte de uma abordagem integrada que considera as necessidades e potencialidades individuais de cada estudante. Portanto, as informações oferecidas pelos diagnósticos devem ser integradas com práticas pedagógicas adaptativas mediante avaliação docente. A personalização do ensino e a flexibilização dos conteúdos é o que cabe à instituição escolar para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

O CID-11, por sua vez, classifica o TEA em categorias que consideram graus de comprometimento da linguagem funcional e presença ou não de deficiência intelectual, oferecendo uma visão detalhada das variações no transtorno. O quadro abaixo mostra os códigos diagnósticos e os parâmetros que os definem:

Quadro 2: Códigos de diagnóstico do TEA e seus parâmetros de definição

Códigos	Parâmetros de definição
6A02. 0	Sem transtorno do desenvolvimento intelectual Com comprometimento leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02. 2	Sem transtorno do desenvolvimento intelectual Com linguagem funcional prejudicada
6A02. 1	Com transtorno do desenvolvimento intelectual Com comprometimento leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02. 3	Com transtorno do desenvolvimento intelectual Com linguagem funcional prejudicada
6A02. 5	Com transtorno do desenvolvimento intelectual Com ausência completa ou quase completa de linguagem funcional
6A02. Y: Outro transtorno do espectro autista especificado	Esse código é usado quando os parâmetros acima não se aplicam
6A02.Z: Transtorno do espectro autista não especificado	Esse código é usado quando os parâmetros acima são desconhecidos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no CID 11.

Ao receber um estudante com diagnóstico de TEA na escola, as informações fornecidas pelo

CID-11 serão úteis para indicar a necessidade de apoio e oferecer dados importantes sobre o estudante. Porém, a avaliação pedagógica assume um papel ainda mais relevante, pois é por meio dela que o professor poderá identificar as potencialidades do estudante, complementando a compreensão das áreas que requerem atenção para seu progresso educacional. As potencialidades identificadas na avaliação pedagógica são as que de fato orientam as estratégias para promover o avanço educacional do estudante.

2.1 Variedade dentro do espectro: cada pessoa é única

Cada pessoa apresenta suas próprias condições genéticas e isso não muda sua origem humana. Segundo Sílvia Ester Orrú (2019), a singularidade e a subjetividade dos indivíduos são frequentemente ignoradas, uma vez que o foco é encontrar a doença para estabelecer seu tratamento, sem a necessidade de conhecer a pessoa. Ainda segundo a supracitada pesquisadora (2013):

Essas características dispostas realçam tanto as partículas previamente consideradas como negativas no indivíduo e o rotulam como contraproducente se comparado a outro indivíduo que não apresenta tal quadro. Nesse processo os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo e seu meio social, ou seja, as pessoas são transformadas em coisas. Consequentemente, neste parâmetro o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com singularidade e individualidade) com autismo (Orrú, 2013, p. 1704).

O reconhecimento da pessoa dentro do seu espectro significa considerar sua individualidade, seu contexto social e suas necessidades específicas, respeitando sua experiência e identidade.

O atual contexto dos direitos das pessoas com deficiência está baseado no modelo social de direitos humanos, cujo pressuposto é do reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional. Nesse sentido, não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira em seguida para, em momento posterior, recolocá-la. Por isso, a expressão pessoa portadora de deficiência não é uma boa expressão para identificarmos o segmento. Pessoas com necessidades especiais também é expressão que não identifica, de fato, sobre que grupo se refere, se considerarmos que todos têm alguma necessidade especial. Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por intermédio da promulgação do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprovada com equivalência formal a uma emenda constitucional, uma vez tendo seguido, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, o quórum qualificado

determinado e na forma definida pelo § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal, o mais novo parâmetro valorativo do ordenamento jurídico brasileiro é a positivação da expressão traduzida para o português como pessoa com deficiência. No âmbito da legislação brasileira, o conceito legal pormenorizado encontra-se no Decreto 5.296/2004 (São Paulo, 2024, p.02).

No âmbito escolar, o reconhecimento das individualidades, ou seja, da pessoa estudante é uma condição para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, em nossa experiência educacional, quebrar esse paradigma não é responsabilidade exclusiva da escola, mas também da família e da sociedade. Algumas famílias apresentam dificuldades em compreender as flexibilizações e adaptações necessárias para a inclusão de seus filhos no contexto escolar. Diante disso, podem exigir da escola a “normalização” de seus filhos, sem levar em consideração suas particularidades e necessidades. Isso pode gerar desafios, pois algumas famílias esperam que o processo de aprendizagem ocorra por meio de comparações com outros estudantes, sem considerar que cada criança tem seu próprio processo para o avanço na aprendizagem.

Sobre estas questões, discorreremos sobre o significado da palavra “Espectro” dentro do significado do TEA, torna-se relevante. Isto é concretizado no quadro a seguir:

Quadro3 -Significados de "espectro" no contexto do TEA na escola

Aspecto do Espectro	Descrição
Diversidade de apresentações	Refere-se à ampla variação nas formas como o TEA pode se manifestar entre diferentes indivíduos, reconhecendo que cada pessoa pode ter um conjunto único de características e necessidades.
Amplitude de características	Envolve a ideia de que o TEA abrange uma gama de comportamentos e habilidades, que podem variar desde habilidades bastante desenvolvidas até desafios significativos em diferentes áreas.
Variedade de intervenções	Sugere a necessidade de estratégias e abordagens educacionais variadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem e estilos de cada estudante com TEA.
Abordagem personalizada	Destaca a importância de adaptar o ensino e os recursos de acordo com as características individuais de cada estudante, respeitando suas particularidades e promovendo uma aprendizagem inclusiva.
Contexto e necessidades	Enfatiza a consideração do ambiente social e das necessidades individuais dos estudantes dentro do ambiente escolar, promovendo

específicas	uma compreensão global do estudante.
-------------	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), 2024.

Também são descritos, no DSM-5, (APA, 2014) os níveis de apoio, conhecidos como níveis de suporte, que podem levar à generalização das necessidades das pessoas com autismo. Por exemplo, um mesmo indivíduo pode precisar de pouco apoio nas atividades de vida diária, de apoio médio nas atividades escolares, mas de apoio substancial em situações que exigem maior estabilidade emocional. Assim, determinar um nível de suporte de maneira generalizada pode comprometer a compreensão detalhada e individualizada da pessoa.

Para exemplificarmos as orientações de nível de gravidade direcionado as pessoas com TEA, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 4- Tipos de suporte ao estudante com TEA

Nível de suporte	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3: Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2: Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual. e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1: Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo,	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

	uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	
--	--	--

Fonte: (APA,2014)

Conforme pontuamos anteriormente, o diagnóstico deve ser apenas um ponto de partida, que indique que uma pessoa precisa ser apoiada; sendo complementado por uma abordagem que valorize sua singularidade como estudante e por estratégias educacionais flexibilizadas às suas necessidades. Portanto, reconhecermos a singularidade de cada pessoa dentro do espectro é fundamental para evitarmos a desumanização e a rotulação. A combinação com uma educação flexibilizada permite que os estudantes com TEA sejam vistos e compreendidos como indivíduos únicos (embora isso seja um direito humano, cabível para qualquer pessoa e não apenas como “caso clínico”). Portanto, o papel do professor do AEE é essencial neste processo, pois é por meio de uma avaliação pedagógica especializada, detalhada e personalizada que se pode iniciar uma inclusão escolar realmente efetiva.

Apesar de avanços nas pesquisas científicas ainda persistem muitos mitos e equívocos sobre o autismo na sociedade. Essas concepções errôneas muitas vezes surgem da falta de conhecimento sobre a complexidade do espectro autista e podem contribuir para estigmatizar as pessoas com TEA.

Ainda hoje, ouvimos frases do tipo: “Ele não parece autista.” “Mas ele olha nos olhos, então não é autista.” “Ele é autista, mas é tão funcional.” “Autismo é só uma desculpa para o mau comportamento.” “Agora todo mundo é autista.” “Ele é autista, mas é tão bonitinho”. “Ele não tem problema sensorial, ele não tapa os ouvidos”. “Ela não pode ser autista, ela fala muito bem.” “Ele deve ser apenas introvertido, não autista”. Os exemplos de frases capacitistas mencionados revelam preconceitos e desinformações amplamente disseminadas sobre o autismo. Essas ideias incorretas perpetuam mitos prejudiciais e dificultam a verdadeira inclusão, comprometendo o reconhecimento e a valorização das habilidades e das necessidades dos estudantes autistas.

Outra questão debatida na sociedade envolve a percepção de um aparente aumento no número de diagnósticos de TEA. De acordo com Ami Klin (2006), o crescimento no número de diagnósticos pode ser atribuído a algumas razões, incluindo o reconhecimento do autismo como um espectro, que ampliou suas definições e a crescente conscientização sobre as manifestações do transtorno, trazendo a compreensão de que o diagnóstico e tratamento

precoces aumentam as chances de um prognóstico positivo. Para Klin (2006), o aumento nos diagnósticos reflete uma identificação mais precisa do transtorno.

As possíveis razões para o grande aumento na prevalência estimada do autismo e das condições relacionadas são: 1) a adoção de definições mais amplas de autismo (como resultado do reconhecimento do autismo como um espectro de condições); 2) maior conscientização entre os clínicos e na comunidade mais ampla sobre as diferentes manifestações de autismo (e.g., graças à cobertura mais frequente da mídia); 3) melhor detecção de casos sem retardo mental (e.g., maior conscientização sobre o AAGF e a SA); 4) o incentivo para que se determine um diagnóstico devido à elegibilidade para os serviços proporcionada por esse diagnóstico (e.g., nos EUA, como resultado das alterações na lei sobre educação especial); 5) a compreensão de que a identificação precoce (e a intervenção) maximizam um desfecho positivo (estimulando assim o diagnóstico de crianças, jovens e encorajando a comunidade a não “perder” uma criança com autismo, que de outra forma não poderia obter os serviços necessários); e 6) a investigação com base populacional (que expandiu amostras clínicas referidas por meio do sistemático “pente-fino” na comunidade em geral à procura de crianças com autismo que de outra forma poderiam não ser identificadas). É importante enfatizar que o aumento nos índices de prevalência do autismo significa que mais indivíduos são identificados como tendo esta ou outras condições similares. Isso não significa que a incidência geral do autismo esteja aumentando (Klin, 2006, p. 56).

A crescente visibilidade do autismo, especialmente a partir da expansão do assunto nas mídias televisivas e sociais, tem promovido um aumento significativo na disseminação de informações sobre o transtorno. Essa amplificação midiática trouxe à tona uma série de debates sobre suas causas, diagnósticos e tratamentos. A facilidade de acesso às informações, tanto corretas quanto incorretas, contribuiu para a formação de uma consciência social mais ampla, embora muitas vezes polarizada, sobre as questões relacionadas ao TEA.

A pesquisa conduzida por Rios (2015) apresenta análise de como o autismo tem sido representado na mídia impressa brasileira. Analisando 476 matérias publicadas entre 2000 e 2012 em quatro grandes veículos de comunicação, os pesquisadores investigaram como essas narrativas têm abordado as percepções sociais e políticas sobre o autismo. No âmbito ficcional, personagens autistas têm ganhado espaço em livros, filmes e seriados televisivos, refletindo uma crescente conscientização e representação do transtorno na cultura popular. A pesquisa evidencia, ainda, a maneira como a visibilidade do autismo na mídia tem influenciado a discussão pública e a formação de políticas públicas relacionadas aos direitos das pessoas com autismo. Após esse período não foram localizados estudos congêneres.

É importante também pontuarmos o período de pandemia de COVID-19, que afetou o processo de desenvolvimento e escolarização dos estudantes no mundo. Segundo Braunstein (2024), fatores como o isolamento social, o uso de máscaras e a redução das interações sociais impactaram negativamente o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas em estudantes. Lipp e Lipp (2022, p. 14) destacam que a pandemia teve impacto significativo no

nível de estresse e na saúde mental, trazendo às escolas desafios nunca imaginados durante e no pós-pandemia.

Um outro marco para o avanço e reconhecimento das pessoas com autismo em nosso país foi a Lei Berenice Piana, oficialmente conhecida como **Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012)**, que estabelece a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Essa lei foi sancionada em 27 de dezembro de 2012 e é um marco importante na defesa dos direitos das pessoas com autismo no Brasil. O quadro sintetiza as principais disposições desta lei:

Quadro 5- Garantias da lei Berenice Piana

Aspecto	Descrição
Nome da lei	Lei Berenice Piana
Número da lei	Lei nº 12.764/2012
Data de sanção	27 de dezembro de 2012
Objetivo principal	Estabelecer a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.
Reconhecimento do TEA	Reconhece o TEA como uma deficiência para todos os efeitos legais.
Direitos garantidos	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde - Educação - Moradia - Trabalho - Previdência Social - Assistência Social
Responsabilidades do Estado	Promover e garantir o acesso aos serviços de saúde, educação, e outros direitos para pessoas com TEA.
Direito ao acompanhante	Garantia do direito a um acompanhante em todas as áreas da vida, incluindo escola e serviços de saúde.
Proibição de discriminação	Proíbe qualquer forma de discriminação contra pessoas com TEA, com previsão de punições para violações.
Nomeada em homenagem a	Berenice Piana, ativista brasileira e mãe de um filho autista, fundamental na criação da lei.

Fonte: Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012)

Em acréscimo à referida lei, a **Lei Romeo Mion-** Lei nº 13.977 (Brasil, 2021), disponibiliza a Criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea). Além disso, leis, comissões, associações, grupos, assembleias e campanhas têm sido criadas com o objetivo de promover o conhecimento, garantir os direitos e apoiar a causa das pessoas com autismo. Essas iniciativas buscam conscientizar a sociedade e exigir mudanças sociais e educacionais para assegurar a presença efetiva das pessoas com TEA na sociedade, reconhecendo que diferenças e especificidades fazem parte do meio social e parte da condição humana.

2.2 Inclusão escolar e o TEA: dos direitos às práticas escolares

A escola é um espaço fundamental na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, desempenhando papel central na socialização, na construção de conhecimentos e na preparação

para a vida em sociedade. Sua função, portanto, vai além de transmitir conteúdo acadêmico: a escola é também um ambiente onde valores como respeito, empatia e inclusão devem ser cultivados.

Nos últimos anos, muitos avanços têm sido feitos no sentido de garantir os direitos de todos na educação escolar. Porém, a questão que se coloca agora é: Como a escola pode se adaptar para respeitar a diversidade de todos os estudantes, levando em consideração suas diferentes necessidades? Essa adaptação envolve não apenas os estudantes, mas também os professores, que muitas vezes se encontram sobrecarregados, questionando se é possível atender a todas essas demandas com qualidade.

É comum ouvirmos professores questionando como podem se dedicar de forma justa e eficiente a todos os seus estudantes, especialmente em turmas diversas, onde ainda há estudantes não alfabetizados, outros com dificuldades de atenção e hiperatividade, particularidades emocionais e necessidades de ajustes significativos no ensino e na aprendizagem. A preocupação é legítima, pois nenhum estudante deve ser deixado para trás. Essa é uma questão central na discussão sobre a adaptação das escolas para acolher e respeitar a diversidade de seus estudantes.

O ensino colaborativo, o coensino, as estratégias de multicamadas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são abordagens pedagógicas inovadoras que favorecem o processo de aprendizagem. Embora todas essas metodologias ofereçam soluções promissoras para a inclusão educacional, elas ainda não se tornaram uma realidade amplamente implementada nas escolas. Muitos professores continuam a atuar de forma isolada, enfrentando turmas numerosas e uma ampla diversidade de necessidades, com pouca formação específica para atender às demandas de um ensino inclusivo.

As capacitações e orientações pedagógicas são, em grande parte, direcionadas ao ensino não universal, enquanto a integração de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagens ainda é, infelizmente, uma realidade em algumas escolas. Diante de tantas particularidades e diferenças nas condições humanas, surge a questão: É possível para o professor lidar sozinho com todas essas demandas em sala de aula? A realidade da maioria dos docentes da educação básica envolve a necessidade de dobrar turnos de trabalho. Qual, então, seria a solução para essa situação?

A transformação desse cenário exige investimento em formação contínua, suporte institucional e políticas educacionais que promovam e facilitem a implementação dessas abordagens de forma efetiva. Embora as questões acima sejam amplamente discutidas em artigos, dissertações e teses, a realidade nas escolas ainda revela uma oferta limitada de suporte educacional.

Muitas instituições de ensino ainda não dispõem dos recursos necessários para se adaptarem de forma adequada às teorias e diretrizes que são apresentadas na literatura. Como resultado, os profissionais da educação, frequentemente, precisam se adequar aos recursos disponíveis, enfrentando desafios significativos para oferecer o suporte necessário aos estudantes.

Para incluir, é preciso avaliar as necessidades dos estudantes. O TEA, no caso, está frequentemente associado a uma série de comorbidades que devem ser reconhecidas e abordadas adequadamente. A seguir, apresentamos um quadro com as principais comorbidades associadas ao TEA. Este quadro também inclui informações sobre o comportamento desafiante, que frequentemente acompanha essas comorbidades e pode impactar o processo de aprendizagem.

Quadro 6 - Comorbidades associadas ao TEA no contexto escolar

Comorbidade	Descrição	Prevalência
Comprometimento intelectual	Dificuldades significativas no funcionamento intelectual geral. Pode variar de leve a grave.	Cerca de 30% dos casos
Transtorno estrutural da linguagem	Dificuldade em compreender e construir frases gramaticalmente corretas.	Frequentemente associado a indivíduos com TEA, especialmente aqueles com comprometimento intelectual.
Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)	Caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade.	Cerca de 70% dos indivíduos com TEA podem ter um transtorno mental comórbido, e aproximadamente 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos.
Transtorno do desenvolvimento da coordenação	Dificuldades na coordenação motora que afetam atividades diárias e escolares.	Comum entre indivíduos com TEA.
Transtornos de ansiedade	Incluem transtornos como fobia social, transtorno obsessivo-compulsivo, e transtorno de ansiedade generalizada.	Cerca de 70% dos indivíduos com TEA podem ter um transtorno mental comórbido.
Transtornos depressivos	Incluem transtorno depressivo maior e distímia.	Cerca de 70% dos indivíduos com TEA podem ter um transtorno mental comórbido.
Dificuldades específicas de aprendizagem	Problemas com leitura, escrita e aritmética que não podem ser explicados por deficiência intelectual.	Comum entre indivíduos com TEA.
Outros diagnósticos de comorbidade	Incluem outros transtornos psiquiátricos não especificados acima.	Cerca de 70% dos indivíduos com TEA podem ter um transtorno mental comórbido.
Comportamento desafiante	Comportamentos que incluem resistência a demandas, agressividade e autolesões, frequentemente associados às dificuldades emocionais e comportamentais.	Pode ocorrer em muitos indivíduos com TEA, especialmente quando comorbidades não são adequadamente abordadas.

Fonte: (APA, 2014) e Associação Brasileira de Pediatria (2019).

As informações apresentadas no quadro acima evidenciam a importância de uma análise detalhada das comorbidades associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que essas condições exercem impacto direto no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos estudantes. A identificação e o conhecimento dessas comorbidades são indispensáveis para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, que possam atender às necessidades individuais de cada estudante e favorecer seu desenvolvimento educacional. No caso do estudante participante da pesquisa, além do diagnóstico de TEA, foram identificadas comorbidades como transtorno estrutural da linguagem, transtorno do desenvolvimento da coordenação, dificuldades específicas de aprendizagem e comportamento desafiante.

3. A COMUNICAÇÃO SOCIAL NO TEA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Algumas teorias relevantes são abordadas para contextualizar as dificuldades de comunicação social em indivíduos com TEA. No entanto, o objetivo não é realizar uma análise aprofundada de cada uma delas, mas sim apresentarmos as possibilidades teóricas que podem servir como suporte para a flexibilização e compreensão das necessidades desses estudantes no ambiente escolar. Ao explorarmos essas abordagens teóricas, buscamos, portanto, oferecer um embasamento que auxilie na implementação de práticas pedagógicas mais adaptativas e sensíveis às especificidades comunicativas dos estudantes com autismo.

A comunicação social é um aspecto necessário para o estabelecimento de relações, interação e a socialização. Embora frequentemente associada à expressão verbal, a comunicação social não se limita à fala. Ela envolve, de maneira intrínseca, a capacidade de transmitir intencionalidade comunicativa através de gestos, antecipações, imagens e expressões faciais.

A comunicação social é tão significativa que seu bom uso pode determinar o lugar que uma pessoa ocupa na sociedade. A habilidade de compreender e interpretar as emoções e intenções dos outros, além de ajustar sua própria conduta para alcançar objetivos específicos, é um componente na formação de relações sociais e no êxito em diversos contextos sociais e profissionais.

Na escola, a comunicação social pode possibilitar a participação ativa dos estudantes em

tarefas, rodas de conversa e na expressão de suas insatisfações, dores e desejos. Esses desejos podem incluir sentimentos de mal-estar, incômodos, angústias ou qualquer outra necessidade que cause desconforto, permitindo que o estudante solicite ao professor uma resposta para algum impasse.

Como ressalta Freire (2006, p. 74), a dialogicidade é uma exigência da natureza humana. Essa premissa fundamenta-se na concepção de que o diálogo vai além da simples troca de palavras; o diálogo constitui-se como um elemento central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma educação genuinamente inclusiva.

Na perspectiva freiriana, a dialogicidade é parte importante ao processo educativo, pois promove a interação crítica entre os sujeitos envolvidos, permitindo que cada indivíduo seja reconhecido e valorizado em sua singularidade e potencialidade. O diálogo concretiza-se quando há coparticipação consciente de todos os envolvidos, possibilitando que a troca de ideias seja não apenas compreendida, mas também respondida de forma significativa. Esse processo estabelece um ciclo comunicativo contínuo e transformador, no qual a comunicação deve ser entendida como uma prática dialógica.

3.1 Desafios na comunicação social e o TEA: a teoria da mente e a coerência central fraca.

A “Teoria da Mente” é um conceito importante para entender as complexidades da comunicação em estudantes com TEA, especialmente no contexto educacional. Ela se refere à capacidade de perceber e interpretar os estados mentais dos outros, como crenças, desejos, intenções e emoções, uma habilidade que frequentemente está comprometida em indivíduos com TEA. Na perspectiva da “Teoria da Mente”,

[...] a mente se constitui como o principal referencial entre as pessoas e as outras entidades. O conhecimento pela criança da natureza da mente lhe permite explicar o comportamento dos outros e prever suas ações, remetendo-se às suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções. (Sperb; Carraro, 2008, p.168).

Essa teoria aborda a habilidade de compreender que outras pessoas possuem pensamentos, sentimentos e perspectivas diferentes das próprias. Em muitos estudantes com TEA, essa capacidade é menos desenvolvida, o que pode se tornar uma barreira para a sua participação plena em interações sociais e no ambiente de sala de aula. Essas barreiras podem envolver uma compreensão limitada das sutilezas da comunicação, como perceber o humor, a

ironia ou as intenções implícitas nas conversas. Isso pode levar a interpretações literais e ao desafio de seguir o fluxo de uma conversa, o que resulta na falta de um diálogo contínuo e construtivo com colegas e educadores. Segundo Tager-Flusberg (2000, *apud* Reis; Pereira, Almeida, 2016, p. 328):

Mesmo quando a criança com TEA adquiriu tanto a forma lexical como a semântica, mantém um nível de competência comunicativa muito primitivo, pela sua incapacidade de acrescentar novas informações e estender tópicos de conversação a vários turnos comunicativos. Estes comprometimentos conversacionais provêm da pobre consciência de que as pessoas comunicam não apenas para atingir “objetivos”, mas também pela simples troca de informação.

Portanto, no ambiente escolar, essa barreira pode gerar equívocos e, muitas vezes, frustração tanto para o estudante quanto para aqueles ao seu redor e pode impactar a capacidade do estudante com autismo de resolver conflitos e de participar de atividades que requerem colaboração, como trabalhos em grupo ou discussões em sala de aula, fazendo com que o estudante se sinta isolado ou incompreendido, afetando negativamente seu desenvolvimento acadêmico e social. Conforme Frith e Happé (1999, Tonelli, 2011, p. 126),

Eles podem apresentar empobrecimento no processamento de emoções, no reconhecimento de faces, do controle do olhar, da capacidade de imitação, do uso de gestos, do uso da linguagem pragmática (metáfora e ironia) e do reconhecimento de pensamentos e sentimentos de si mesmos e de outras pessoas.

Como o conhecimento acerca da “Teoria da Mente” pode auxiliar o professor na intervenção educativa com estudantes com autismo? A compreensão da “Teoria da Mente” como suporte para a flexibilização das estratégias de ensino em sala de aula parte do princípio de conhecer as dificuldades desses estudantes em perceber e interpretar estados mentais. De acordo com Shumway e Wetherby (2009, *apud* Reis; Pereira, Almeida, 2016, p. 328):

Os problemas de compreensão de leitura, interpretação e análise tanto da informação oral quanto escrita estão intimamente relacionados com os déficits da Teoria da Mente. O discurso narrativo é particularmente problemático, pois envolve conhecimento social, cognitivo e linguístico que é 'cego' nessas crianças. A dificuldade em perceber intenções, pontos de vista e raciocínios inferenciais impede o envolvimento em discursos narrativos.

Tal conhecimento ajuda o professor a ajustar suas abordagens pedagógicas para torná-las mais explícitas aos estudantes com TEA. Isso pode envolver o uso de instruções visuais claras, linguagem simples e direta e exemplos concretos que ajudem os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo e as intenções propostas.

Alternativa a esse processo é o educador incentivar a participação ativa do estudante em

atividades como rodas de conversa ou outras dinâmicas de interação. O professor pode estimular o estudante diretamente, formulando perguntas objetivas e oferecendo duas opções de resposta verbal ou ilustrativa, sendo uma delas a correta: "Seria isso ou aquilo?" Caso o estudante escolha a opção incorreta, o professor deve apresentar exemplos práticos e ilustrativos, utilizando recursos visuais, o que também beneficiará outros estudantes que possam ainda não ter compreendido plenamente o conteúdo ou a questão proposta.

Ao reconhecer que os estudantes com autismo podem ter desafios em expressar suas intenções e necessidades, principalmente aqueles estudantes não falantes ou que ainda não utilizam a linguagem falada com autonomia, o professor pode programar sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como a troca de figuras e dispositivos de apoio. Esses recursos ajudam os estudantes a se comunicar de maneira mais compreensível e a participar mais ativamente das atividades escolares, com o apoio direto do professor do AEE.

Quanto à dificuldade em reconhecer os sentimentos dos outros, os estudantes podem ser orientados sobre situações por meio do uso de histórias sociais. Essas histórias são narrativas curtas e personalizadas que descrevem situações específicas do cotidiano escolar, auxiliando os estudantes a compreenderem expectativas e comportamentos apropriados em diferentes contextos (Steinbrenner *et al.*, 2020, *apud* Lazzarini; Elias, 2022, p. 351):

De acordo com Steinbrenner *et al.* (2020), as Histórias Sociais estão categorizadas como Narrativas Sociais (NS) e referem-se a intervenções que descrevem situações sociais a fim de destacar características relevantes de um comportamento ou habilidade alvo e oferecer exemplos de respostas adequadas. As NS têm como objetivo ajudar os indivíduos a adaptarem seus comportamentos com base nas pistas sociais e físicas de uma situação ou para ensinar habilidades sociais ou comportamentos específicos como mudanças de rotina. Elas são individualizadas de acordo com as necessidades do indivíduo, normalmente são bastante curtas para facilitar a compreensão, frequentemente contadas em formato de história e incluem imagens ou outros recursos visuais.

O trabalho intersetorial, uma das funções do professor do AEE, pode envolver a solicitação de apoio dos responsáveis e a articulação com outros serviços, como os terapêuticos, para abordar questões que transcendem o ambiente escolar. O professor do AEE pode buscar informações sobre o acompanhamento terapêutico que o estudante já recebe, bem como sugerir encaminhamentos para suporte adicional, conforme necessário. Essa colaboração entre escola, família e outros profissionais é condição para garantir um atendimento integral ao estudante.

Nesse sentido, as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam a importância desse trabalho articulado. Conforme o art. 13 da Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009, incisos I ao VII), é atribuição do professor de AEE:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outro ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Dessa forma, ao considerarmos as especificidades do estudante com TEA no contexto educacional, é importante que as práticas pedagógicas sejam ajustadas para promover a participação e o desenvolvimento do estudante. No entanto, essas flexibilizações, embora essenciais, nem sempre podem garantir resultados completos ou imediatos. A colaboração entre o professor do AEE, o professor da sala regular³ e o auxiliar, facilita o desenvolvimento de estratégias mais acessíveis, mas a efetividade dessas práticas pode variar conforme as necessidades e respostas individuais dos estudantes.

Pesquisas têm investigado a relação entre dificuldades na coerência central e o TEA. Coerência central é a habilidade de integrar informações de diferentes partes de uma experiência ou contexto para formar uma compreensão global e consistente. Em estudantes com TEA, podem ocorrer desafios nessa área, que se manifestam de diversas maneiras no ambiente educacional.

Uma das teorias que explicam o autismo é a da existência de falhas na coerência central entre os sujeitos no espectro autístico. A coerência central refere-se ao estilo de processamento, focado em detalhes, proposto para caracterizar os transtornos do espectro autístico. Em geral, essa habilidade é avaliada por meio de testes que requerem o desempenho em tarefas que exigem o estilo cognitivo de processamento focado em detalhes (característico dos sujeitos no espectro autístico) em detrimento do estilo de processamento global (esperado entre sujeitos de desenvolvimento típico). As crianças com autismo tendem a ter melhor desempenho em tarefas que necessitem processar partes de informações, sem terem de levar em consideração o todo, quando comparadas às crianças de desenvolvimento típico (Happé *et al.*, *apud* Varanda; Fernandes, 2011, p. 143).

³O professor da sala regular é responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, considerando as diretrizes curriculares e as necessidades gerais dos estudantes. Já o professor auxiliar, ou mediador, atua como suporte individualizado ou em pequenos grupos, auxiliando na adaptação ena execução das atividades para atender às necessidades específicas de um ou mais estudantes, promovendo a inclusão e o acesso ao currículo de maneira equitativa.

Muitos estudantes com TEA enfrentam dificuldades em processar informações globais, o que pode resultar em uma atenção excessiva aos detalhes e uma menor capacidade de integrar esses detalhes para entender o contexto geral. Esse desafio pode se manifestar em problemas com a compreensão de narrativas e histórias, dificultando a capacidade de formar uma narrativa coesa, fazer previsões sobre eventos futuros e interpretar as intenções e emoções dos outros.

A falta de coerência central pode levar a desafios significativos na comunicação social, afetando a compreensão e o uso das regras sociais. A rigidez no pensamento, frequentemente observada em estudantes com TEA, também pode contribuir para a dificuldade em se adaptar a mudanças, com uma tendência a resistir a novas informações e preferir rotinas rígidas. (Gonçalves, 2014).

Um foco excessivo em detalhes específicos pode ser vantajoso em tarefas que exigem atenção metódica, mas pode representar um obstáculo em situações que demandam uma visão geral.

No quadro a seguir ilustramos algumas das dificuldades dos estudantes, destacando as áreas impactadas na aprendizagem e na comunicação.

Quadro 7 -Impacto na coerência central fraca em estudantes com TEA

Área de impacto	Descrição	Implicações educacionais
Dificuldade em processar informações globais	Estudantes com TEA podem ter dificuldade em compreender o contexto geral ou o "quadro maior" de uma situação. Isso pode levar a uma atenção excessiva aos detalhes e a uma menor capacidade de entender como esses detalhes se conectam.	Pode ser necessário fornecer instruções mais claras e contextualizadas, ajudando os estudantes a entenderem como os detalhes se encaixam em um todo maior.
Problemas com a compreensão de narrativas e histórias	A dificuldade em integrar detalhes para formar uma narrativa coesa pode afetar a capacidade de entender histórias, fazer previsões sobre eventos futuros ou interpretar intenções e emoções dos outros.	Utilizar suportes visuais e gráficos para ajudar os estudantes a seguir narrativas e compreender a sequência de eventos pode ser útil.
Desafios na comunicação social	A falta de coerência central pode levar a dificuldades na compreensão e no uso de regras sociais, que muitas vezes dependem da capacidade de entender o contexto global da interação social.	Programar atividades que promovam a prática de habilidades sociais e o uso de cenários visuais para explicar normas sociais pode ser benéfico.
Dificuldades na adaptação a mudanças	A rigidez no pensamento pode resultar da dificuldade em integrar novas informações com o conhecimento existente, levando a resistência a mudanças e preferências por rotinas rígidas.	Oferecer previsões e explicações antecipadas sobre mudanças e introduzir alterações de forma gradual pode ajudar na adaptação.
Foco excessivo em detalhes	A tendência a se concentrar em	Projetar atividades que equilibram

	<p>detalhes específicos pode dificultar a visão do todo, o que pode ser benéfico em tarefas que exigem atenção a detalhes, mas desafiador em situações que exigem uma visão geral.</p>	<p>a atenção a detalhes com a compreensão global pode ajudar os estudantes a integrarem informações de forma mais eficaz.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dias, Menezes e Seabra (2010).

O quadro destaca como estudantes com TEA podem enfrentar desafios significativos na integração de informações globais. No ambiente escolar, isso se traduz em dificuldades para conectar os detalhes de uma história ou situação de forma a construir uma compreensão global e coesa. Por exemplo, ao ler um texto ou ouvir uma explicação, as dificuldades em perceber como os eventos e informações se relacionam pode resultar em uma compreensão fragmentada, em que os detalhes são reconhecidos, mas a mensagem ou o objetivo geral permanece pouco claro. Essa dificuldade também pode se manifestar em seguir instruções complexas ou em interpretar contextos sociais, que frequentemente exigem uma visão integrada do ambiente e das interações. A falta de uma visão geral pode limitar a habilidade desses estudantes de prever eventos futuros, compreender as intenções e emoções dos outros e adaptar-se a novas situações, sendo fatores a considerar também nos aspectos da comunicação social.

3.2 Desafios na comunicação social e o TEA: disfunção executiva

As funções executivas, componentes importantes para o desenvolvimento e o funcionamento humano, podem apresentar alterações não apenas em estudantes com o TEA, mas também em outros transtornos. Contudo, neste estudo focalizamos especificamente a relação entre essas funções e o desempenho de estudantes com autismo no ambiente educacional.

As chamadas habilidades de autorregulação, frequentemente referidas como funções executivas, são fundamentais para a organização e para a gestão do comportamento em contextos educacionais. Elas permitem que o estudante se envolva em comportamentos orientados para se atingir metas, realizando ações de forma voluntária, independente e organizada (Dias; Menezes; Seabra, 2010).

No contexto educacional, essas habilidades são especialmente importantes em situações novas e desafiadoras, que exigem do estudante uma rápida adaptação e flexibilidade para lidar com mudanças no ambiente de aprendizagem (Anderson, 2002; Diamond, 2002; Hughes, 2011 *apud* Cardoso; Fonseca, 2023). É por meio dessas habilidades que o estudante consegue direcionar seu comportamento de acordo com objetivos específicos, agir de maneira adequada

ao contexto escolar e planejar estratégias para resolver problemas que surgem durante o processo de aprendizagem (Dawson; Guare, 2010 *apud* Cardoso; Fonseca, 2023). Quando se trata de estudantes com TEA, estes enfrentam desafios justamente nessas áreas. Essas dificuldades podem se manifestar na capacidade de se adaptar a novas situações, na organização das atividades escolares e na regulação das próprias ações em resposta às demandas do ambiente escolar, conforme apontam Dias, Menezes e Seabra (2010).

Estes mesmos autores também apresentam um estudo que indica alterações significativas no funcionamento executivo no TEA, evidências que são corroboradas por diversas pesquisas utilizando diferentes métodos de mensuração. Por exemplo, estes autores apontaram a pesquisa de Orsati *et al.* (2008) que aplicou uma técnica de rastreamento ocular em tarefas de Sacada Preditiva e Anti-sacada, demonstrando que os indivíduos com Transtornos globais do desenvolvimento, TGD⁴ apresentaram dificuldades significativas nestas funções. Os participantes mostraram déficits na regulação da atenção e na preparação para respostas (Sacada Preditiva), bem como dificuldade em inibir e controlar respostas reflexas e preponderantes (Anti-sacada) em comparação com o grupo de controle.

Orsati e colaboradores (2008), apontaram também que as medidas revelaram uma correlação moderada e positiva com a idade, sugerindo que, à medida que a idade avança, há uma melhora na regulação da atenção e na inibição das respostas preponderantes. Ressaltam que a correlação sugere que as habilidades executivas estão diretamente relacionadas à maneira como os indivíduos com TGD processam informações do ambiente, o que afeta a forma como operam nesse meio. Os autores também destacaram que esse estudo se alinha a outras pesquisas, como a de Landa e Goldberg (2005) que também encontraram déficits na memória de trabalho espacial e no planejamento em estudantes e adolescentes autistas de alto funcionamento, revelando erros por perseveração e estratégias inadequadas para a resolução de tarefas.

Borges e Schmidt (2021), discutiram que essas habilidades começam a se desenvolver nos primeiros anos de vida e continuam a amadurecer até o final da adolescência, período em que a capacidade de iniciar, manter e concluir tarefas vai se aprimorando gradualmente (Gomes *et al.*, *apud* Borges; Schmidt, 2021).

Abaixo, apresenta-se no quadro algumas das funções executivas, sua descrição e exemplos de como se materializam em sala de aula, conforme apresenta Diamond (2023) *apud* Cardoso; Fonseca, 2023.

⁴Atualmente se faz a relação TGD ao TEA.

Quadro 8- Funções executivas

Função Executiva	Descrição	Exemplos práticos observados em sala de aula
Controle inibitório	Capacidade de controlar impulsos, resistir a distrações, pensar antes de agir e regular o comportamento em função dos objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> -Interrompe o professor ou os colegas. -Não espera a sua vez para falar ou para jogar -Fornece respostas impulsivas, sem pensar antes em alternativas. -Age de forma impulsiva, sem pensar nas consequências de seus atos. -Não resiste à vontade de ficar conversando, o tempo todo, na aula. -Distrai-se com facilidade, não consegue controlar o foco da sua atenção. -Tem dificuldade para controlar as emoções. (grita, bate, chora)
Memória de trabalho	Habilidade de manter e manipular informações temporárias na mente para realizar tarefas complexas, como raciocínio, aprendizagem e compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> - Não segue corretamente as instruções das tarefas. -Não consegue manter as informações em mente, por tempo suficiente, para usá-la em seguida. -Não segue corretamente as instruções das tarefas. -Durante a leitura, apresenta dificuldade em conectar a informação de um parágrafo com o outro e, geralmente não compreende o que lê. -Numa recontagem de história ou em uma atividade de escrita, tem dificuldade em organizar as informações em uma ordem temporal coerente (começo, meio e fim). - A partir de um início de história, tem dificuldade de criar sobre ela, para continuá-la em produção textual.
Flexibilidade cognitiva	Capacidade de ajustar-se a mudanças, alternar entre tarefas ou perspectivas diferentes e pensar de maneira flexível diante de novos desafios.	<ul style="list-style-type: none"> -Tem dificuldade em lidar com mudanças de planos ou rotina. -Não demonstra criatividade para resolver problemas. -Apega-se a um detalhe, dificultando o enxergar do todo. -Não consegue pensar em diferentes formas de solucionar um problema. -Mesmo frente a erros, não consegue mudar a forma como executar uma tarefa, empregando sempre a mesma estratégia ou solução. -Tem dificuldade em mudar a

		forma como se comporta ou faz qualquer atividade. Pode ter dificuldade em entender metáforas e abstrair informações para além do sentido literal. Pode ter dificuldade em entender perspectivas ou pontos de vista diferentes do seu.
Planejamento e organização	Habilidade de definir objetivos, antecipar consequências, desenvolver estratégias e organizar os passos necessários para alcançar os objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar um plano de longo prazo. - Organizar uma agenda. - Dividir uma tarefa complexa em etapas para facilitar a execução. - Definir um plano de estudo para revisar conteúdos antes de uma prova.

Fonte: Diamond (2023) *apud* Cardoso; Fonseca, 2023.

Para estudantes com TEA, essas disfunções executivas podem impactar, por exemplo, com a dificuldade em lidar com mudanças de rotina ou em ajustar o comportamento de acordo com o ambiente escolar, levando a desafios na adaptação e na realização de atividades. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ocorrer em co-ocorrência com o TEA, ou vice-versa. O TDAH é um transtorno neurocomportamental multifatorial, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, desorganização, impulsividade e hiperatividade. Tais manifestações se apresentam em diversos contextos, como em casa e na escola e impactam significativamente o funcionamento social e o desenvolvimento global do indivíduo (APA, 2014). Segundo dados do DSM-5, (APA, 2014) anormalidades de atenção, como distração fácil ou hiperfoco, são comuns em indivíduos com TEA, assim como a presença de hiperatividade.

O diagnóstico de TDAH deve ser considerado quando os desafios de atenção ou hiperatividade excedem o que é tipicamente observado em estudantes com idade mental comparável (APA, 2014, p.58).

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Anormalidades de atenção (foco exagerado ou distração fácil) são comuns em pessoas com transtorno do espectro autista, assim como o é a hiperatividade. Um diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade deve ser considerado quando dificuldades atencionais ou hiperatividade excedem o tipicamente encontrado em indivíduos de idade mental comparável.

Essas características, presentes tanto no TDAH quanto no TEA, podem agravar as dificuldades de comunicação social em estudantes com a coexistência dos dois transtornos. A desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, típicas do TDAH, somadas às dificuldades na interação social e nos padrões comunicativos do TEA, podem tornar ainda mais desafiadora a

participação em situações sociais e na compreensão de regras sociais implícitas.

3.3- Desafios na comunicação social e o TEA: aspectos pragmáticos, sintáticos, semânticos e prosódicos no autismo de alto desempenho.

De acordo com Renata Mousinho (2010), indivíduos com autismo de alto desempenho demonstram dificuldades significativas no uso pragmático da linguagem. Essas dificuldades se manifestam, especialmente, na incapacidade de fazer inferências durante uma comunicação social, apesar de apresentarem um bom domínio das estruturas gramaticais e dos processos morfológicos da língua. A autora descreve que esses indivíduos são capazes de dizer tudo o que é gramaticalmente correto, mas enfrentam desafios em entender o que o interlocutor está interpretando a partir de suas falas, sendo o discurso frequentemente percebido como lento, cansativo e pedante.

A autora ainda trata do conceito de "falante inocente", tomado de Fillmore (1979), caracterizando esse "falante" como alguém que não possui habilidade para compreender ou produzir construções metafóricas, não vendo motivo para que a linguagem seja usada de maneira figurada. Por exemplo, ao ser apresentada a sentença metafórica "Eu ficarei atrás de você", que na língua portuguesa tem sentido mais próximo de "Eu estarei ao seu lado", o indivíduo com autismo de alto desempenho tenderia a interpretar de forma literal, procurando alguém atrás de si. Essa limitação na compreensão de metáforas é um dos aspectos marcantes do déficit pragmático que afeta a comunicação social dos autistas.

Além disso, o falante/ouvinte inocente não utiliza mecanismos interpretativos típicos da comunicação indireta, como inferir um significado subjacente àquilo que está sendo dito. Renata Mousinho (2010) oferece outro exemplo ilustrativo dessa característica: se o indivíduo autista fosse elogiado de forma atípica: "O branco dos olhos é bonito", ele poderia entender a frase literalmente, sem compreender que não se trata de um elogio, focando-se exclusivamente no significado explícito das palavras.

A autora também destaca que o discurso dessas pessoas tende a ser unilateral, sem a reciprocidade que caracteriza os diálogos comuns, o que pode tornar as conversas cansativas para os interlocutores. A prosódia monótona e a dificuldade em reconhecer e usar expressões idiomáticas agravam essa barreira comunicacional. Um exemplo disso ocorre quando um adolescente com autismo foi questionado se já havia comido "o pão que o diabo amassou" e ele respondeu que jamais comeria algo tão horrível, interpretando a expressão de maneira literal,

sem compreender sua conotação metafórica.

Esses *déficits* no uso pragmático da linguagem estendem-se também à interpretação de textos. Segundo Renata Mousinho (2010), pessoas com autismo de alto desempenho encontram dificuldades em entender a estrutura textual, especialmente quando as molduras comunicativas não são claras. Isso resulta em uma inadequação tanto no uso quanto na compreensão de expressões e metáforas, além de dificuldades com os mecanismos interpretativos necessários para compreender nuances e inferências em textos. Silva (2020, p. 181-182) também destaca que:

A comunicação da pessoa com TEA se desenvolve por meio da linguagem verbal ou não verbal, ou seja, fazendo ou não o uso da fala funcional. Os prejuízos comunicativos observados no TEA estão relacionados à semântica e pragmática e são manifestados através da repetição de palavras ou frases (em geral as últimas expressões ouvidas), erro na colocação pronominal (refere-se a si mesmo como terceira pessoa), assim como erros na conjugação dos verbos e utilização dos adjetivos. A repetição de palavras ou frases é conhecida como ecolalia [...]

Todas essas manifestações resultam em prejuízos significativos na comunicação social de indivíduos com autismo, dificultando a interação com o meio e a compreensão adequada das intenções comunicativas dos outros. As limitações no uso pragmático da linguagem, na prosódia e na interpretação de metáforas e expressões idiomáticas comprometem a reciprocidade e fluidez das conversas, gerando barreiras que afetam não apenas as relações sociais, mas também o desenvolvimento educacional e emocional.

3.5- Desafios na comunicação social e o TEA: o uso da comunicação suplementar e alternativa (CSA)

A diversidade e a complexidade das dificuldades de comunicação social observadas em estudantes com TEA têm impulsionado o desenvolvimento de diferentes abordagens para apoiar esses indivíduos no contexto escolar. Dentre essas abordagens, destaca-se a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se dedica a atender as necessidades comunicativas de indivíduos que enfrentam impedimentos no desenvolvimento da fala.

Através da exploração de diversas tecnologias de apoio, como pranchas de comunicação e dispositivos eletrônicos, as famílias e os profissionais de educação têm encontrado soluções que possibilitam superar as barreiras comunicacionais imposta pelo TEA. Entretanto, é comum que as famílias se deparem com incertezas acerca das possibilidades de desenvolvimento da linguagem e do papel da CSA nesse processo, evidenciando a importância do apoio especializado (Ferreira-Donati; Deliberato, 2015).

No contexto educacional, a CSA emerge como uma ferramenta de relevância tanto no

campo clínico quanto educacional. Essa abordagem tem como objetivo compensar, de forma temporária ou permanente, as dificuldades na compreensão e expressão da comunicação apresentadas por estudantes com TEA (Miranda, 2017). A CSA também promove o avanço de suas habilidades acadêmicas e sociais, considerando que suas diferenças comunicativas frequentemente prejudicam as interações interpessoais e a progressão educacional.

Conforme ressalta Deliberato (2011, p. 226):

A complexidade da estrutura da aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência, e sem a possibilidade de falar, tem sido objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento, principalmente dos pesquisadores preocupados com a aquisição das habilidades comunicativas e o uso dos sistemas pictográficos no processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças e jovens usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação (Smith, 2003; Von Tetzchner; Grove, 2003; Deliberato, 2011, p. 226.).

Deliberato e Manzini (2011, p. 227), ainda consideram que a busca por um sistema de comunicação funcional é um desafio contínuo para muitos estudantes com TEA, sobretudo para aqueles que apresentam dificuldades na língua falada:

McCleary e Smith (2006) discutiram que crianças com impedimento da linguagem falada podem explorar diferentes modos de comunicação até conquistarem e encontrarem um sistema ideal e funcional. Entre as possibilidades de comunicação, identificaram pranchas de comunicação de baixa tecnologia com diferentes símbolos, aparelhos com saída de voz, gestos e sinais manuais. Embora identificassem as modalidades expressivas empregadas pelas crianças, também pontuaram a dificuldade em sistematizar o processo de escolha dos sistemas e recursos a serem usados pelas crianças. Nesse processo de seleção do sistema suplementar e alternativo de comunicação, perceberam que as preferências das próprias crianças e as participações de seus familiares contribuíram para sistematizar a modalidade ou modalidades de comunicação mais funcional

As estratégias de comunicação apresentadas pelos autores serão vistas como possibilidades junto à pesquisa com o estudante com TEA, na intenção de beneficiar sua interação social.

Tendo sido apresentado o referencial teórico que norteia este trabalho, nas próximas sessões o leitor encontrará o processo de desenvolvimento da pesquisa e seus resultados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, envolvendo a investigação empírica detalhada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real: “O estudo de caso é especialmente útil quando as fronteiras entre o fenômeno de interesse e o contexto em que ocorre não estão claramente definidas” (Yin, 2010, p. 39).

Dado que cada criança com TEA possui características únicas e enfrenta desafios específicos, o estudo de caso mostrou-se-nos valioso para investigar e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes nas escolas.

O estudo ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo, que atende, em média, 580 estudantes em dois turnos: manhã e tarde. A escola conta com refeitório, banheiros, sala de leitura, sala de recursos multifuncional (SRM), quadra de esportes e pátio, possuindo acessibilidade em sua estrutura física. Entre os matriculados foram identificados 20 estudantes público-alvo da educação especial (PAEE): TEA (17 estudantes), Síndrome de Down (1 estudante), deficiência física (1 estudante) e deficiência intelectual (1 estudante). A pesquisa foi conduzida com um estudante de 9 anos, matriculado no 4º ano, no período vespertino. Este estudante com autismo foi convidado a participar de nossa pesquisa porque apresentava dificuldades significativas na comunicação receptiva e expressiva, além de sensibilidade sensorial e auditiva. Quando sua comunicação não era compreendida, ele frequentemente reagia com comportamentos lesivos e autolesivos, com muita dificuldade em ficar na sala de aula, permanecia, em média, apenas trinta minutos, trazia complexos desafios aos profissionais que trabalhavam com ele, sobretudo a seus professores.

Iniciamos a pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico. O objetivo desse levantamento foi construir conhecimento sobre a temática da pesquisa. Antônio Joaquim Severino (2007) destaca que a revisão bibliográfica é o ponto para situar o pesquisador no campo de conhecimento, permitindo-lhe identificar as principais contribuições e lacunas existentes neste campo. Para tanto, exploramos importantes bases de dados brasileiras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), com a utilização dos descritores: inclusão, escola e autismo; autismo e dificuldades na comunicação; escola, autismo e comunicação social.

Após a leitura exploratória, procedeu-se à leitura seletiva, etapa fundamental na pesquisa acadêmica, pois permite ao pesquisador focar nos materiais mais relevantes para o objetivo do estudo. De acordo com Eva Maria Marconi e Marina de Andrade Lakatos (2010), a leitura seletiva conduz para a compreensão aprofundada dos temas pertinentes, permitindo a identificação de conceitos e teorias que diretamente contribuem para o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda etapa consistiu em levantarmos dados do estudante, por meio dos seguintes instrumentos: documentos e entrevistas (inicial e final) com a professora auxiliar.⁵ A análise documental perpassou pelo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), a Adaptação Curricular Individual (ACI), relatório neuropsicológico e relatório médico. O objetivo deste levantamento foi obter dados que contribuíssem para a elaboração das estratégias de intervenção.

No Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) - elaborado pela professora de AEE encontramos dados familiares, história geral do estudante (gestação, parto, amamentação, sono, desenvolvimento motor, linguagem, vias sensoriais, socialização, interesse restrito, tratamentos realizados) e condições de saúde geral (diagnóstico da área da saúde, se faz uso de medicação e se há interferência do medicamento no processo de aprendizagem). Também apontou os profissionais envolvidos (atendimento extracurricular ou da saúde), necessidades educacionais específicas (seletividade alimentar, atividades de vida diária), desenvolvimento do estudante em relação a funções cognitivas, linguagem e comunicação, aspectos psicomotores, esquema corporal, função pessoal, social e emocional e as habilidades já adquiridas em linguagem oral e escrita e matemática.

A Adaptação Curricular Individual (ACI), trouxe-nos uma análise sobre o desenvolvimento geral do estudante, abordando suas habilidades, dificuldades e limitações nas áreas acadêmicas, comunicativas, motoras, comportamentais e de autocuidado. A análise desses documentos foi importante para a compreendermos as necessidades do estudante, pois forneceu-nos uma visão abrangente de suas condições gerais, história de vida e intervenções pedagógicas.

Na entrevista com a professora auxiliar buscamos dados a respeito dos comportamentos

⁵Professora auxiliar, neste trabalho, representou a professora que era responsável em acompanhar e auxiliar o estudante durante as atividades pedagógicas em sala de aula.

do estudante, a exemplo da descrição dos eventos que desencadeavam os comportamentos desafiadores, e estes quando tiveram maior/menor probabilidade de ocorrência, com quem os comportamentos tinham maior/menor probabilidade de ocorrer; quais atividades tinham maior/menor probabilidade de produzir os comportamentos, como se comunicava, como se comportava em relação às instruções, as coisas de que gostava (Apêndice 1- Roteiro de entrevista). A professora auxiliar foi escolhida para participar de nossa pesquisa porque era a profissional cuja presença e contato eram diários com o estudante, em todo seu período de permanência na escola, pelo fato de acompanhar e orientá-lo no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Os outros professores, como os de Português, Educação Física, Matemática e Ciências, davam suas duas aulas e trocavam de turma, o que não configurava condições ideais para participação na pesquisa junto ao estudante no formato demandado pela metodologia escolhida.

A partir da análise dos dados obtidos foi-nos possível identificar dificuldades do estudante especialmente com relação à interação social, comunicação e permanência em sala de aula. Com base nessas características, atividades pedagógicas foram planejadas de maneira personalizada e desenvolvidas com o estudante pela professora auxiliar, sob acompanhamento da pesquisadora. As atividades envolviam estratégias para ajustar a comunicação e organização da rotina na escola. Ao longo do processo, as estratégias eram adequadas e ajustadas conforme o desenvolvimento do estudante, com foco na melhoria de sua comunicação.

Nossa comunicação com a professora auxiliar foi mantida de forma contínua, por meio de mensagens no aplicativo *WhatsApp*, permitindo-nos o acompanhamento diário das reações do estudante durante o desenvolvimento das atividades. Com base nos relatos da professora auxiliar, as estratégias eram ajustadas pontualmente para atender às necessidades emergentes. Essas mensagens, portanto, possibilitaram o alinhamento das atividades e a adaptação de estratégias, de acordo com as necessidades observadas em tempo real.

De acordo com Oliveira (2017, p. 220), as tecnologias móveis desempenham um novo papel na construção do conhecimento e na interatividade educacional, possibilitando novas formas de ensino e aprendizagem:

As tecnologias móveis podem proporcionar aos seus usuários, mediante recursos hipermediáticos, isto é, a integração de várias mídias/linguagens, tais como textos, animações, imagens, vídeos, sons e movimentos, situações de ensino e aprendizagem para alunos e professor, buscando assumir uma postura de sujeitos ativos, com capacidades argumentativa e reflexiva, à medida que constroem e reconstróem conceitos, apresentam estratégias didáticas por meio das diferentes funcionalidades desses ambientes. As mudanças introduzidas pelo *WhatsApp* podem naturalmente contribuir para o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de

aprendizagem, revelando-se na possibilidade de criação dialógica propiciada pelas interações de pensamentos, conceitos, imagens, mídias e ideias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos do conhecimento na educação. O WhatsApp invade os espaços de relações, com a possibilidade de subsidiar diferentes práticas pedagógicas, de forma que seus usuários possam convertê-los num espaço rico em descobertas por meio da sua interatividade e na interação entre os pares. O WhatsApp tem a capacidade de facilitar as oportunidades de aprendizagem superior personalizada aos indivíduos, permitindo uma abertura e uma ligação ao mundo exterior.

Reuniões também ocorreram, em horários de HTPC (horas de trabalhos pedagógico coletivo) no sentido de analisar progressos ou não do estudante e ajustes que fossem necessários.

As orientações focaram em como implementar as estratégias de flexibilização da rotina, organizando pausas e utilizando recursos visuais para manter o estudante engajado nas atividades propostas, respeitando seu tempo e seus limites.

Realizamos uma entrevista com a professora auxiliar e observação da criança em sala de aula, a fim de analisar o processo e as estratégias que seriam elaboradas. A partir dos resultados da pesquisa foi elaborado um *e-book* como Recurso Educacional, com o intuito de colaborar com os professores quanto à temática, propondo ações que pudessem orientá-los quanto às estratégias educacionais para trabalhar a comunicação de estudantes com TEA.

Elaboramos o *e-book* com o objetivo de orientar professores da sala regular sobre o desenvolvimento da comunicação social de estudantes com autismo. O processo de construção do material envolveu a pesquisa e a seleção de estratégias pedagógicas contidas nele.

Para a criação do *e-book*, utilizamos a plataforma *Book Creator*, um programa acessível e intuitivo que permite a construção de materiais visuais interativos e ilustrativos. A escolha deste formato se deu pela sua versatilidade e compatibilidade com diferentes dispositivos eletrônicos, como smartphones e tablets que operam nos sistemas Android e iOS, além de computadores. A plataforma possibilita o acréscimo de informações de forma *online*, podendo ser atualizado, (pela autora), além de oferecer a opção de exportar em formato PDF, bem como contar com um leitor como recurso de acessibilidade.

O formato interativo foi pensado para proporcionar uma experiência envolvente e dinâmica para o professor, permitindo que ele navegue pelos conteúdos de forma fluida e explore informações adicionais conforme seu interesse. A proposta visual e prática do *e-book* visa a facilitar o acesso ao conteúdo, e também despertar a curiosidade e incentivar a busca por mais informações, que estarão detalhadas na dissertação, por meio de um *link*.

A configuração do material foi desenvolvida com foco na usabilidade, para que o professor se sinta confortável ao explorar o conteúdo e aplicar as estratégias sugeridas em seu

cotidiano escolar. Mais adiante, apresentaremos esse *e-book* na íntegra como um recurso de apoio para a prática pedagógica inclusiva.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do Parecer n. 6.849.757 (Apêndice 2). Para a participação do estudante, a pesquisadora entrou em contato com a mãe e apresentou o projeto de pesquisa. O mesmo processo ocorreu com a professora auxiliar do estudante. Mediante ao aceite, as duas assinaram aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 3 e 4, respectivamente).

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados de todo o levantamento teórico a respeito do tema da pesquisa foram expostos nas seções anteriores, nas quais, discorremos sobre o TEA, suas características, configurações e desafios, foram apresentadas discussões amparadas na perspectiva das políticas públicas. Pontuamos, também, a questão sobre a comunicação social, as dificuldades, desafios de estudantes com TEA representam à comunicação na escola, além de possibilidades estratégicas para atuação docente.

Neste momento, apresentaremos os dados obtidos especificamente em relação à intervenção com o estudante participante da pesquisa: caracterização do estudante, processo de elaboração das atividades envolvendo o seu processo de comunicação, o desenvolvimento dessas atividades com o estudante e os resultados obtidos.

5.1 Caracterização do participante da pesquisa

Nesta seção serão apresentados os dados obtidos a respeito do estudante por intermédio da análise documental e entrevista com a professora auxiliar.

O participante da pesquisa era um estudante de 9 anos, matriculado no 4º ano do ensino fundamental no período vespertino. Ele apresentava prejuízos significativos na comunicação receptiva e expressiva, além de sensibilidade sensorial e auditiva e dificuldade em permanecer na sala de aula.

De acordo com os dados do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), desde suas experiências em escolas anteriores, demonstrava dificuldades em permanecer em sala de aula, por tempo superior a trinta minutos. Após esse curto período, crises frequentemente se iniciavam. O relatório médico o descreve com as seguintes características clínicas:

[...] comprometimento qualitativo da interação social manifestado no uso de alguns comportamentos não verbais, pouco contato visual, déficit no desenvolvimento de relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares, déficit no compartilhamento seus interesses, prazer ou realizações com outras pessoas e prejuízos na reciprocidade social [...] padrões restritos e repetitivos de interesses e atividades, exemplo: animais como dinossauros. Apresentam alterações sensoriais, seletividade, sintomas associados como agitação psicomotora, nervosismo e episódios de agressividade (Relatório Médico, 2024, acesso restrito).

Conforme descrito no Relatório Neuropsicológico (2023, p.5, acesso restrito),

Foi realizado a Escala de Responsividade Social⁶ (SRS-2). A escala tem como objetivo mensurar sintomas associados ao TEA, bem como a classificá-los em níveis leves, moderados ou severos. Sua avaliação se faz de forma global e específica, já que agrupa os sintomas em subcategorias (Escala compatíveis ao DSM-5 (APA, 2014) e subescalas de intervenção). Os resultados indicam escore total acima da média indicando a presença de características acentuadas do Transtorno do espectro autista. Todos os domínios avaliados (percepção sensorial, cognição social, comunicação social, motivação social, padrões restritos e repetitivos, comunicação e interação social) se mostram acima da média; porém, os domínios mais afetados, podendo comprometer significativamente o nível de funcionamento adaptativo foram: Comunicação Social (capacidade de comunicação expressiva e lidar com aspectos motores do comportamento social recíproco) e a Comunicação e Interação Social (capacidade de reconhecer e interpretar sinais sociais, motivação para o contato interpessoal social expressivo, reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social e a capacidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos) [...] Os resultados obtidos na escala indicam prejuízos clinicamente significativos no comportamento social recíproco que conduzem a uma interferência substancial nas interações sociais cotidianas. Tais pontuações são sugestivas de criança com autismo de gravidade moderada.

Nesta mesma avaliação Neuropsicológica, foi realizado o rastreio do desempenho intelectual e cognitivo, com resultado de capacidade intelectual dentro do esperado, considerando sua idade cronológica. No teste de atenção e funções executivas foram observadas:

Dificuldades de flexibilidade mental (decorrente de padrões comportamentais mais rígidos) e no controle inibitório (o que abrange autocontrole do comportamento, dos níveis de motivação e sustentação da atenção). Tais dificuldades foram notadas de maneira qualitativa, uma vez que há o comprometimento na compreensão e execução de tarefas mais complexas, as quais permitem análise quantitativa na avaliação do funcionamento executivo. Quanto ao comportamento, observam-se padrões restritos e rígidos, bem como dificuldade de autorregulação associada a padrões comportamentais autoagressivos e agressivos (principalmente em situações com sobrecarga de estímulos, baixa previsibilidade ou ainda, que gerem frustrações, como lidar com regras, ter que esperar dificuldades para compreender e verbalizar informações). Desta forma evidenciam-se prejuízos importantes ao funcionamento adaptativo, abrangendo déficits de comunicação, socialização e nas atividades devida diária, havendo a necessidade de suporte em vários contextos (Relatório Neuropsicológico, 2023, acesso restrito).

Após o levantamento das avaliações com especialistas da área da saúde, coletamos dados a respeito do estudante no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Neste documento encontramos dados relevantes de seu desenvolvimento, que foram sintetizados em um quadro:

⁶Teste realizado em avaliação neuropsicológica-SRS-2: Escala de responsividade social (Constantino e Gruber, 2020)

Quadro 9 – Dados do desenvolvimento do estudante

Gestação e nascimento	<ul style="list-style-type: none"> - Gestação desejada e tranquila, sem intercorrências, parto com 39 semanas. - Parto por cesariana, com choro ao nascer. - Peso e tamanho ao nascer dentro do esperado. - Mãe apresentou depressão pós-parto, estabilizada com apoio.
Saúde e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Amamentado por cerca de um mês, após com suplemento alimentar. - Desenvolvimento psicomotor e da linguagem adequado até os 2 anos, com posterior regressão, - Tratamento para tireoide a partir do 1 ano até os 3 anos. - Seletividade alimentar ao longo do desenvolvimento. - Desenvolvimento motor adequado, início da marcha entre 10 e 11 meses. - Desfralde completo aos 3 anos e meio. <ul style="list-style-type: none"> - Controle do esfíncter adequado, sem episódios de escape. - Diagnosticado com Autismo por volta dos 3 anos, com início de terapias multidisciplinares. .
Habilidades cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em perceber situações de perigo. - Realiza atividades de vida diária com supervisão.
Coordenação motora	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora fina em desenvolvimento, com dificuldades em fechar botões, zíperes e fazer laços. - Coordenação motora grossa mais bem desenvolvida.
Interesses e reações	<ul style="list-style-type: none"> - Interesses restritos em dinossauros e animais da savana. - Pode apresentar risadas frequentes, tiques e estereotípias, além de relações complexas que podem incluir: socos em outros, cuspes, beliscões e autolesão (bater a cabeça na parede, chão, mesa). - Bater em armários.
Socialização e interação	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com primos e familiares em melhora. - Dificuldade em ambientes com muitas pessoas. - Não busca espontaneamente interação com seus pares. - Elege algumas pessoas e só admite fazer certas atividades com elas.
Rotina diária	<ul style="list-style-type: none"> - Acorda por volta das 9h ou 9h30. - Terapias pela manhã durante a semana. - Atividades extracurriculares incluem natação e musicalização. - Dorme por volta das 11h ou meia-noite. - Em algumas situações perde o sono e fica até de madrugada sem dormir.
Ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico de reações aversivas também em escola anterior e dificuldade em acompanhar o andamento da turma nas atividades escolares sociais/pedagógicas. - Necessita de acompanhamento individualizado para realizar qualquer atividade pedagógica e precisa ser

	acompanhado em todo ambiente escolar. - Gosta de ir à escola. - Tempo de atenção de 10 a 20 minutos. Com muita dificuldade em permanecer na sala de aula. -Dificuldades em permanecer em sala de aula, por tempo superior a 30 minutos. Após esse curto período, crises frequentemente se iniciavam.
Família	- Mora com seus pais e uma irmã mais velha.
Comunicação	-Não inicia o diálogo de forma espontânea. -Apenas expressa despedidas ou demonstra afeto quando solicitado por outra pessoa. -Tende a associar as pessoas aos ambientes em que interagem com elas, demonstrando dificuldade em reconhecê-las fora desses contextos. -Utiliza palavras isoladas ou frases curtas para expressar necessidades básicas, como pedir para ir ao banheiro, solicitar água -Reproduz frases quando solicitado, sem apresentar variações espontâneas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base no PDI (2024).

O estudante frequentou escola particular durante a educação infantil, entre 3 e 4 anos. Iniciou em escola pública no Pré-I (Período da Covid-19), ficando em ensino remoto entre os seus 5 e 6 anos. No 2º ano (com 7 anos), pós-pandemia, retornou à escola privada, onde, segundo sua família, era-lhe permitido ficar em espaços mais abertos como o pátio ou a biblioteca, o que facilitava sua permanência na escola.

Voltou para a escola pública no 3º ano (com 8 anos). Nestes anos iniciais do processo de escolarização, ainda conforme o PDI (2024), apresentou dificuldades quanto ao comportamento adaptativo, envolvendo a comunicação, autocuidado, dificuldade em realizar atividades e alterações de comportamento (beliscar, cuspir, sair da sala de aula) e em permanecer na sala e aula.

A entrevista com a professora auxiliar⁷ teve como objetivo compreendermos os comportamentos apresentados pelo estudante em sala de aula, assim como identificar os fatores desencadeantes. Através da descrição de comportamentos como as respostas desafiadoras, buscamos entender o seu impacto na dinâmica escolar do estudante. Essa entrevista também identificou os eventos que precediam reações como ser contrariado ou a dificuldade em expressar desejos, fornecendo um panorama que auxiliou na compreensão das condições do

⁷A professora tem 27 anos de idade, possui licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Atuou por quatro anos como estagiária, auxiliando estudantes com TEA e atualmente acumulacincos anos de experiência na rede municipal de ensino, como professora regente efetiva. Em contraturno de sua função efetiva, desempenha o papel de professora auxiliar do estudante que é alvo desta pesquisa.

estudante, nos instigando quanto às estratégias que poderiam melhorar a interação do estudante com o ambiente escolar.

Os dados obtidos na entrevista com a professora estão organizados no quadro 10:

Quadro 10- Dados da entrevista com a professora auxiliar

Perguntas:	Respostas da professora auxiliar	Probabilidades
(1) Descrição dos comportamentos-alvo (comportamento, topografia, frequência, duração)	Comportamentos desafiadores, que ocorrem com frequência e tem a durabilidade grande; as crises acontecem por inúmeras causas, nem sempre definidas. Em grande parte, o estudante não aceita ser contrariado.	
2) Defina os eventos que desencadeiam os comportamentos desafiadores:	Ser contrariado, término de atividades de seu interesse, não conseguir verbalizar sua vontade.	
A) Horário: quando os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrência:	Maior probabilidade: aproximadamente 30 min. após a chegada no ambiente escolar.	Menor probabilidade: no momento da chegada.
B) Ambiente: onde os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?	Maior probabilidade: no ambiente escolar, e segundo relatos da família em casa ou em passeios, os comportamentos podem acontecer em qualquer lugar.	Menor probabilidade: sala de informática, desde que saia de lá por vontade própria.
C) Pessoas: com quem os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?	Maior probabilidade: mãe e professora auxiliar	Menor probabilidade: com amigos da sala (já aconteceu, mas poucas vezes, e com agressividade menor).
D) Atividades: quais atividades têm maior/menor probabilidade de produzir os comportamentos?	Maior probabilidade: atividades que demandam tempo maior, ou com desafios maiores do que está acostumado (numerais, conhece a regularidade numérica, mas não aceita produzir mais do que o número 20).	Menor probabilidade: atividades rápidas e fáceis
3) O comportamento da criança seria afetado se:	A) Fosse pedida a realização de uma tarefa além dos saberes que já possui, ou seja para avançar no processo de aprendizagem.	Obs.: em todos os casos acima poderíamos ter mudança de comportamento.

	<p>B) O estudante quisesse algo, mas não conseguisse.</p> <p>C) Se lhe fosse dada uma ordem.</p> <p>D) Se fosse mudada a sua rotina.</p>	
(4) Como a criança se comunica com as pessoas?	<p>Pedir atenção: pede pra sentar-se ao seu lado, bate na mesa.</p> <p>Pedir alimentos: pede a lancheira.</p> <p>Indicar dor física: fica nervoso, mas não consegue verbalizar, tende a ficar choroso.</p> <p>Rejeitar uma situação: grita, bate na mesa, fala “não” ou “guarda”.</p> <p>Indicar descontentamento: ficando visivelmente nervoso.</p>	
(5) A criança segue instruções?	<p>O estudante entende as comandas, mas só realiza quando é de sua vontade.</p> <p>Entende: sentar, levantar, pegar, jogar no lixo, voltar.</p>	
(6) Quais as coisas que a criança gosta?	<p>A) objetos: dinossauros de brinquedo.</p> <p>C) atividades: rápidas e que já estão na sua rotina.</p> <p>D) locais: sala de informática.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em entrevista com a professora.

Para além das questões apresentadas durante a entrevista, a professora auxiliar mencionou que o estudante apresentava risadas frequentes, tiques, estereotípias e interações complexas, que incluíam socos, cuspes, beliscões, além de autolesão, como bater a cabeça em superfícies diversas e bater em armários. No campo da socialização, demonstrava dificuldades em ambientes com muitos estudantes, não buscando espontaneamente a interação com seus pares. Tinha a eleger algumas pessoas com quem se sentia mais confortável e só aceitava realizar certas atividades na presença dessas pessoas. Por exemplo, a música “Alfabeto dos dinossauros”, só aceitava ver com a professora auxiliar, se outra pessoa lhe tentasse mostrar, o estudante começava a ficar tenso e se comunicava, dizendo: “Guarda!”

O histórico de reações aversivas se mantinha constante, assim como a dificuldade em acompanhar o andamento da turma nas atividades sociais e pedagógicas. O estudante precisava

de acompanhamento individualizado para realizar as atividades pedagógicas e necessitava de supervisão constante em todos os ambientes da escola. Com um tempo de atenção estimado entre 10 e 20 minutos. Apresentava dificuldades para permanecer na sala de aula por mais de 30 minutos e, após esse intervalo, as crises frequentemente surgiam.

No aspecto da comunicação, o estudante não iniciava diálogos de forma espontânea. Ele apenas expressava despedidas com “tchau” ou demonstrava afeto quando solicitado. Apresentava uma tendência a associar as pessoas aos ambientes em que vivenciava com elas, apresentando dificuldade em reconhecê-las fora desses contextos. Por exemplo, quando encontrava com a professora auxiliar fora da escola, não esboçava nenhuma reação, já na escola, quando chegava, repetia seu nome e a buscava.

A comunicação dele era predominantemente ecoica, reproduzindo frases quando solicitado, sem variações espontâneas.

Na análise documental e entrevistas, foi possível identificarmos diversas características e desafios que impactaram diretamente no desenvolvimento acadêmico e social do estudante, especialmente em relação à comunicação social, que constitui o foco central do estudo.

O estudante apresentava prejuízos significativos na comunicação tanto receptiva quanto expressiva. Segundo o Relatório Neuropsicológico (2023), demonstrou um déficit acentuado na Comunicação Social, categoria que avalia a capacidade de se engajar em interações sociais recíprocas e de utilizar comportamentos não verbais para expressar emoções ou intenções.

Ele apresentava dificuldade em reconhecer e interpretar sinais sociais, demonstrando pouca motivação para o contato interpessoal espontâneo. Além disso, possuía limitações no uso de comportamentos comunicativos não verbais, como contato visual e elegia pessoas específicas para interagir, restringindo suas relações sociais. O Relatório Médico (2024) corrobora essas informações, destacando a dificuldade do estudante em compartilhar interesses e estabelecer vínculos apropriados para sua faixa etária, revelando um padrão de isolamento social e alterações sensoriais.

Essas dificuldades na comunicação social refletiram-se em reações aversivas em momentos de frustração ou sobrecarga sensorial. A sobrecarga sensorial no autismo ocorre quando estímulos do ambiente - como sons, luzes, texturas ou cheiros - são percebidos de forma intensa e excessiva, tornando-se difíceis de processar. Esse fenômeno pode levar a reações como irritabilidade, ansiedade, necessidade de se isolar ou até crises, especialmente em situações em que há muitos estímulos simultâneos ou inesperados.

Dessa forma, pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante

a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultânea: tom da voz (estímulo auditivo), expressão facial (estímulo visual), gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotipias seriam formas de fugir dessa sobrecarga (Bosa, 2001, p. 284).

Além disso, a Escala de Responsividade Social (SRS-2), trazida pela avaliação neuropsicológica, revelou níveis elevados de comprometimento, indicando uma necessidade contínua de suporte para que o estudante pudesse desenvolver habilidades sociais mais funcionais dentro e fora do contexto escolar.

Os documentos também indicaram que o havia capacidade intelectual preservada no estudante, com dificuldades nas funções executivas como a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório. Essas dificuldades afetavam sua capacidade de autocontrole e sua adaptação às exigências acadêmicas, especialmente em situações de sobrecarga sensorial ou de frustração.

No ambiente escolar, a avaliação da professora auxiliar reforçou que o estudante tinha uma maior probabilidade de apresentar comportamentos desafiadores quando contrariado ou exposto a atividades que não lhe despertam interesse imediato. A necessidade de suporte individualizado em contextos escolares se evidenciou, especialmente, para garantir que ele conseguisse participar das atividades pedagógicas e sociais.

Abaixo apresentamos um quadro, no qual se sintetiza a caracterização geral do estudante:

Quadro 11- Caracterização geral do estudante

Habilidade	Características	Dificuldades	Potenciais
Comunicação social	Prejuízo na capacidade de interação recíproca, uso limitado de comportamentos não verbais, restrição nas interações sociais.	Dificuldade em iniciar interações, interpretar sinais sociais, e manter conversas. Limitação no contato visual e na utilização de expressões faciais.	Capacidade de comunicação básica através de palavras isoladas ou frases curtas, quando solicitado.
Interesses e comportamentos	Padrões restritos de interesses, especialmente em dinossauros, tendência a comportamentos repetitivos e episódios de agitação em situações desafiadoras.	Dificuldades em lidar com mudanças na rotina ou frustrações. Manifestava momentos de autolesão ou lesão	Interesse intenso em temas específicos, o que pode ser aproveitado como recurso pedagógico motivador.
Capacidade intelectual	Possui capacidade intelectual (segundo avaliação neuropsicológica (2024))	Dificuldades nas funções executivas, incluindo flexibilidade cognitiva e controle inibitório, impactando a capacidade de se adaptar a mudanças ou a novas tarefas.	O que possibilitou adaptação de conteúdos pedagógicos com suporte adequado.
Sensibilidade sensorial e auditiva	Sensibilidade a sons e estímulos sensoriais.	Reações aversivas em ambientes com muitos estímulos sensoriais,	Potencial para desenvolver estratégias de autorregulação

		como a escola, o que pode dificultar a socialização e participação nas atividades coletivas.	sensorial com suporte adequado.
Socialização e relacionamento	Prefere interagir com poucas pessoas selecionadas, dificuldade em manter relacionamentos apropriados para a idade.	Isolamento social, dificuldades em formar vínculos com colegas, tendência a eleger apenas algumas pessoas para interagir.	Interação com familiares e conhecidos em contextos previsíveis, permitindo a ampliação progressiva das interações sociais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora através dos dados obtidos na análise documental e na entrevista.

Esses resultados mostraram a necessidade de intervenções pedagógicas que priorizassem o desenvolvimento de habilidades de comunicação social associadas ao apoio sensorial e comportamental, com foco em estratégias de ensino que considerassem as especificidades de interação e comunicação do estudante, bem como seu ritmo de aprendizagem e ampliação de seu tempo em sala de aula.

5.2 Organização e desenvolvimento de estratégias de comunicação para o estudante

A partir da análise dos dados obtidos a respeito do estudante, foi elaborado um plano para atender às necessidades específicas e oferecer suporte ao estudante com TEA no ambiente escolar regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante das especificidades do diagnóstico, como dificuldades na interação social, padrões restritos de interesses e atividades e alterações sensoriais, a escola flexibilizou suas práticas pedagógicas a fim de se adequar às necessidades do estudante e promover a sua participação e o seu aprendizado.

Quadro 12- Plano de intervenção ao estudante com TEA

Item	Descrição
Plano	Plano de intervenção
Estudante	João (nome fictício)
Data de Nascimento	2015
Ano/Série	4º ano
Período	Vespertino
Laudo Médico	Diagnóstico de TEA
Descrição do diagnóstico	“Comprometimento qualitativo da interação social, uso limitado de comportamentos não verbais, pouco contato visual, dificuldade em desenvolver relações apropriadas com pares, déficit no compartilhamento de interesses, padrões restritos e repetitivos de interesses e atividades, alterações sensoriais, sintomas associados à agitação psicomotora, nervosismo e agressividade.” (descrição de laudo psiquiátrico)
Objetivos	Identificar e analisar comportamentos relacionados à comunicação social que representavam barreiras à aprendizagem do estudante, visando desenvolver estratégias que o auxiliassem no desenvolvimento da comunicação social e

	o processo de aprendizagem. Ampliar progressivamente o tempo de permanência do estudante na escola. Os objetivos específicos envolveram: a) identificar, no estudante participante da pesquisa, características e dificuldades de comunicação social que constituem barreiras para sua aprendizagem; b) desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento da comunicação social do estudante, de maneira a viabilizar uma melhor comunicação com a professora auxiliar.
	Ações e desenvolvimento da intervenção - etapas
	1- análise das avaliações do estudante 2- organização das estratégias/atividades; 3- reunião com a professora auxiliar para apresentação do plano de intervenção e orientação; 4- criação de grupo de suporte no <i>WhatsApp</i> ; 5- desenvolvimento, pela professora auxiliar, do plano de atividades com o estudante; 6- supervisão e orientação às estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula; 7- adaptações pedagógicas às atividades à medida que surgissem necessidade; 8- Envio diário de <i>feedback</i> para a professora auxiliar; 9 - observação em sala de aula para analisar a comunicação do estudante.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além de focar na questão da comunicação, o plano esteve a favor de antecipar desafios, monitorar progressos e implementar medidas preventivas para evitar situações de crise e ampliar seu tempo de permanência na sala de aula. Dessa forma, o planejamento atuou como um instrumento para minimizar barreiras educacionais, buscando o respeito ao processo de ensino-aprendizagem do estudante.




Para medirmos uma comunicação mais rápida, foi criado um grupo de suporte no *WhatsApp*, no qual eram compartilhadas orientações contínuas para a professora auxiliar, que enviava áudios diários detalhando o dia do estudante na escola, o que possibilitava ajustes imediatos nas estratégias de ensino e suporte. O cronograma consistiu em um planejamento diário, que seguia uma organização com horários para conduzir a professora auxiliar na aplicação da rotina visual.

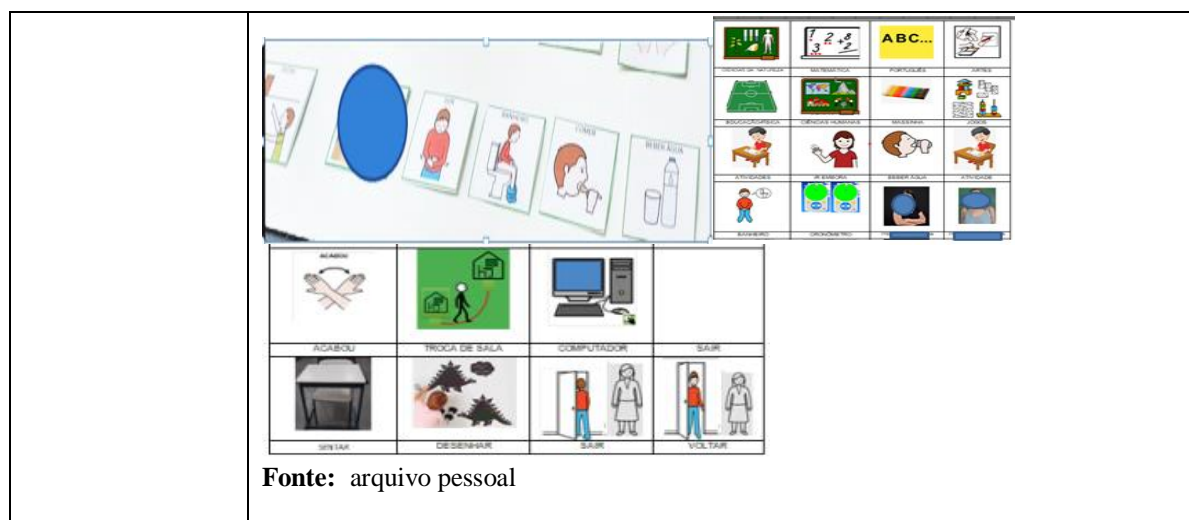
No que diz respeito às flexibilizações pedagógicas, foram implementadas rotinas visuais cujos significados foram ensinados por nós ao estudante em atendimento em SRM, para que ele pudesse entender a sequência das atividades. Foi criada uma rotina visual com cronômetro para ajudá-lo a compreender não que haveria um tempo para a realização da tarefa, mas sim que aquela tarefa teria um começo e um fim.

As atividades foram aplicadas pela professora auxiliar em sala de aula regular, aproveitando o tempo para que o estudante pudesse refletir e ressignificar seu aprendizado, maximizando o benefício de cada atividade. Entre uma atividade e outra, foram inseridos recursos lúdicos e concretos para manter o engajamento do estudante. Embora o cronograma fosse organizado, os horários não eram rígidos, apenas norteadores à professora auxiliar. No quadro 13 são apresentadas as habilidades que foram trabalhadas com o estudante, as

características, dificuldades e potenciais correspondentes e as respectivas estratégias pedagógicas:

Quadro 13- Cronograma/planejamento/rotinas para a sala regular e AEE

Habilidade:	Comunicação social																													
Características:	Prejuízo na capacidade de interação recíproca, uso limitado de comportamentos não verbais, restrição nas interações sociais.																													
Dificuldades:	Dificuldade em iniciar interações, interpretar sinais sociais, e manter conversas. Pouco contato visual e na utilização de expressões faciais.																													
Potenciais:	Capacidade de comunicação básica através de palavras isoladas ou frases curtas quando solicitado.																													
Estratégias:	<p>Planejamento do professor e auxiliar (uma parte do cronograma). Para o professor auxiliar se organizar durante as atividades.</p> <table border="1" data-bbox="619 734 1311 1032"> <tr> <td>MATEMÁTICA</td> <td>12H50-(13h)</td> <td>13H-13H25</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>SENTAR/FAZER - APRESENTAÇÃO DA ROTINA</td> <td>ATIVIDADE: -Rotina permanente Escrita do nome completo Números Contagem Atividade Especifica (pasta armário professora)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ARTE</td> <td>13H25</td> <td>13H25-14h</td> <td>14h- 14h20</td> <td>14h20</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Esperar a professora chegar</td> <td>ATIVIDADE: Professora entrega.</td> <td>Saída para o lanche</td> <td>Voltar para sala</td> </tr> <tr> <td>EDUCAÇÃO FÍSICA</td> <td>14H20-15h</td> <td>15h-15h10</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Rotina triângulo para a sala de aula: era utilizada uma rotina por dia, seus pictogramas não eram fixados, permitindo que na ausência de um professor, apenas a matéria que fazia alusão ao seu conteúdo fosse anexada. Também, outras ações da escola que fossem avisadas antecipadamente poderiam ser incluídas</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Rotina retangular para o AEE: seus pictogramas também não eram fixados, permitindo, a cada atendimento, modificá-los de acordo com o planejamento.</p>   <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Fichas de comunicação: foram utilizadas tanto nas rotinas, quanto nos triângulos de comunicação comunicação estudante professor- professor-estudante.</p>					MATEMÁTICA	12H50-(13h)	13H-13H25				SENTAR/FAZER - APRESENTAÇÃO DA ROTINA	ATIVIDADE: -Rotina permanente Escrita do nome completo Números Contagem Atividade Especifica (pasta armário professora)			ARTE	13H25	13H25-14h	14h- 14h20	14h20		Esperar a professora chegar	ATIVIDADE: Professora entrega.	Saída para o lanche	Voltar para sala	EDUCAÇÃO FÍSICA	14H20-15h	15h-15h10		
MATEMÁTICA	12H50-(13h)	13H-13H25																												
	SENTAR/FAZER - APRESENTAÇÃO DA ROTINA	ATIVIDADE: -Rotina permanente Escrita do nome completo Números Contagem Atividade Especifica (pasta armário professora)																												
ARTE	13H25	13H25-14h	14h- 14h20	14h20																										
	Esperar a professora chegar	ATIVIDADE: Professora entrega.	Saída para o lanche	Voltar para sala																										
EDUCAÇÃO FÍSICA	14H20-15h	15h-15h10																												



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O interesse específico do estudante (dinossauros e animais da savana) foi utilizado como uma ferramenta pedagógica. Ao integrar esses interesses nas atividades educacionais, o engajamento foi potencializado, facilitando a participação do estudante no processo de aprendizagem. Para chegarmos aonde o estudante esperava (seu interesse específico), era preciso que ele fizesse a atividade que estava prevista antes, em sua rotina.

As histórias sociais foram escolhidas como mais um recurso para ensinar o estudante a entender e gerenciar suas reações emocionais em situações escolares. Foram narrativas curtas e claras que explicaram de forma simples como ele deveria agir nas situações. O intuito foi ajudar o estudante a identificar alternativas para reagir de maneira que não lhe causasse desconfortos emocionais, na promoção de comportamentos mais adequados e no desenvolvimento de habilidades sociais e de autorregulação.




Paralelamente, as fichas de comunicação foram utilizadas para ensinar o estudante a trocar reações desadaptativas por ações mais apropriadas. Essas fichas apresentavam visualmente as reações que deveriam ser substituídas por outras mais esperadas e ofereciam alternativas de como ele deveria agir.

Estabelecemos uma rotina triangular⁸, que poderia ser levada para cada sala onde a criança estivesse, pois eram os estudantes que trocavam de salas e não os professores, bem como levar nas saídas e outros ambientes da escola. Portanto, essa estrutura permitiu que as atividades fossem desenvolvidas de forma contínua e coerente, independentemente do

⁸Rotina triangular: Trata-se de uma rotina que se pode usar em três lados e ir virando de acordo com as etapas do processo (no recurso educacional haverá um vídeo). Sua praticidade permite que ela fique na mesa do estudante e possa ser virada a cada processo, por isso não é fixa na mesa. O professor auxiliar poderia levar a cada sala em que o estudante estivesse, com facilidade.

ambiente. As atividades estão sistematizadas no quadro 14:

Quadro 14-Atividades selecionadas para trabalhar a comunicação do estudante

Habilidade:	Interesses e comportamentos
Características:	Padrões restritos de interesses, especialmente em dinossauros, tendência a comportamentos repetitivos e episódios de agitação em situações desafiadoras.
Dificuldades:	Dificuldades em lidar com mudanças na rotina ou frustrações. Manifestando momentos de autolesão ou lesão.
Potenciais:	Interesse intenso em temas específicos, o que pode ser aproveitado como recurso pedagógico motivador.
Estratégias:	<p>Uso de interesse específico: aproveitar o foco intenso do estudante em temas específicos para aumentar o engajamento nas atividades educacionais.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Histórias sociais: utilizar narrativas curtas para ensinar comportamentos adequados e promover a compreensão de situações sociais.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Fichas de comunicação para ensino de reações: empregar ferramentas visuais para ensinar o estudante a substituir reações inadequadas por ações mais apropriadas.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

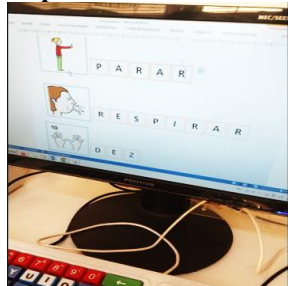
Aproveitando o processo favorável à aprendizagem de leitura e escrita, uma das atividades utilizadas foi a escrita de palavras-alvo no computador. O interesse tecnológico e a motivação do estudante para o uso de dispositivos eletrônicos facilitaram a organização e o engajamento dele ao oferecer um ambiente mais visual e interativo para a escrita. Palavras como

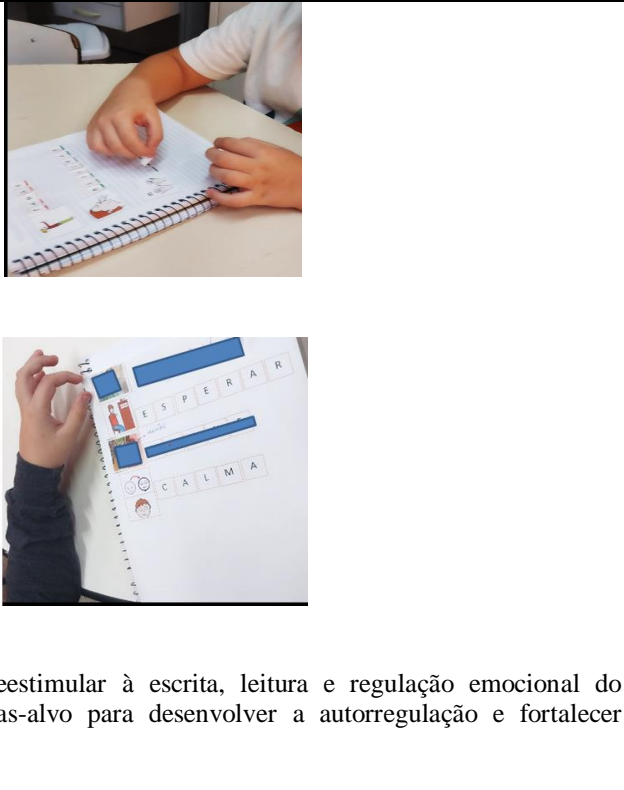
“pedir”, “respirar”, “dez”, “esperar” e “calma” foram incorporadas em tais atividades, ajudando o estudante a praticar a escrita de termos que reforçavam comportamentos adequados e estratégias de regulação emocional (**Fichas de comunicação para ensino de reações**).

Outra prática complementar foi a escrita de palavras-alvo no caderno. O caderno, como uma ferramenta tangível, ofereceu uma oportunidade mais direta para o estudante se concentrar na reprodução de palavras. Esta prática visou a colaborar não apenas com o processo de alfabetização, fortalecendo a relação entre o ato de escrever e os significados das palavras escolhidas, mas também reforçou comportamentos adequados ao contexto escolar. A leitura de frases-alvo complementou essas estratégias, pois ofereceu ao estudante a oportunidade de contextualizar as palavras que ele praticou. A leitura de frases como "respire para se acalmar" ou "conte até dez antes de agir" permite que o estudante associe as palavras a comportamentos adequados, como a autorregulação emocional.

Essa estratégia contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, além de incentivar a internalização de comportamentos positivos, como pedir ajuda ou esperar pacientemente. Avaliação neuropsicológica do estudante indicou dificuldades nas funções executivas, por isso “esperar”, acabou por contribuir ao controle inibitório, à escrita e à manipulação de informações para a memória de trabalho. No quadro 15, apresentam-se os detalhes destas atividades:

Quadro 15: Escrita de palavras alvo no computador/escrita de palavras-alvo no caderno/leitura de frases-alvo

Habilidade:	Capacidade intelectual
Características:	Capacidade intelectual
Dificuldades:	Dificuldades nas funções executivas, incluindo flexibilidade cognitiva e controle inibitório, impactando a capacidade de se adaptar a mudanças ou a novas tarefas.
Potenciais:	Adaptação de conteúdos pedagógicos com suporte adequado.
Estratégias:	<p>Escrita de palavras alvo no computador:</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Escrita de palavras alvo no caderno:</p>

	<p>Fonte: arquivo pessoal Leitura de frases alvo:</p>	 <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Todas estiveram a favor de estimular à escrita, leitura e regulação emocional do estudante, utilizando palavras-alvo para desenvolver a autorregulação e fortalecer habilidades de alfabetização.</p>
--	---	---


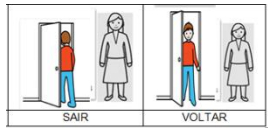
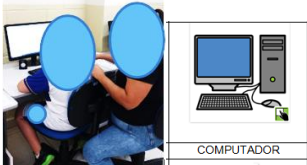
Fonte: elaborado pela pesquisadora

O tempo, não rígido, em cada atividade, foi cuidadosamente planejado também com saídas programadas com função pedagógica. As saídas foram utilizadas para reduzir estímulos sensoriais excessivos, para promover um ambiente equilibrado e propício à aprendizagem, prevenindo situações de sobrecarga sensorial e o fortalecimento da capacidade de autorregulação do estudante.

Em ambientes como a escola, onde os estímulos auditivos e visuais são frequentes, essas estratégias tiveram como objetivo evitar que o estudante se sentisse sobrecarregado. A seguir, observa-se a sistematização desta prática:

Quadro 16- Rotina programada/saídas programadas com função/atividade programada com função extraclasse

Habilidade:	Sensibilidade sensorial e auditiva
Características:	Sensibilidade a sons e estímulos sensoriais intensos.
Dificuldades:	Reações aversivas em ambientes com muitos estímulos sensoriais, como a escola, o que pode dificultar a socialização e participação nas atividades coletivas.
Potenciais:	Desenvolver estratégias de autorregulação sensorial com suporte adequado.

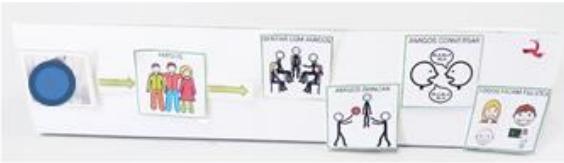


<p>Estratégias:</p>	<p>Rotina programada: estabelecer previsibilidade nas atividades diárias para reduzir a ansiedade e promover a adaptação do estudante ao ambiente escolar.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Saídas programadas com função: oferecer momentos de pausa planejados para evitar sobrecarga sensorial e apoiar a autorregulação do estudante.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Atividade programada com função extraclasse: estimular a socialização e o aprendizado em contexto escolar: passeios, festas e atividades em pátio.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p>
----------------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As fichas de comunicação foram estratégicas para apoiar o estudante nas interações sociais com os colegas. O estudante também foi incentivado a participar de atividades coletivas, como passeios e festas, que eram previamente comunicadas em sua rotina. As atividades acadêmicas foram flexibilizadas e o acompanhamento pela professora auxiliar foram parte integral de todo o desenvolvimento do plano de ação, conforme detalhado a seguir:

Quadro 17-O que posso fazer com meus colegas/atividades em sala de aula/incentivo à participação nas interações escolares

Habilidade:	Socialização e relacionamento
Características:	Prefere interagir com poucas pessoas selecionadas, dificuldade em manter relacionamentos apropriados para a idade.
Dificuldades:	Isolamento social, dificuldades em formar vínculos com colegas, tendência a eleger apenas algumas pessoas para interagir.
Potenciais:	Interação com familiares e conhecidos em contextos previsíveis, permitindo a ampliação progressiva das interações sociais.
Estratégias:	O que posso fazer com meus colegas: ensinar o estudante a reconhecer comportamentos apropriados para interagir positivamente com os colegas.

	 <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Atividades em sala de aula: promover a inclusão do estudante nas atividades pedagógicas coletivas, incentivando a participação e o engajamento.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p> <p>Incentivo a participação nas interações escolares: facilitar a integração social do estudante nas dinâmicas escolares, reforçando a importância de interações colaborativas.</p>  <p>Fonte: arquivo pessoal</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nossa constante comunicação com a professora auxiliar foi importante para ajustar as demandas cognitivas e sensoriais, assim como para mediar o bem-estar do estudante ao longo do processo de aprendizagem.

5.3 Observação em sala de aula após o desenvolvimento das estratégias com o estudante

Realizamos, após a intervenção, observações do estudante, levando em conta os estudos realizados no levantamento e na revisão bibliográfica, correlacionando-os à prática da pesquisa. As observações foram realizadas na sala de aula regular, o que permitiu a observação do estudante em um ambiente de ensino coletivo. O foco das observações esteve nas interações do estudante com os professores e com seus colegas, além de sua capacidade de engajamento nas atividades propostas.

Durante as observações, foi possível verificarmos que o estudante se mantinha engajado por até duas horas, sendo suas tarefas organizadas em rotina visual, com pausas programadas. Após esse período, ele pedia sua mochila e verbalizava o termo “carro”, indicando que queria ir embora, e, a partir de então, apresentava muita dificuldade em continuar regulado e concentrado.

Foram identificados eventos antecedentes que desregulavam o estudante, como atividades que exigiam maior tempo de concentração, sobrecarga sensorial e momentos de indisposição dele para realizar determinadas tarefas. Diante disso, ajustes eram feitos para minimizar o impacto desses eventos. No entanto, sua rigidez cognitiva, caracterizada pela dificuldade em aceitar novas tarefas ou lidar com mudanças e desafios parecia prevalecer neste momento.

Se houvesse um pouco de insistência, o estudante começava a apresentar as reações aversivas já mencionadas anteriormente, que incluíam cerrar os punhos e ir em direção à professora auxiliar, beliscar, gritar, cuspir ou se autolesionar. Esta situação indicou-nos que os resultados possíveis dentro do tempo estipulado para a pesquisa haviam chegado ao seu limite. O estudante que, antes da intervenção mal conseguia ficar na sala de aula, precisando por muitas vezes ser atendido em outros espaços escolares, passa a permanecer na sala de aula por até duas horas. Não foi um trabalho simples, já que o trabalho com rotina envolveu lidar com reações intensas do estudante, porém a formação, experiência e sensibilidade da pesquisadora e professora auxiliar favoreceram o processo.

A inclusão escolar avançou nos últimos anos, mas as escolas ainda enfrentam desafios na adaptação às necessidades individuais dos estudantes. O sistema educacional, por exemplo, ao exigir uma carga horária uniforme para todos, nem sempre considera alternativas que favoreçam a permanência dos estudantes com TEA de maneira saudável e produtiva. Para esses estudantes, tempos diferenciados ou gradativos seriam fundamentais para evitar sobrecargas sensoriais e/ou emocionais que prejudicam o aprendizado e o bem-estar.

No caso em tela nesta pesquisa, o estudante passou a demonstrar compreensão sobre a importância de esperar e de se comunicar antes de uma crise. Ele utilizava estratégias como solicitar sua mochila e pronunciar o termo "carro" para indicar que precisava se retirar. A escola, por sua vez, antecipava e reorganizava sua conduta para auxiliá-lo. No entanto, mesmo com essas adaptações, percebia-se que o estudante estava sinalizando que seu limite sensorial e emocional havia sido atingido. Ainda assim, a exigência de permanência por um período fixo ultrapassava seu tempo de tolerância, resultando em crises.

Diante desse cenário, emergem questionamentos: Por que, após esgotadas todas as intervenções pedagógicas, não se poderia respeitar o pedido do estudante? Quem, além dele, poderia determinar até que ponto conseguia permanecer na escola de forma saudável? Por que ele precisava cumprir as quatro horas completas, mesmo ao custo de um desgaste emocional e físico significativo? O que mais a escola poderia fazer para garantir sua permanência sem sofrimento?

Embora a implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) tenha representado um avanço na adaptação escolar, a experiência demonstrou que a flexibilização do tempo de permanência é um fator essencial para garantir o sucesso da inclusão. A ausência de espaços adequados, como salas de apoio sensorial e a falta de profissionais especializados, como psicólogos educacionais, evidenciam a necessidade de aprimoramento das políticas inclusivas. Esses recursos poderiam ter auxiliado na regulação emocional do estudante e contribuído para um ambiente mais acolhedor.

O caso analisado reforça a importância não apenas das estratégias pedagógicas, mas também de uma revisão educacional e especializada sobre o papel da escola e das políticas públicas voltadas para estudantes elegíveis, respeitando as singularidades dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios na interação social e na autorregulação emocional. Garantir uma inclusão efetiva não significa apenas manter o estudante na sala de aula, mas também proporcionar condições para que ele aprenda e se desenvolva sem sofrimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho envolveu identificarmos e analisarmos comportamentos relacionados à comunicação social que representavam barreiras à aprendizagem do estudante, com a finalidade de desenvolver estratégias que contribuíssem com o desenvolvimento da sua comunicação social. Os objetivos específicos envolveram identificarmos no estudante participante da pesquisa, características e dificuldades de comunicação social que constituíam barreiras para sua aprendizagem; desenvolver intervenção para trabalharmos as habilidades de comunicação social do estudante, enquanto estratégias para viabilizar sua comunicação e aprendizagem e estruturarmos essas estratégias em um *e-book*, como um recurso educacional, para orientarmos os professores da sala regular nesta perspectiva.

Como resultado desse estudo de caso, o estudante demonstrou avanços significativos, conseguindo permanecer em sala de aula por até duas horas - um progresso notável em relação ao seu tempo inicial. Esse resultado foi alcançado por meio de saídas programadas e atividades reforçadoras, que contribuíram para a ampliação de sua participação no ambiente escolar. Além disso, o uso de recursos visuais e cronômetros, visando prolongar sua participação nas atividades, mostrou-se produtiva; e as fichas de comunicação foram estratégias promissoras ao longo desse processo, ajudando o estudante a entender melhor o funcionamento das atividades escolares.

Embora em alguns momentos solicitasse a saída um pouco antes das duas horas e a insistência para prolongar sua permanência resultasse em crises, sua capacidade de expressar essa necessidade antes do surgimento de comportamentos mais intensos foi um marco importantíssimo no desenvolvimento de sua comunicação, colaborando para que seus limites, naquele momento, fossem compreendidos e respeitados pela pesquisadora e pela professora auxiliar.

A necessidade de cumprir as quatro horas de permanência escolar estipuladas pelo sistema educacional revelou-se um desafio, especialmente em momentos nos quais o estudante claramente indicava que havia atingido seu limite. Ao longo desse processo, ficou evidente que o engajamento do estudante dependia de um equilíbrio delicado entre suas necessidades emocionais, sensoriais e suas demandas acadêmicas.

A participação em eventos e atividades sociais como passeios e festas, foi antecipadamente explicada ao estudante e incorporada em sua rotina, o que em alguns momentos resultou em uma integração mais positiva com os colegas. Porém, em outros momentos, o aumento dos estímulos sensoriais e as variações de comportamento exigiam uma

constante revisão das abordagens. As crises mais intensas reforçaram a necessidade de flexibilidade na estrutura escolar e o acompanhamento cuidadoso da sua evolução.

Ao final da análise dos dados obtidos por meio de documentos, entrevista e observações, restou-nos claro que a criança participante deste estudo de caso apresentava características de rigidez cognitiva, o que impactava diretamente sua interação social e seu engajamento nas atividades escolares. Essa rigidez manifestava-se em reações de resistência a mudanças, dificuldade de adaptação e comportamentos adversos que prejudicavam tanto seu aprendizado quanto suas relações com os colegas e professores.

Mentalmente, a criança precisava de um ambiente de aprendizado estruturado e previsível, que a ajudasse a se sentir segura e capaz de participar ativamente das atividades propostas. A comunicação efetiva se destacou como uma necessidade fundamental, pois sua capacidade de expressar desejos e necessidades estava comprometida. Quando não conseguia se comunicar de forma clara, a criança recorria a comportamentos desregulados, dificultando ainda mais sua inclusão e seu aprendizado.

As barreiras identificadas incluíam a falta de estratégias de comunicação adaptadas às suas necessidades, intervenções que facilitassem sua comunicação e se adaptassem às demandas pedagógicas e ao seu ritmo. Essa situação justificou a necessidade de um trabalho focado na comunicação, visando melhorar seu engajamento e criar um espaço de aprendizagem mais inclusivo.

Durante a intervenção, o trabalho foi ajustado de forma flexível, com base no *feedback* obtido com a professora auxiliar e nas comunicações diárias. Isso permitiu as adaptações e a continuidade das ações de intervenção de acordo com as necessidades do estudante. Os resultados mostraram progressos com relação à comunicação do estudante e o tempo de permanência na sala de aula, dentro daquilo que sua rigidez cognitiva permitia suportar naquele momento.

Diante do percurso investigativo realizado nesta pesquisa, as análises e reflexões sobre a comunicação social de estudantes com TEA, possibilitaram-nos a criação de um recurso educacional voltado para a formação inicial e continuada de professores. Esperamos que este material contribua significativamente para a compreensão das necessidades específicas desses estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas, fortalecendo, assim, a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e acessível. Para utilizar o recurso educacional, basta acessar o link:

<https://read.bookcreator.com/Bae0CEIiu3bbAsUrEXD9YCuE54B2/gAn1HPe1QTOjN9RIImz9JEg>

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. [recurso eletrônico]. 5a. ed., M.I.C. Nascimento, trad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ARAÚJO, F. R. D. **Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de estudante autista**. *Brazilian Journal of Health Review*. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/43632/pdf>. 2022. Acesso em: 08 set. 2024.

AVIVA ESCOLA INFANTIL. **Como a pandemia contribuiu para o aumento dos diagnósticos de autismo?** Disponível em: <https://www.avivaescolainfantil.com.br/blog/como-pandemia-contribuiu-diagnosticos-autismo/>. Acesso em: 17 dez 2024.

BOSA, Cleonice Alves. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

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, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2021. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e dá outras providências**. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03///Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 03 de fev. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Saúde na escola**: caderno do gestor do PSE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do espectro autista**: entenda os sinais. Governo Federal, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/transtorno-do-espectro-autista-entenda-os-sinais>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRAUNSTEIN, Valéria. **Como a pandemia contribuiu para o aumento de diagnósticos de autismo**. Entrevista concedida a Aviva desenvolvimento infantil . YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sU0lKoWuDkA&t=196s>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. **Desenho Universal para a aprendizagem**: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 66, p. 27-39, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000300027&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2024. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>.

CARDOSO, Caroline de Oliveira; FONSECA, Rochele Paz. **PENcE: Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares – Ênfase nas Funções Executivas**. São Paulo: Refazer, 2023

DELIBERATO, Débora. **Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 225-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200005>. Acesso em: 07set.2024

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO. **Relatório do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-mo_transtorno_do_espectro_do_autismo.pdf . Acesso em: 10 mar.2024

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Alterações no controle executivo em crianças e adolescentes**. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 80-95, jun. 2010.

DUARTE, C.P.; SILVA, L.C.; VELLOSO, R.L. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

FERREIRA-DONATI, G. C.; DELIBERATO, D. **Programa de educação familiar continuada em linguagem**: contribuições de orientações escritas num modelo de educação à distância. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J; MACEDO, E. C. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2015.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8ª.ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GOMES, Roberta de Figueiredo; SCHMIDT, Carlo; PEREIRA, Adriana; VASQUES, Adriana; FAGUNDES, Valéria. **Autismo e funções executivas: prejuízo no lobo frontal**. *EFDesportes*, n. 188, 2014.

GONÇALVES, Yanne Ribeiro. **Intervenção Neuropsicológica para Flexibilidade Cognitiva em Adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo**. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento* (São Paulo), v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2024.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. **Autismo: genética**. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais*, v. 6, n. 5, p. 353-368, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500005>. Acesso em: 22 set.2024.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11. Disponível em: DOI: 10.1590/S1516-44462006000500002. Acesso em: 22 ago. 2024.

Landa, R. J., & Goldberg, M. C. (2005). **Language, Social, and Executive Functions in High Functioning Autism: A Continuum of Performance**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 557-573.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, NassimChamel. **História Social e Autismo: uma Revisão de Literatura**. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462022000200002>. Acesso em: 05 set.2024.

LIMA, Danielle Cardoso; CRUZ, Natália Maria Vasconcelos da. **Estratégias para melhorar a comunicação em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. *Temas em Educação Especial*, v. 2, n. 1, p. 127-139, 2019.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes, & Lipp, Louis Mario Novaes. (2022). **O Impacto da Pandemia COVID-19 nos níveis de stress, saúde mental e valores do ser humano**. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 42(103), 124-132. Epub 22 de novembro de 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2176-3038.20220013>. Acesso em 18 dez.2024.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança.** Linhas de Cuidado. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

Mirenda P. **Values, practice, science, and AAC.** *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2017; 42(1): 33–41).

MOUSINHO, Renata. **O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho.** *Rev. psicopedagógica*. 2010, vol.27, n.84, pp.385-394. ISSN 0103-8486.

OLIVEIRA, I. J. S.; BRITTO, I. A. G. S. **Síndrome de Down: modificando comportamentos.** Dissertação de Mestrado em Processos Clínicos. Faculdade de Psicologia, Pontifícia 40 Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2007. Santo André: ESETec, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2047/1/Iran%20Johnathan%20Silva%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

OMOTE, S. **Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva.** In: OLIVEIRA, A. A. S; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. **Functional assessment and program development for problem behavior: a practical handbook.** Pacific Grove: Brooks/Cole, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2018). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - 11ª Revisão (CID-11).** Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#437815624> Acesso em 03 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPS). **Transtorno do Espectro Autista: características e disciplinas.** Disponível em: <https://www.p.org/pt>. Acesso em: 19 ago.2024.

ORRÚ, S. E. **O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo.** *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 4, n. 1, 2013, p. 1.699-1.709. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.18673/gs.v4i1.23001>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

ORSATI, F. T., Schwartzman, J. S., Brunoni, D., Mecca, T., & Macedo, E. C. (2008). **Novas possibilidades na avaliação neuropsicológica dos transtornos invasivos do desenvolvimento: análise dos movimentos oculares.** *Avaliação Psicológica*, 7(3), 281-290.

OLIVEIRA, C. A. **Entre processos formativos e interativos: o WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação.** In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (orgs.). *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons* [online]. Salvador; Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 220. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204>. Acesso em: 19 de janeiro de 2024.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, Disponível em: <https://www.ciência.br/j/rb/a/3xpxV/?para=pdf&&lang=pt> . Acesso em: 15 ago.2024.

RIOS, Clarice; ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. **Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira.** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, n. 53, p. ; 19(53):325-35, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jkNFyTCb3kGM7bxxYRpL37M/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Terminologia utilizada em educação especial no âmbito da política pública do governo do estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1255.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SANTOS, V.; ELIAS, N.C. **Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria/RS, v.24, n.4, p.465-482, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 122.

SILVA, Elieuzza Andrade Meneses e. **Transtorno do espectro autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação.** *Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 18, p. 174, 2020. ISSN 2316-1124. Disponível em: *Revistas CESMAC*.

SPERB, T.M.; CARRARO, L. **A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente.** In: *Desenvolvimento Sociocognitivo Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente.* São Paulo: Vetor, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TONELLI, Hélio. **Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos.** 2011. <https://doi.org/10/S0102-7>. Acesso em: 01 set. 2024.

VARANDA, Cristina de Andrade; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo.** *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 11, n. 2, p. 143-154, 2011. DOI: 10.1590/S2179-64912011000200011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000200011>. Acesso em: 22 set. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA AUXILIAR
(O'NEILL, 1997), TRADUZIDA E ADAPTADA POR OLIVEIRA E BRITO (2011)**

Nome: _____ Idade: _____

Data da entrevista ___/___/___

1) Descrição dos comportamentos-alvo (Comportamento, topografia, frequência, duração)

2) Defina os eventos que desencadeiam os comportamentos desafiador:

a) Horário: quando os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrência:

Maior probabilidade:

Menor probabilidade:

b) Ambiente: onde os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade:

Menor probabilidade:

c) Pessoas: com quem os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade:

Menor probabilidade:

d) Atividades: quais atividades têm maior/menor probabilidade de produzir os comportamentos?

Maior probabilidade:

Menor probabilidade:

3) O comportamento da criança seria afetado se:

a) Fosse pedida a realização de uma tarefa difícil

b) A criança quisesse algo, mas não conseguisse:

c) Se lhe fosse dada uma ordem:

d) Se fosse mudada a sua rotina:

4) Como a criança se comunica com as pessoas?

Pedir atenção:

Pedir alimentos:

Indicar dor física:

Rejeitar uma situação:

Indicar descontentamento:

5) A criança segue instruções? (enumerar)

6) Quais as coisas que a criança gosta?

a) Comestíveis:

b) Objetos:

c) Atividades:

d) Locais:

7) O que você sabe sobre a história dos comportamentos desafiadores da criança?

a) Houve tentativas de diminuí-los?

b) Por quanto tempo isto tem ocorrido?

APÊNDICE 2 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO.

Pesquisador: DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79437024.5.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.849.757

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado "O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO", objetiva "Identificar e analisar comportamentos associados a dificuldades na comunicação social, que representam barreiras à aprendizagem do aluno autista, desenvolvendo estratégias que auxiliem o professor a conduzir de maneira mais adequada tais comportamentos". Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e terá como participante um aluno do 4º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e analisar comportamentos associados a dificuldades na comunicação social, que representam barreiras à aprendizagem do aluno autista, desenvolvendo estratégias que auxiliem o professor a conduzir de maneira mais adequada tais comportamentos.

Objetivo Secundário:

Compreender, teoricamente, a inclusão de alunos com TEA em uma perspectiva comportamental, no que concerne as dificuldades de comunicação social.

Identificar, no sujeito da pesquisa, comportamentos associados à dificuldade de comunicação

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.757

social que constituem barreira a sua aprendizagem.

Desenvolver estratégias de condução desses comportamentos, materializando-os em um guia que oriente aos professores da sala regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os possíveis riscos são mínimos e foram especificados pelos pesquisadores. Em relação aos benefícios espera-se que a pesquisa beneficie diretamente o aluno assistido e também contribua com a formação inicial e continuada de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se um projeto importante a ser desenvolvido. Os pesquisadores são profissionais da área, o que reforça as ações do Projeto em toda sua extensão e execução. A metodologia e os recursos utilizados para a coleta dos dados foram descritos e estão são adequados para execução da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas. Ressalto a atenção para uso da versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Responsabilidade dos arquivos e Termo de Compromisso do Pesquisador que mencionam a Resolução 510/16. Esse destaque se deve ao número de versão variadas do mesmo arquivo anexados no sistema para análise.

Recomendações:

Sem comentários e considerações adicionais

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende aos preceitos éticos e normas legais em pesquisa com seres humanos. Parecer: Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 24.05.2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.757

relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2307207.pdf	10/04/2024 00:02:01		Aceito
Outros	Termoresponsabilidadeguardadivulgacao.pdf	09/04/2024 23:59:37	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Outros	autorizacaodiretoraescola.pdf	09/04/2024 23:58:02	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pedidodedispensadotermodeassentimento.pdf	09/04/2024 23:56:37	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsavel.pdf	09/04/2024 23:55:27	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERessora.pdf	09/04/2024 23:51:53	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacao.pdf	09/04/2024 23:51:01	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2307207.pdf	06/04/2024 01:45:55		Aceito
Outros	Termoresponsabilidadeguardadivulgacao.pdf	06/04/2024 01:42:11	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Outros	Termoresponsabilidadeguardadivulgacao.pdf	06/04/2024 01:42:11	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Recusado
Outros	Autorizacaodiretoraescola.pdf	06/04/2024 01:40:10	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Outros	Autorizacaodiretoraescola.pdf	06/04/2024	DENIZE MANCINE	Recusa

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.757

Outros	Autorizacaodiretoraescola.pdf	01:40:10	COELHO DE CAMPOS	do
Outros	AutorizacaoSEDUC.pdf	06/04/2024 01:38:55	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel.pdf	06/04/2024 01:37:24	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel.pdf	06/04/2024 01:37:24	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessora.pdf	06/04/2024 01:35:33	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessora.pdf	06/04/2024 01:35:33	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pedidodispensaassentimento.pdf	06/04/2024 01:35:16	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao.pdf	06/04/2024 01:20:37	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao.pdf	06/04/2024 01:20:37	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	06/04/2024 01:18:33	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisadores.pdf	06/04/2024 01:17:41	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/04/2024 01:16:15	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/04/2024 22:31:14	DENIZE MANCINE COELHO DE CAMPOS	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.757

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 26 de Maio de 2024

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social: uma proposta para ação pedagógica."

Nome da Pesquisadora: Denize Mancine Coelho de Campos

Nome da Orientadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

1. **Natureza da pesquisa:** o seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo identificar e investigar comportamentos relacionados à comunicação social (entender e se fazer ser entendido na mensagem) que trazem barreiras à aprendizagem em estudantes com TEA, propondo aos professores estratégias para trabalhar junto a esses estudantes.
2. **Participantes da pesquisa:** o participante da pesquisa será o seu filho Gustavo Gualha Furlan, que possui diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, estudante na escola EMEF Professor Odinir Magnani, no período vespertino, matriculado no 4º ano.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. permitirá que pesquisadora Denize Mancine Coelho de Campos, CPF 000.129.751-17, faça observações do seu filho em sala de aula e no ambiente escolar, aplique atividades pedagógicas, tire fotos e filme o seu filho. As observações, fotos e filmagem serão realizadas com o propósito de identificar condutas relevantes para a pesquisa e a observação da estrutura de comunicação planejada na aplicabilidade em sala de aula e demais ambientes da escola.
4. **Sobre as entrevistas:** será realizada uma entrevista com os pais em horário oportuno que será agendado previamente.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510 de 16 de novembro de 2016. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a inclusão de estudantes autista nas escolas e por meio dessa pesquisa e material os educadores tenham condições de desenvolver estratégias que levem em consideração as necessidades de cada estudante, minimizando as barreiras de comunicação social na promoção do avanço da aprendizagem resultando em uma aprendizagem mais eficaz, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII Resolução CNS 510/16)".

Pesquisador: Denize Mancine Coelho de Campos – (14) 9963789-19

Orientador: Andreia Cristiane Silva Wiezzel – (18) 99791 5325

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA AUXILIAR



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA AUXILIAR

Título da Pesquisa: "Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social: uma proposta para ação pedagógica."

Nome da Pesquisadora: Denize Mancine Coelho de Campos

Nome da Orientadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

7. **Natureza da pesquisa:** ASra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar comportamentos associados a dificuldades na comunicação social, que representam barreiras à aprendizagem do estudante autista, desenvolvendo estratégias que auxiliem o professor a conduzir de maneira mais adequada tais comportamentos.
8. **Participantes da pesquisa:** O participante será um estudante autista que exibe comportamentos considerados barreira à aprendizagem, matriculado em escola municipal de Ensino Fundamental I em Tupã-SP.
9. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a Senhora permitirá que a pesquisadora realize entrevista com você em período previamente agendado, preferencialmente durante o horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizado na escola e observações do estudante em sala de aula, bem como acesso ao documento escolar do estudante: ACI (adaptação curricular individual).
10. **Sobre as entrevistas:** Será realizada uma entrevista, com roteiro semiestruturado, que levará, aproximadamente 30 minutos, enfocando as características e dificuldades quanto ao comportamento e comunicação da criança.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos, associados a algum possível desconforto com a presença da pesquisadora na sala de aula, que pode causar inicialmente uma curiosidade entre os estudantes.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510 de 16 de novembro de 2016.

11. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
12. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-la, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
13. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
14. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga conhecimentos relevantes sobre comportamentos associados a dificuldades na comunicação social que funcionam como barreiras à aprendizagem entre estudantes com TEA, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no desenvolvimento de estratégias de comunicação social, com o propósito de aperfeiçoar o processo de aprendizagem, em que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
15. **Pagamento:** A Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A Sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu

consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII. 2 e Resolução CNS 510/16)”.

Pesquisador: Denize Mancine Coelho de Campos (14) 99687-8919

Orientador: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel (18) 99791-5325

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br