



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

GABRIELA PAVAN DAVID

**ROTINA PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA:** relato de professores

Marília
2024

GABRIELA PAVAN DAVID

**ROTINA PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA:** relato de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato

Marília
2024

D249r	David, Gabriela Pavan Rotina Pedagógica de alunos com Transtorno do Espectro Autista : relato de professores / Gabriela Pavan David. -- Marília, 2024 120 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Débora Deliberato 1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação de professores. 4. Prática Pedagógica. 5. Inclusão escolar. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELA PAVAN DAVID

**ROTINA PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: relato de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Aila Narene Dawache Criado Rocha
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Câmpus de Marília

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Marília, 23 de fevereiro de 2024.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da área de Educação e as crianças com TEA, especialmente, aos que contribuíram com esta pesquisa acadêmica e com o meu crescimento pessoal e profissional. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre a trajetória deste estudo e de todas as etapas percorridas para que essa pesquisa fosse construída e concluída, lembrei-me de pessoas amadas e queridas, que por meio destas palavras, expresso minha eterna gratidão e admiração:

Agradeço imensamente a minha mãe Milene, que foi meu porto seguro durante toda a minha caminhada, sem sua força e suas palavras, não teria chegado até aqui. Sem o seu apoio, jamais teria ido tão longe!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato, que por meio de palavras sábias e acolhimento, me orientaram para um caminho de constante aprendizado e reflexão sobre a prática. Deixo aqui, minha eterna gratidão e admiração. Sem a senhora, nada disso seria possível!

À Deus, que proporcionou coragem, determinação e fé diante das minhas inquietudes. Sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão da bolsa de pesquisa, sob o processo nº 2022/04777-9. Por meio desta bolsa, pude ampliar meus horizontes!

Ao meu amor, Matheus. Companheiro, parceiro e motivador. Obrigada por sempre estar comigo nos momentos de alegria e de tristeza. A ele, meu profundo agradecimento.

A todas as pessoas da minha família, obrigada pelos abraços e palavras de coragem. Em especial, a Jandira, minha tia amada que demonstrou fé em mim em cada palavra sábia.

A minha “avó” Geni, que com uma xícara de café e um abraço apertado, me acolheu no decorrer da correria da minha vida acadêmica. Obrigada por cada momento juntas!

A todas as crianças que tive a honra de acompanhar em seu desenvolvimento, vocês foram formadoras da profissional que tento ser hoje. A vocês, meu eterno abraço apertado, um cheiro e um beijo.

Aos meus professores do curso de Pedagogia da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA), em especial, a Prof.^a Dr.^a Andréa Soares, Prof.^a Dr.^a Patrícia Cardoso e Prof.^a Me. Márcia Elaine Vignoto, vocês acreditaram que essa pesquisa poderia acontecer. Minha eterna gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais (DEFSEN)* que se fizeram presentes em cada passo deste estudo. Obrigada!

As amigas incríveis que fiz durante esta jornada, Helóisa Briones e Karolyne Kusunoki, obrigada por cada palavra, gesto de amizade e troca pedagógica.

A toda equipe do Colégio Criando Asas que sempre manifestaram apoio aos meus sonhos. Sem vocês, não seria possível concluir este trabalho. Hoje, as minhas asas crescem e, assim, aprendo a voar um pouco mais alto. Muito obrigada!

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 1992, p. 75).

DAVID, Gabriela Pavan. **Rotina Pedagógica de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: relato de professores. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

RESUMO

Com os avanços das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiência e o aumento de alunos público da educação especial matriculados nas salas regulares, a literatura evidenciou a importância da rotina pedagógica para práticas pedagógicas significativas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo teve como objetivo geral identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com TEA. De modo específico, buscou identificar a percepção dos professores a respeito dos desafios enfrentados na rotina pedagógica, as mediações de ensino e as adaptações pedagógicas realizadas pelo professor ao aluno com TEA. Participaram deste estudo 11 professoras do ensino regular de 1º ao 5º ano de um município do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado. Após coletados, os dados foram transcritos e analisados, de acordo com os objetivos propostos. Foram estabelecidos os seguintes temas e subtemas, de acordo com: Tema 1- Rotina pedagógica, com os subtemas: atividades pedagógicas (recursos pedagógicos, recursos de Tecnologia Assistiva, participação do aluno), estratégias de mediação do professor por comandos verbais (pergunta fechada, mando e instrução), plano educacional individualizado, interação e comunicação do aluno com TEA (com as professoras, com as crianças e outros interlocutores); Tema 2 – Desafios em relação ao ensino do aluno com TEA, com os subtemas: formação de professores e estrutura e organização da escola. Os resultados evidenciaram que as professoras reconhecem a importância da rotina pedagógica para o processo educativo do aluno com TEA, contudo possuem dificuldades de construir, organizar e estabelecer uma rotina pedagógica em sala de aula regular. Também há a necessidade de formação das professoras a respeito das habilidades comunicativas, mediadas pela Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva, como também a respeito da mediação pedagógica e estratégias de ensino como favorecedoras de uma rotina pedagógica efetiva e eficaz. A Comunicação Suplementar e Alternativa é desconhecida pelos professores como caminho para criação, ampliação e sofisticação das habilidades comunicativas de alunos com TEA, apontando a necessidade do reforço da difusão deste conhecimento nas formações iniciais e continuadas de professores. As adaptações pedagógicas que são realizadas, possuem como objetivo final à compreensão de conceitos dos alunos com TEA, desconsiderando os outros tipos de conteúdo a serem aprendidos, como o factual, procedimental e atitudinal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Formação de professores. Prática pedagógica. Inclusão escolar.

ABSTRACT

With the advance of public politics aiming for the school inclusion of people with disabilities and the raise of the special education students who are enrolled on regular classes, the literature highlighted the importance of the pedagogical routine for significant pedagogical practices with Autism Spectrum Disorder (ASD) students. The general objective of this study is to identify the teacher's perception regarding the pedagogical routine of the ASD students. Specifically, it sought to identify the teacher's perception regarding the barriers faced in the pedagogical routine and the mediations performed by the teacher as well as their pedagogical adaptations for the ASD student. Eleven elementary school teachers from 1st to 5th grades from a city in the interior of São Paulo state took part in this study. The instrument used to collect data was a semi-structured interview script. As it was collected, the data was transcribed and analyzed according to the proposed objectives. It was established the following themes and subthemes, regarding: Theme 1 – Pedagogical routines, with the subthemes: pedagogical activities (pedagogical resources, assistive technologies resources, student participation), teacher verbal commands mediation strategies (closed questions, order and instruction), individualized educational plan, interaction and communication with ASD students (with the teachers, the kids and other interlocutors); Theme 2 – Challenges regarding the teaching of the ASD student, with the subthemes: teacher education and school structure and organization. The results highlighted the teachers recognize the importance of the pedagogical routine for the educational success of the ASD student, however they face difficulties to build, organize and stablish a pedagogical routine in a regular class. The results also pointed to the necessity for teachers' education regarding the communicational abilities mediated by Alternative Communication and Assistive Technology, as well as the pedagogical mediation and teaching strategies as favorable to an effective and efficient pedagogical routine. The Supplementary and Alternative Education is unknown to teachers as a way to create, amplify and sophisticate ASD student's communicative skills, pointing to the necessity for reinforcement of the diffusion about this knowledge in teachers' early and continued education. The performed pedagogical adaptations have as the final objective the comprehension about concepts of ASD students, disregarding other kinds of content to be learned, as factual, procedural, and attitudinal.

Keywords: Special Education. Autism Spectrum Disorder. Teacher Education. Pedagogical Practices. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Subdivisões do diagnóstico de TEA de acordo com o CID-11

Quadro 2 – Níveis do diagnóstico de TEA, segundo DSM-5 (2014)

Quadro 3 – Caracterização dos professores participantes

Quadro 4 – Organização da coleta de dados

Quadro 5 – Temas e subtemas

Quadro 6 – Etapas do fluxograma

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Índice de concordância entre juízes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.
CF	Constituição Federal
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAC-FEA	Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IC	Índice de concordância
IRDI	Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MVE	Modo Visual de Expressão
MVI	Modo Visual de Instrução
MVO	Modo Visual de Organização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional individualizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
SV	Suportes Visuais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatmet and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Conceituação do Transtorno do Espectro Autista	23
2.2 Comunicação e o aluno com Transtorno do Espectro Autista	28
2.3 A inclusão escolar de alunos com TEA nas salas regulares de ensino	31
2.4 A rotina pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista	36
2.4.1 A prática pedagógica	37
2.4.2 Mediação pedagógica	41
2.4.3 Estratégias de ensino para alunos com TEA	42
3 OBJETIVOS	46
3.1 Objetivo geral	46
3.2 Objetivos específicos	46
4 MÉTODO	47
4.1 Questões éticas da pesquisa	47
4.1.1 Comitê de ética em pesquisa	47
4.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	47
4.2 Participantes da pesquisa	48
4.2.1 Procedimento de seleção das professoras participantes	48
4.2.2 Critérios de seleção das professoras participantes	48
4.2.3 Caracterização das professoras participantes	49
4.3 Local	51
4.4 Materiais e equipamentos	51
4.5 Instrumentos de coleta de dados	51
4.6 Procedimentos e organização da coleta de dados	52
4.7 Procedimento de análise dos dados	54
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
5.1 Rotina Pedagógica	61
5.1.1 Atividades pedagógicas	63
5.1.1.1 Recursos pedagógicos	67
5.1.1.2 Recursos de Tecnologia Assistiva	69

5.1.1.3 Participação do aluno	71
5.1.2 Estratégias de mediação do professor por comandos verbais	73
5.1.3 Plano Educacional Individualizado	76
5.1.4 Interação e comunicação do aluno com TEA	79
5.1.4.1 Com as professoras	80
5.1.4.2 Com as crianças	83
5.1.4.3 Com outros interlocutores	86
5.2 Desafios em relação ao ensino do aluno com TEA	87
5.2.1 Formação de professores	87
5.2.2 Estrutura e organização da escola	91
6 CONCLUSÕES	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado	119

APRESENTAÇÃO

Comecei a embrenhar-me, junto com as crianças, num mesmo fluxo de inquietações e buscas. Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado. É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. (Weffort, 2007, p. 15)

Para iniciar esta dissertação, apresentarei minha trajetória acadêmica e pessoal, que embora curta, contribuíram para a escolha da área da Educação Especial e pelo tema que justificam esta pesquisa.

Quando estava na Educação Infantil, pelas lembranças contadas por minha mãe, tinha um amigo com Síndrome de Down que me acompanhava em todas as descobertas que crianças de dois a quatro anos poderiam realizar. No Ensino Fundamental, tinha uma amiga com insuficiência cardíaca que não podia realizar as atividades de Educação Física e, por isso, sempre ficava ao seu lado para brincar, embora os professores soubessem de sua condição, não traziam atividades adaptadas. Sua partida foi tranquila, acompanhada da família e dos amigos mais próximos.

Com 8 anos, em alguns dias acompanhava minha mãe em seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda que, com as dificuldades de ser uma mãe solo, nunca deixou de me incentivar nos estudos, a buscar novos conhecimentos e caminhos para além dos que eu já conhecia.

O meu interesse pela área educacional não foi de primeira, pois iniciei o curso de Direito, com a intenção de defender os que mais precisavam, contudo, não foi possível concluir. Um período difícil que permitiu que novas raízes fossem criadas que me levaram ao caminho da Educação.

Iniciei a licenciatura plena em Pedagogia na Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA) em 2018 e, no primeiro mês de graduação, ingressei em um estágio remunerado, que me permitiram conhecer uma criança com Síndrome de Sotos e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a função de ajudar em sua rotina pedagógica na Educação Infantil, foi necessário buscar por estudos que me amparariam nas melhores mediações que seriam propostas.

Com ele, nasceu as inquietudes de conhecimentos que busco em meu percurso.

Assim como as raízes, precisamos crescer e, em 2019, acompanhei uma aluna com Síndrome de Sanfilippo, que estava no primeiro ano e um aluno com surdez que estava no

terceiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais; em 2020, os caminhos me levaram novamente ao primeiro aluno, que me apresentou as novas necessidades de ensino e aprendizagem adaptados as suas especificidades e a ausência de preparo dos professores para realizarem.

Ainda na graduação, tive estudos na área de Educação Especial sob a orientação da Professora Doutora Andréa Alves da Silva Soares que me ensinou a olhar a área com outra perspectiva, tornando os momentos valiosos de estudo, escuta e partilha no decorrer da minha formação docente inicial.

Em 2018 e 2019, fui bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o projeto “Leitura Literária na formação e prática docente: da elevação do pensamento ao protagonismo dos sujeitos”. Minha professora supervisora permitiu que acompanhasse as crianças especiais de perto no decorrer do projeto, com adaptações de atividades e de leitura.

Em 2020 e 2021, fui bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica, com o projeto “O trabalho colaborativo e a construção do aprendizado por meio de situações-problemas: a questão linguística e aritmética” que com a mediação da coordenadora institucional, os jogos eram adaptados à necessidade das crianças, a fim de que aprendessem significativamente.

No último ano da graduação, minhas inquietações evidenciaram a necessidade de novos espaços que possibilitassem a ampliação dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem. A pesquisa em nível de Mestrado era um dos caminhos.

Em 2022, um novo caminho começou a ser trilhado, na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP de Marília, sob aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, ao ser acolhida pela Professora Doutora Débora Deliberato que escutou meus anseios em relação a rotina pedagógica de alunos com TEA em salas comuns e, consequentes mediações e práticas desenvolvidas pelos professores no Ensino Fundamental I.

Em primeiro momento, o objeto de estudo dirigia-se aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA em salas regulares, considerando a resignificação das práticas pedagógicas propostas pelos professores das salas regulares. Com a minha primeira turma pós-formada, muitos dos desafios observados como estagiária, se mostraram a mim como professora, que proporcionaram uma visão diferente e complementar. Para observar e refletir sobre a aprendizagem destas crianças, optou-se por iniciar os estudos sobre o ensino,

identificando as práticas dos professores sobre o acesso, a permanência e a inclusão no currículo escolar, sendo realizadas por meio de mediações e adaptações pedagógicas.

Os estudos e o compartilhamento das experiências e saberes, entre eu e minha orientadora, guiaram o objeto de estudo ao que hoje é o tema da presente pesquisa “Rotina Pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista: relato dos professores”.

No capítulo I é apresentado pela introdução, a contextualização do tema, a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa.

O Capítulo II desta dissertação destina-se à Fundamentação Teórica dividida em: 1) conceituação do Transtorno do Espectro Autista; 2) a comunicação e o aluno com TEA; 3) a inclusão escolar de alunos com TEA no ensino regular, com as documentações vigentes e a importância para o desenvolvimento da criança; 4) conceito de rotina pedagógica, prática pedagógica, planejamento, a mediação pedagógica e as estratégias de ensino para estudantes para alunos com TEA; 5) a mediação pedagógica; 6) estratégias de ensino para estudantes com TEA.

O Capítulo III tem como foco a descrição do método, a identificação dos procedimentos éticos, a caracterização do estudo, os procedimentos de seleção dos professores participantes, os instrumentos utilizados, o procedimento de coleta de dados e de análise.

O Capítulo IV aborda os resultados e as discussões do estudo, com relatos dos professores do ensino regular e suas percepções a respeito da rotina pedagógica de alunos com TEA.

O Capítulo V apresenta as conclusões diante dos objetivos propostos e no capítulo VI estão as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (Freire, 2018, p. 25).

Oliveira (2010) reiterou a importância de os professores refletirem a respeito do processo educativo do público da Educação Especial assegurando o acesso e a permanência nas salas regulares e espaços comuns. Em concordância, Fonseca (2011), Rigoletti (2018) Camaliente (2022) discutiram que as diversas possibilidades de práticas pedagógicas e de ensino para garantir a participação e a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial ainda são desafios aos professores do ensino regular.

Togashi (2020) destacou em sua pesquisa as dificuldades dos professores em atuar com alunos com deficiência, devido à falta de conhecimento e/ou orientação em relação aos comportamentos, à aprendizagem e a interação social. Além disso, a autora e demais pesquisadores apontaram a relevância de buscar e construir novas práticas, a fim de que os todos os alunos participem ativamente das propostas e das atividades pedagógicas de forma eficaz (Zerbato; Mendes, 2021).

Diante da necessidade de novas práticas e estratégias para a participação efetiva do aluno com TEA, reafirma-se neste estudo, que para que as práticas pedagógicas sejam efetivas, faz-se necessário a construção de uma rotina pedagógica, caracterizada pela organização intencional da jornada escolar do aluno realizada pela professora, a partir do momento de sua entrada na escola, as atividades pedagógicas, o momento do lanche, atividades livres e o momento da saída. Tendo a intencionalidade como princípio estruturante da ação pedagógica, a rotina pedagógica poderá ser modificada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Neste sentido, a rotina de atividades pedagógicas se torna um instrumento importante para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, como destacado por Rigoletti (2018). A autora objetivou identificar as percepções dos professores do ensino regular do Ensino Fundamental I diante da rotina pedagógica, enfatizando o estudo nas habilidades comunicativas de alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação, ou seja, alunos que possuem severo transtorno de comunicação oral e/ou escrita. O estudo permitiu indicar os aspectos importantes no direcionamento na formação do professor do ensino regular, em relação ao planejamento das atividades pedagógicas, de forma mais adequada para todos os alunos, com o intuito de eliminar as barreiras que possam interferir na rotina pedagógica da sala

de aula, na aprendizagem e na comunicação de todos os alunos. Diante dos elementos abordados pela pesquisa supracitada, o presente estudo identificou a rotina pedagógica de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas salas regulares de ensino em relação aos aspectos de interação e comunicação que viabilizassem a participação destes alunos na rotina de atividades propostas.

A presente pesquisa identifica e analisa os elementos que compõem a construção de uma rotina pedagógica de alunos com TEA pelas professoras das salas regulares, como a mediação pedagógica, a interação e comunicação, as atividades pedagógicas e a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Também, busca compreender os desafios em relação ao ensino dessas crianças.

Dudas (2013) também identificou e analisou os relatos de professores do ensino regular e as implicações da formação inicial no contexto da diversidade de alunos na rotina pedagógica. Os resultados identificaram ausência de apoio e de recursos aos professores com alunos com deficiência na sala de aula, excesso de alunos em sala, a falta de parcerias para a organização de um planejamento na diversidade de alunos, e as dificuldades na administração do tempo entre as várias decisões e propostas que necessitam de materiais adaptados.

Em vista disso, a rotina pedagógica continua sendo objeto importante para uma prática pedagógica efetiva, como apontado pela literatura (Guerreiro, 2012; Walter; Togashi; Nunes, 2013; Souza, 2017; Rigoletti, 2018; Modesto, 2018; Camaliente, 2022). Os estudos ressaltaram a falta de formação inicial e continuada para que os professores possam estabelecer uma rotina pedagógica significativa pensando na diversidade de alunos, buscando promover uma participação e inclusão nas interações sociais e de ensino que são estabelecidas em sala de aula.

Neste contexto de discussão, é possível destacar a necessidade de formação constante aos profissionais da Educação Especial no que diz respeito ao entendimento à diversidade de alunos, para que os professores possam propor práticas pedagógicas para todos os alunos. Ligth e MacNaughton (2013, 2014, 2015) e Light; Mcnaughton, Caron (2019) apresentaram e discutiram fatores intrínsecos e extrínsecos aos alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista que estariam interferindo no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Tais fatores estão relacionados a história de vida de cada aluno e os fatores psicossociais envolvidos, assim como, em relação aos ambientes e demais pessoas que os alunos convivem. Desta forma, pensar em rotina pedagógica nas escolas, significa um processo dinâmico e colaborativo entre os diferentes profissionais e a família (Rigoletti, 2023).

Diante disso, este estudo contempla o seguinte problema de pesquisa a ser analisado e discutido: como o professor organiza a rotina pedagógica quando tem aluno com Transtorno do

Espectro Autista, considerando as especificidades do aluno nas mediações das atividades pedagógicas, na interação e comunicação e nos desafios enfrentados na sala regular em um município do interior do Estado de São Paulo?

Além das questões teóricas que norteiam o problema acima, a trajetória profissional da pesquisadora já descrita, também, registra questões que confirmam a necessidade do entendimento e caracterização da realidade da organização e política do município para que ações posteriores sejam realizadas para que todos os alunos sejam contemplados no processo escolar. Programas de formação de professores podem ser implementados a partir da real necessidade identificada. Desta forma, se justifica esta pesquisa.

Ao refletir a respeito das questões pontuadas anteriormente, a pesquisadora preocupada em entender o contexto do seu lócus de trabalho, utilizou de uma escuta sensível e acolhedora ao professor; apresenta como objeto de estudo, uma análise a respeito da percepção dos professores diante da Rotina Pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista em um Município do interior do Estado de São Paulo. O estudo é dirigido aos professores que atuam em salas regulares do Ensino Fundamental I.

Este trabalho tem como objetivo geral identificar a percepção de professores a respeito da rotina pedagógica dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos deste estudo: a) identificar os recursos e estratégias utilizadas na mediação dos professores na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA, segundo o relato dos professores; b) identificar as mediações realizadas pelos professores na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA, segundo o relato dos professores; c) identificar as adaptações curriculares realizadas pelo professor em relação ao aluno com TEA, segundo o relato dos professores; d) identificar a percepção dos professores a respeito dos desafios em relação a rotina pedagógica do professor para ampliar a participação do aluno com TEA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir” (Hannah Arendt).

Para a compreensão do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), faz-se necessário compreender que a inclusão destes alunos no ambiente escolar é assegurada pela Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu art. 4º, inciso III que oferta o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996), bem como referida anteriormente na Constituição Federal de 1988 em seu art. 208.

A criação de políticas públicas e programas pelo Ministério da Educação (MEC), tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008) instituídos em 2008, sucederam-se a efetivação e a ampliação dos atendimentos aos alunos com deficiência dentro da rede regular de ensino (Brasil, 2012).

O número de matrículas de crianças diagnosticadas com TEA cresceu nos últimos anos, como aponta o Censo Escolar de 2022 divulgado pelo MEC. Na Educação Infantil, matrículas de alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades tiveram um aumento de mais de 60%. No Ensino Fundamental as matrículas de PAEE aproximam-se ao número de 914.557. O diagnóstico de alunos com deficiência intelectual é o mais frequente, com 914.467 matrículas, seguido por 429.521 alunos com TEA e 158.371 alunos com deficiência física em toda a Educação Básica (Brasil, 2023).

Em relação à Educação e os paradigmas educacionais construídos historicamente, verifica-se a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, a estrutura, as condições de trabalho do professor, que avança à uma perspectiva da precarização em relação aos salários, os instrumentos disponibilizados em rede e as metodologias tradicionais que continuam a ser perpetuadas sem considerar o tempo e o espaço na escola. Neste contexto, estudos apontaram que professores se sentem inseguros e despreparados para receberem alunos com deficiência e/ou TEA em suas salas, por não compreenderem as características da deficiência (Monteiro; Manzini, 2008; Salgado, 2012; Schmidt et al., 2016), além do contexto mencionado

anteriormente que dificultam a efetivação das garantias plenas de aprendizagem à criança com TEA.

Rigoletti e Deliberato (2020) identificaram por meio de relatos de professores a necessidade de formação no contexto da diversidade de alunos da Educação Especial, assim como, capacitação nas áreas de Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa. As mesmas autoras discutiram a importância da identificação das necessidades dos participantes do estudo para a implementação de políticas públicas direcionadas a realidade do município.

Desse modo, para compreender a rotina pedagógica dos alunos com TEA e as barreiras enfrentadas pelos professores das salas regulares de um município do interior de São Paulo, os próximos subitens estão destinados a contemplar a problematização do presente estudo.

2.1 Conceituação do Transtorno do Espectro Autista

O TEA sofreu diversas modificações em sua nomenclatura no passar dos anos. Atualmente, o DSM-5 publicado pela American Psychiatric Association (APA), classificou o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, englobando o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger¹ e Transtorno Global do Desenvolvimento. Dessa forma, alterou o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento e, excluiu a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância que foram destinados a outro CID.

O DSM-5 (APA, 2014) justificou a fusão dos transtornos, discorrendo que:

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (APA, 2014, p. 42)

Os indicadores se manifestam na primeira infância e são caracterizados por déficits na comunicação, na interação e na reciprocidade social em diferentes contextos, na utilização de comportamentos não verbais de comunicação usados para interagir e em habilidades para manter, desenvolver e compreender comportamentos. Além disso, para o diagnóstico, é necessário a presença de padrões repetitivos e restritos de interesses, de atividades e de comportamento (APA, 2014). Deve considerar, que os sintomas possam mudar de acordo com

¹Em algumas literaturas será encontrado o Transtorno de Asperger nomeado como Síndrome de Asperger.

o desenvolvimento da criança. As mudanças podem ser ocultadas por meio de mecanismos compensatórios, sendo necessário observação e acompanhamento com especialistas.

A nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entrou em vigor a partir de janeiro de 2022, trazendo atualizações de condições a respeito do TEA. No CID-11, o TEA passa a ser identificado pelo código 6A02 em substituição ao código F84.0. As subdivisões são referenciadas caso a criança manifeste a presença ou não da Deficiência Intelectual e/ou com o Comprometimento da Linguagem Funcional. No quadro 1 encontram-se descritas as novas mudanças:

Quadro 1 – Subdivisões do diagnóstico de TEA de acordo com o CID-11

Subdivisões do diagnóstico de TEA (CID-11, 2022)	
Código	Descrição
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada.
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada.
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional.
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo, especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: elaborado pela pesquisadora, segundo o CID-11 (2022)

Vale destacar que o “Transtorno do Espectro do Autismo sem Deficiência Intelectual e com ausência de linguagem funcional (6A02.4)” não foi especificado na versão final do CID-11.

As alterações da linguagem podem variar mediante o grau de comprometimento da pessoa com TEA. A literatura identificou que aproximadamente 30% das pessoas com TEA não possuem uma linguagem oral desenvolvida, sendo que, as outras 70% podem não apresentar intenção de desenvolvimento da linguagem ou desejo de comunicação, exibindo atipicidades como a ecolalia (Gomes; Nunes, 2014).

No DSM-5 (2014), o TEA é classificado quanto ao nível:

Quadro 2 – Níveis do diagnóstico de TEA, segundo DSM-5 (2014)

Níveis do diagnóstico de TEA (DSM-5)	
Níveis	Descrição
Nível 1	Crianças bastante funcionais que necessitam de pouca intervenção
Nível 2	Crianças relativamente funcionais que necessitam de muita intervenção
Nível 3	Crianças muito pouco funcionais apesar de muita intervenção

Fonte: elaborado pela pesquisadora, segundo o DSM-5 (2014)

No desenvolvimento infantil, a capacidade da criança em desenvolver os níveis de autonomia e a independência, são aspectos importantes, quando considerado as etapas de desenvolvimento. O estímulo se faz necessário para todas as crianças e para crianças com TEA não é diferente. Mesmo considerando cada nível estabelecido como critério de diagnóstico no DSM-5, os profissionais e, principalmente o professor em conjunto com a família deve estar atento em oferecer as oportunidades de participação para todos os alunos com TEA.

Ao ser considerada a inclusão como eixo norteadora do agir pedagógico, deve-se problematizar a descrição dos níveis 2 e 3 abordados pelo DSM-5 (2014), visto que em 2001, a OMS criou a ferramenta “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), considerada como marco teórico para a reabilitação na perspectiva biopsicossocial.

A abordagem multidisciplinar denominada como “biopsicossocial”, compreende as dimensões biológicas, psicológicas e sociais de um sujeito. Assim, ao direcionar o olhar ao aluno com TEA, o professor necessita ampliar sua visão para além do diagnóstico médico recebido pela criança e, considerar as experiências que ele proporcionará na jornada escolar do aluno.

O primeiro passo para isso, é a ampliação do significado da palavra funcionalidade que abrange componentes como a participação, atividades, funções do corpo, condição de saúde,

fatores ambientes, fatores pessoais e estruturas do corpo. A experiência e o grau de funcionalidade da criança, podem mudar de acordo com a experiência na qual é ofertada.

Nas atividades de sua jornada, é possível perceber que as crianças com TEA expressam estes comportamentos de diferentes formas, como ao pedir para que a turma brinque da mesma brincadeira repetidas vezes e/ou pela ausência da ludicidade nas brincadeiras de faz de conta (Fiorini, 2017; Soriano, 2022). Além disso, é possível observar os movimentos estereotipados, como, por exemplo, andar na ponta dos pés e a ecolalia, caracterizada pela repetição de palavras e frases durante a comunicação, brincadeiras e interação com o outro.

As relações sociais são prejudicadas, pois a criança com TEA demonstra dificuldades em estabelecer contato visual e, na comunicação (verbal ou não-verbal) apresenta também atraso de linguagem e desenvolvimento nas quais são percebidos entre os 12 a 18 meses de vida. Outros comportamentos característicos do TEA que são facilitadores na identificação do transtorno, é a preferência pelo isolamento da criança ou quando ela não responde por meio do olhar ou verbalmente ao ser chamada pelo nome (Klin, 2006; Khoury *et al.*, 2014; Silva; Rocha; Freitas, 2018).

Bertazzo (2015) investigou em sua pesquisa a formação do profissional para a atuação educacional com pessoas com TEA, objetivando o desenvolvimento de um programa para a formação dos profissionais das áreas de educação e saúde para atuação educacional e, posteriormente a avaliação da efetividade do programa criado. Durante seu percurso de pesquisa, constatou-se que alguns sinais foram mais evidentes quando a criança estava ~~estiver~~ próxima ou com dois anos de vida. Constatou-se também, que a efetivação do programa de formação teve um impacto consistente na realidade da pesquisa ao contribuir com o contexto de atuação escolar dos participantes.

O cotidiano escolar se faz importante e necessário para a observação dos marcos do desenvolvimento infantil, que para além dos processos de ensino e aprendizagem significativos, o professor deve proporcionar uma escuta sensível e atenta às características de atraso de desenvolvimento que se apresentam conforme as interações do cotidiano. Ao perceberem os indicadores de TEA supracitados, o encaminhamento aos profissionais da saúde é de suma importância para um diagnóstico precoce, de modo a criar uma rede de apoio que irão oportunizar caminhos para o desenvolvimento integral da criança (Kobren, 2017; Soriano, 2022).

O diagnóstico precoce é relevante e um direito da pessoa com TEA, como descrito pelo documento de Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA (Brasil, 2014), elaborada pelo Ministério da Saúde, que objetiva oferecer orientações às equipes de caráter

multiprofissionais e as suas famílias, nos pontos de atenção da Rede Sistema Único de Saúde (SUS) e da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência.

Pereira *et al.* (2020) disseram em seus estudos que:

O diagnóstico precoce é de máxima relevância no TEA visto que possibilita a intervenção precoce, fator fundamental para a melhora desse quadro clínico por possibilitar ganhos significativos no desenvolvimento da criança e aumentar a chance de desenvolvimento de suas potencialidades e de sua inclusão social com efetividade. Tais efeitos positivos justificam-se pelo fenômeno da neuroplasticidade, ou seja, a habilidade que o cérebro possui em recuperar uma função por meio de proliferação neural, migração e interações sinápticas. (Pereira *et al.*, 2020, p. 2)

Não obstante, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA (Brasil, 2014) apontaram que o diagnóstico precoce oportuniza intervenções imediatas e estimuladoras para a primeira infância, que compreende a fase dos 0 aos 6 anos, no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de habilidades fundamentais que instrumentalizaram as habilidades futuras consideradas mais complexas necessárias à segunda infância, de 6 anos a 12 anos de idade (Montessori, 2021). Além disso, o documento esclarece o desenvolvimento de crianças atípicas e típicas de 0 a 3 anos de idade e outras especificidades a respeito do TEA.

Gadia e Rotta (2016) descreveram em seus estudos os indicadores absolutos para refletir e encaminhar a uma avaliação mais detalhada, quando a criança não balbucia aos 12 meses; não gesticula aos 12 meses (como não apontar, não abanar); possui ausência de palavras com significados aos 16 meses; não consegue fazer frases de duas palavras espontaneamente e não ecológicas aos 24 meses; sofreram alguma perda de linguagem ou habilidades sociais em qualquer idade.

Com a intervenção precoce e efetiva, o desenvolvimento e os ganhos constroem-se de forma significativa e duradora da criança (Howlin; Magiati; Charman, 2009; Reichow, 2011). Estes fatores estão ligados a plasticidade cerebral, devido a potencialização dos efeitos positivos, advindos da intervenção precoce. Além disso, estudos apontam que a longo prazo, a intervenção precoce reduz os gastos familiares no tratamento de crianças com TEA e auxilia os sistemas público de saúde (Järbrink; Knapp, 2001; Mandell; Novak; Zubrisky, 2005).

No Brasil, pesquisas apontaram (Siklos; Kems, 2007; Couto, 2017; Zanon; Backes; Bosa, 2014) que o diagnóstico é tardio, considerando que mais da metade da população não possui conhecimentos referentes aos indicadores de TEA; as condições financeiras, atrelados a outros contextos, como sociais, culturais e estéticos são deficitários e; os órgãos responsáveis

pelo recebimento dos encaminhados se encontram com uma alta demanda para atender, o que tarda ou impossibilita a identificação precoce dessas crianças. E mesmo com o diagnóstico precoce feito nem todos tem acesso a intervenção. A fila de espera por tratamento é enorme em todo o Brasil.

Cabe ao professor da Educação Básica refletir sobre o seu papel na identificação e no encaminhamento, bem como utilizar-se de um olhar atento às crianças que em suas interações manifestarem elementos que são indicadores de TEA, a fim de possibilitar um encaminhamento precoce e contextos estimuladores em sua sala de aula. Além disso, os fatores ambientes e pessoais necessitam permear as experiências que serão ofertadas aos alunos com TEA dentro de sua jornada escolar, a fim de propor novas participações aos contextos de aprendizagem que irão acontecer durante a rotina pedagógica.

2.2 Comunicação e o aluno com Transtorno do Espectro Autista

Vygostky (2001) pontuou que a linguagem possui dupla função comunicativa: como um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, bem como ela é responsável pelas transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural e das funções psíquicas superiores. O autor denominou esse processo como psicológico superior, devido a caracterização ocorrer nos contextos sociais, como uma ação voluntária, regulação consciente e intencional (Vygotsky, 1991).

A comunicação proporciona uma generalização e compreensão do conceito da palavra de forma efetiva. Assim, a generalização somente ocorre quando a comunicação é desenvolvida (Vygotsky, 2001). Vygotsky (1991) destacou ainda que a palavra é dirigida para algo externo, referindo-se ao um objeto e a relação entre eles.

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e pensamento generalizante, são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, construindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz compreender o mundo e agir sobre ele (VYGOTSKY, 1991, p. 104).

Contudo, uma das características que os alunos com TEA podem apresentar em seu quadro de desenvolvimento é a presença de um Transtorno de Comunicação. Os transtornos de comunicação abrangem prejuízos na fala, na comunicação e na linguagem. Conforme o DSM-5 (2014, p. 41):

[...] transtornos da comunicação incluem déficits na linguagem, na fala e na comunicação. Fala é a produção expressiva de sons e inclui a articulação, a fluência, a voz e a qualidade da ressonância de um indivíduo. Linguagem inclui a forma, a função e o uso de um sistema convencional de símbolos (i.e., palavras faladas, linguagem de sinais, palavras escritas, figuras), com um conjunto de regras para a comunicação. Comunicação inclui todo comportamento verbal e não verbal (intencional ou não) que influencia o comportamento, as ideias ou as atitudes de outro indivíduo. (Brasil, 2014, p. 41)

Os déficits de comunicação apresentam diversos níveis de comprometimento, Silva (2013, p. 275) defendeu em sua pesquisa:

A ausência de fala não significa que o indivíduo não tem o que dizer. A incapacidade de se comunicar de maneira efetiva em todos os ambientes sociais, não significa que ele não compreenda o mundo a sua volta e que não tenha intenção comunicativa e de expressão. (Silva, 2013, p. 275)

A dificuldade ou ausência de comunicação relacionadas ao aluno com TEA são um dos desafios em que a família e o professor encontram ao receber esse aluno em sala. O aluno com TEA pode apresentar diferentes manifestações em relação aos transtornos de linguagem, comunicação e interação, devido ao fato de apresentarem deficiência em todas as formas de comunicação, não somente pela forma verbal, como também pelas formas não verbais, bem como possui outras características específicas (Fay, 2002; Klin, 2006; Leboyer, 2007).

Algumas características podem ser apresentadas ainda na primeira infância, como a dificuldade de respostas recíprocas como sorriso, a não utilização de contato visual com o intuito de chamar alguém e a mímica (Lambreia, 2013). Pesquisas apontaram que diagnósticos antes dos três anos de idade facilitaram a caracterização dos padrões de comunicação das crianças em seu desenvolvimento (Saulnier; Quirnbach; Klin, 2011).

Estudos confirmaram que os atrasos na comunicação e no desenvolvimento da linguagem podem ser identificados ainda nos primeiros anos de vida da criança com TEA, valorizando a importância do acompanhamento multiprofissional no desenvolvimento das crianças, principalmente no momento da aquisição da linguagem e no uso dos gestos que são facilitadores para a identificação do TEA (Mitchell et al., 2006; Orrú, 2012).

Segundo Leboyer (2007) a comunicação verbal e não verbal é prejudicada no TEA, podendo em alguns casos ser ausente, apresentando dificuldades na compreensão da língua e em sua funcionalidade. Em contrapartida, Orrú (2012) ressaltou que o desenvolvimento das habilidades verbais ocorre em alguns casos, no entanto, em outros casos as crianças podem desenvolver apenas formas não verbais de comunicação. Segundo a autora, a literatura descreve

características em relação as dificuldades de comunicação, como a ausência de fala ou desenvolvimento tardio da linguagem; propensão à comunicação com característica de monólogo; utilizar a terceira pessoa para falar de si; expressões diferentes e consideradas atípicas; ecolalia imediata ou tardia; entre outras (Orrú, 2012).

Fay (2002) destacou que uma característica da comunicação muito conhecida pelos profissionais da educação é a ecolalia, que pode ser vista como uma opção de fala pelas crianças com TEA. Ainda que a fala seja ecolálica e compreendida apenas por uma manifestação patológica identificada no DSM-5 (2014) pelos profissionais da educação, essa manifestação não deve ser apenas considerada por este olhar, visto que, também faz parte da aquisição da linguagem sendo identificada nas crianças tidas como desenvolvimento típico, embora seja uma característica passageira (Delfrate; Santana; Massi, 2009).

De acordo com Fay (2002) é necessário ressaltar a importância da pragmática em relação os contextos sociais, como responder e participar de um momento que tenha diferentes interlocutores, avançando sobre a visão de dependência da linguagem estar atrelada apenas à morfologia, semântica e a sintaxe. Em conformidade, Mousinho (2010) afirmou que a pragmática deve ser considerada como o uso da linguagem como funcional e social, efetivando que esta habilidade se encontra atrelada à interação social, outro desafio presente em sujeitos com TEA.

Contudo, constata-se que àqueles que não possuem a capacidade de utilizar a linguagem oral acabam prejudicados nos diferentes momentos da vida, impedindo-os de explorar, socializar e buscar novas experiências (Maringá, 2008).

No decorrer dos anos, muitas pesquisas avançaram em busca da compreensão pelas dificuldades de comunicação de crianças com TEA (Wetherby, 2006; Saad; Goldfeld, 2009; Lampreia, 2013; Togashi; Walter, 2016).

Segundo Lampreia (2007) os sujeitos com TEA possuem vontade de se comunicarem com outras pessoas, mas não com o objetivo de socializar. Para eles, um dos objetivos da comunicação está atrelada a necessidade de regulação dos comportamentos inadequados. As dificuldades de comunicação relacionam-se aos comportamentos inadequados ao se depararem com a dificuldade em interagir com outras pessoas. Desta forma, os sujeitos com TEA apresentam estereotípias e atitudes agressivas as pessoas que não estão acostumadas ao seu cotidiano (Walter, 2000; 2006).

É necessário considerar as especificidades da linguagem, com o objetivo de compreender as habilidades que estas crianças com TEA apresentam e o que podem apreender a partir dos contextos sociais, principalmente na interação com o outro (Delfrate; Santana;

Massi, 2009). Ao considerar esses aspectos, é indispensável considerar as experiências de comunicação que são viabilizadas as pessoas com TEA (CIF, 2001; Fiorini, 2017).

Walter (2006) escreveu que ao oportunizar intencionalmente situações de comunicação, em que as crianças possam interagir e serem compreendidas, as dificuldades serão atenuadas conforme seu desenvolvimento.

Em uma revisão sistemática da literatura, a pesquisadora Nunes (2021) evidenciou as pesquisas que ressaltaram a efetivação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para alunos com TEA em contextos não estruturados, como a escola conduzidos nas salas regulares de ensino e/ou nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

O estudo de Togashi e Walter (2016) foi conduzido na sala regular do Ensino Fundamental, com a participação do aluno com TEA, a estagiária e a professora. O aluno que passou a utilizar da CAA teve episódios comunicativos com a estagiária mais frequentes, expondo as dificuldades de atribuição dos profissionais que acompanham esses alunos em salas regulares. De acordo com outras pesquisas, a presença de muitos mediadores em sala pode impactar a aproximação da professora com o aluno com TEA e o seu protagonismo no processo educativo, visto que irá se comunicar mais com o profissional acompanhante do que com o aluno (Nunes et. al., 2013; Togashi; Walter, 2016).

2.3 A inclusão escolar de alunos com TEA nas salas regulares de ensino

Como forma de garantir o acesso e a permanência de alunos público-alvo da Educação Especial, diversas políticas públicas e leis foram criadas e implementadas gradualmente ao longo da trajetória, evidenciando um processo de ressignificação das práticas pedagógicas e a consolidação da Educação Inclusiva (Rigoletti, 2018).

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, capítulo III, artigo 205, determina que é direito de todos e da família, como dever do Estado, garantir e promover uma educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de forma a prepará-la para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, regido por princípios descritos no artigo 206, que delibera a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes. O artigo 208 da CF garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 em 1990, reforça os direitos supracitados quando determina a obrigação dos pais em matricularem seus filhos na rede regular de ensino.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou um evento na cidade de Jomtien localizada na Tailândia, aprova a Declaração Mundial de Educação para Todos. O artigo 3, denominado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, inciso III, estabelece como prioridade a melhoria da qualidade e garantia ao acesso à educação para meninas e mulheres, visando a superação dos obstáculos que impedem uma participação ativa no processo educativo, bem como eliminar quaisquer preconceitos, estigmas e estereótipos da educação. O inciso V descreve as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção, sendo necessário a garantia de igualdade ao acesso à educação, sendo parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1994).

Como forma de reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, em 1994, diversos países se reuniram em Salamanca, na Espanha, e reconheceram a urgência de providenciar a educação para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência. Os representantes da Conferência Mundial de Educação Especial, elaboraram a Declaração de Salamanca (1994) que culmina sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A matrícula no sistema de ensino e a adequação de uma prática pedagógica visando as especificidades das crianças, é explicitado ao discorrer que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, artigo 2).

Estes documentos foram precursores para a elaboração e implementação de políticas públicas no Brasil e da educação inclusiva.

Segundo Mendes (2017), o termo “inclusão” se refere as distintas características, apresentando diferentes significados quando relacionados as diversas áreas de atuações e quando utilizado em circunstâncias adversas.

Lipsky e Gartner (1997) definiram o termo “inclusão” como:

A provisão de serviços para estudantes com deficiências, incluindo aqueles severamente incapacitados, na escola da vizinhança, em classes comuns de crianças de idade apropriada, com o suporte necessário de serviços e apoios suplementares (para a criança e ao professor), de modo a assegurar o sucesso acadêmico, comportamental e social e preparar a criança para participar plenamente como membro contribuinte da sociedade. (Lipsky; Gartner, 1977, p. 763).

Não obstante, Smelter, Rasch e Yudewitz (1994) descreveram a inclusão escolar como a prática de inserir os estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, considerando e permitindo-se usufruir dos suportes que necessitam.

Para Mendes (2017), o termo “inclusão escolar” pode significar a inserção física ou a colocação do aluno na classe comum regular, como também em função do produto da escolarização em longo prazo, respeitando os direitos previstos na Constituição Federal para os fins da educação, “[...] que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania” (Brasil, 1988).

Nesta linha de pensamento, Martins (2012) dividiu em duas categorias as barreiras que dificultam grandemente a inclusão escolar dos alunos: uma de ordem visível (acessibilidade física, pedagógica) e outra invisível (preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes ao aluno tido como diferente).

Neste sentido, Mendes (2017) discorreu que o termo “inclusão escolar” compreende o aspecto central do movimento que é debatido em políticas públicas, sendo adotado quando referido à política ou prática de escolarização do público-alvo da Educação Especial em salas regulares de ensino.

A Educação Inclusiva popularizou-se pela Declaração de Salamanca na literatura educacional, referenciando os estudantes que são comumente marginalizados pela escola, descrevendo em seus relatórios como estudantes com “necessidades educacionais especiais”. A declaração orienta que o Estado deve garantir e acomodar todas as crianças, independentemente das condições físicas, biológicas, sociais, socioeconômicas, étnicas e culturais (UNESCO, 1994).

Por décadas, o termo “inclusão” e as políticas eram destinadas à escola do que a sala de aula, visando o acesso e a permanência dos estudantes em salas comuns, ainda que as oportunidades de serem ensinados por meio da educação não-formal e em outros ambientes da escola. Somente seria possível a retirada das crianças da classe comum, caso os planos de ensinos individualizados (PEIs) permitissem e previssem, considerando as necessidades complexas de ensino que uma sala comum não poderia propiciar (Sailor, 1992).

Prieto (2006) descreveu que a educação inclusiva:

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (Prieto, 2006, p. 8)

A autora salientou que a educação inclusiva carece de ser associada a relação de oposição entre igualdade e desigualdade, a fim de que compreendam os argumentos apresentados em relação a essa temática (Prieto, 2010).

Em consonância, Glat *et al.* (2007) destacaram que a educação inclusiva realiza um convite a reflexão sobre quais meios são possíveis de consolidar o acesso e a permanência de todos os estudantes, por meio da identificação dos desafios e, conseqüente retirada das barreiras para uma aprendizagem significativa.

Para a proposta de educação inclusiva, Glat *et al.* (2007) destacaram o processo de reestruturação de todos os elementos constitutivos da escola, iniciando pelos órgãos responsáveis, como as secretarias de ensino (municipal, estadual e federal), perpassando por todo sistema educacional à cada unidade educativa, formando-se professores e equipe de gestão, revendo formas de interação entre todos da comunidade escolar que compõe e participam. Por vezes, sendo necessário a avaliação e reestruturação física, a organização, o projeto político-pedagógico, os recursos didáticos, as práticas avaliativas, as metodologias e as estratégias de ensino.

Glat *et al.* (2007, p. 16) complementaram que a qualificação de todos os estudantes “[...] no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem” dar-se-á responsabilidade dos sistemas escolares e governos de cada país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi construída por uma equipe de trabalho com pesquisadores, considerando o contexto histórico e os novos que se apresentam diante das novas demandas do dia. Desta forma, o documento declara que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 4)

O documento também reconhece as dificuldades recorrentes nos sistemas de ensino ao enfrentarem as práticas discriminatórias e propõe a criação de alternativas como forma de superá-las. Um dos seus objetivos é promover um debate com a sociedade sobre a perspectiva

da educação inclusiva, sendo um dos primeiros passos para a mudança estrutural e cultural das escolas, a fim de que todos tenham suas especificidades atendidas.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº2 que determina as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º, delibera a matrícula aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, em todos os sistemas de ensino (Brasil, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define em um conjunto as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de ensino, de modo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, em consonância com os princípios e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE). Além da BNCC, há outros documentos normativos que se aplicam à educação escolar nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecida pela Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece os princípios e organiza as etapas de ensino, como assegura os direitos de aprendizagem; e a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que organiza a sistematização dos currículos de acordo com as etapas e as modalidades que são ofertadas.

O Ensino Fundamental, é a etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração. Dividido entre: anos iniciais, que atende crianças de 6 a 10 anos de idade, bem como é sistematizado por cinco anos denominados de 1º ano ao 5º ano; e anos finais com crianças de 10 a 14 anos de idade, organizado do 6º ano ao 9º ano. Dessa forma, essa etapa de ensino é destinada às crianças e adolescentes que ao longo destes anos, passam por mudanças físicas, afetivas, emocionais e sociais (Brasil, 2018).

Para a BNCC, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais valoriza as experiências lúdicas de aprendizagem, considerando as experiências vivenciadas na Educação Infantil e a articulação dos saberes do cotidiano e da rotina atrelados aos conhecimentos propostos no currículo desta nova etapa da escolarização. Desse modo, cabe ao professor propor situações que estimulem “[...] novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p. 58).

Vale ressaltar que a BNCC (Brasil, 2018) não descreve como abordar as experiências e os objetivos de aprendizagem aos alunos com deficiência, apenas mencionando a Educação Especial como modalidade de ensino, sem atenção necessária e de forma frágil.

Essa etapa é um cenário importante e significativo para incluir alunos com TEA, pois se trata da fase de transição entre duas etapas que requer muita atenção, a fim de garantir

inclusão e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas especificidades nos modos de aprender, interagir e estar presente dentro da rotina pedagógica da sala de aula.

Incluir um aluno com TEA nas escolas regulares não é apenas inseri-lo dentro da sala de aula, a fim de cumprir as normativas vigentes, mas incluí-lo como um todo. Para isso, as estratégias de mediações para o acolhimento e adaptação, tornam-se necessárias para que o seu percurso educativo seja construído de maneira significativa e respeitosa ao educando, bem como para o docente ao utilizar-se de uma prática pedagógica significativa a ele.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015 reafirmou o direito de crianças com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e com Diferentes Habilidades de frequentarem o ensino regular ministrado por um professor sem formação específica² obrigatória, de forma que ele desenvolva um trabalho pedagógico que inclua todas as especificidades em sua prática (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010) descreve em seu Art. 41 que:

O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. (Brasil, 2010, p. 12)

Conforme as diretrizes, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é possível a elaboração de um plano de ações que considere as especificidades dos alunos PAEE matriculados, a fim de garantir e oportunizar o acesso e a permanência no processo educativo e o desenvolvimento integral. Vale salientar que para a elaboração do PPP todos da comunidade escolar devem participar, como funcionários do âmbito administrativo e pedagógico e a comunidade escolar.

2.4 A rotina pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista

A importância da rotina pedagógica encontra-se presente desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que definiu a organização de diferentes atividades,

² Trata-se de especializações pós-graduação *lato sensu*.

dos ambientes e do tempo (Brasil, 1998), conforme os objetivos traçados pelos professores. Para o Ensino Fundamental – anos iniciais, não é diferente.

A passagem de nível de ensino, carece de um olhar atento e de uma transição que contemple os objetivos e os planos desenvolvidos na Educação Infantil, que continuará o processo de ampliação dos objetivos traçados e das aprendizagens que se espera de acordo com a faixa etária, ano escolar e de desenvolvimento.

Desta forma, a rotina pedagógica possibilita melhor organização do ensino e da prática pedagógica que será ofertada, as habilidades a serem desenvolvidas e os conceitos a serem compreendidos. Como também, exerce influência no comportamento das crianças, permitindo que todo espaço e tempo, tenha uma intencionalidade pedagógica a ser efetivada. Em outras palavras, a rotina pedagógica influencia diretamente no *fazer* e no *ser pedagógico*.

2.4.1 A prática pedagógica

Segundo Zabala (1998, p. 18) a prática pedagógica é um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]” que o professor estabelece em seu planejamento prévio de curto, médio e longo prazo. O autor ressaltou que para que a prática pedagógica seja efetiva nos processos estabelecidos em sala, faz-se necessário que o ensino colabore na criação dos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, por meio de uma situação em que permita que o fortalecimento dos mesmos (Zabala, 1998).

Concatenado a esta linha, Libâneo (1998, p. 24) descreveu que “o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana [...]”, considerando os aspectos sociais e políticos para a formação integral.

Ainda conforme o mesmo autor, podemos dizer que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos (Libâneo, 2013, p. 24)

Apesar da importância dos fatores internos e externos para a elaboração de uma prática pedagógica inclusiva, a literatura apontou diversos entraves e desafios para a inclusão escolar da criança com TEA relacionados ao processo formativo inicial e continuada do professor

(Favoretto; Lamônica, 2014; Sanini; Bosa, 2015; Pimentel; Fernandes, 2014; Schmidt *et al.*, 2016).

Pimentel e Fernandes (2014) em seu estudo, que objetivou identificar e descrever as dificuldades dos professores e o valor atribuído ao trabalho com crianças com TEA, evidenciaram que os professores enfrentam desafios para atuar com crianças com TEA, visto que necessitam de formações e de apoio de outros profissionais da área a fim de oportunizar uma educação de qualidade às crianças. A pesquisa demonstrou que os professores carecem de conhecimento sobre as características do TEA e comportamentos, de formação, de formas de atuação com a criança, de como mediar o processo de ensino e o de aprendizagem, de práticas pedagógicas significativas, de compreender que é possível a aprendizagem da criança (Pimentel; Fernandes, 2014).

Conhecer as particularidades da atuação dos profissionais que trabalham com crianças com TEA são fundamentais, pois proporciona o aprimoramento da avaliação e o diagnóstico precoce, das intervenções e mediações, da inclusão social e escolar, entre outras necessidades que surgem diante das demandas (Crispiani, 2008; Pimentel, 2013; Pimentel; Fernandes, 2014).

Nos estudos de Camargo *et al.* (2020), que objetivou investigar as dificuldades, desafios e barreiras encontradas pelos docentes em relação à inclusão de alunos com TEA no ensino regular, inúmeras foram as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes em seu cotidiano, entre elas estão: a dificuldade do professor lidar com o comportamento do aluno devido a recusa de realizar a atividade, seguir as regras, rotina e interesses restritivos e estereotipados do aluno; a comunicação da criança com TEA; dificuldade com a pluralidade em sala de aula, visto que além do TEA há outras crianças com deficiência ou que carecem de uma atenção e apoio individualizado; dificuldade de ensinar e avaliar o aprendizado da criança com TEA; e rotina.

Além das dificuldades citadas, os pesquisadores evidenciaram a ausência de uma formação específica por parte dos docentes, pois demonstraram conhecimentos generalizados em relação a prática pedagógica com crianças com TEA. Outro ponto relevante, são as estratégias utilizadas pelos professores para as mediações, pois utilizam de abordagens empíricas, devido à fragilidade na formação inicial e/ou continuada (Camargo *et al.*, 2020).

Em relação as estratégias de ensino fundamentadas no senso comum, demonstradas pelo estudo de Camargo *et al.* (2020), o autor Libâneo (2013) discorreu que há princípios básicos nas quais:

[...] são aspectos gerais do processo de ensino que expressam fundamentos teóricos de orientação do trabalho docente. Os princípios do ensino levam em conta a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade, as características do

processo de conhecimento, as peculiaridades metodológicas das matérias e suas manifestações concretas na prática docente, as relações entre ensino e desenvolvimento dos alunos, as particularidades psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento conforme idades (Libâneo, 2013, p.170-171).

Uma vez que muitos professores demonstram pouco conhecimento em relação ao TEA, principalmente em relação a comunicação, estes inferem nas práticas pedagógicas desenvolvidas, associando o espaço escolar apenas à socialização, fator que interfere no ensino e na aprendizagem (Alves, 2005; Martins, 2007; Camargo; Bosa, 2009; Gomes; Mendes, 2010; Schmidt *et al.*, 2016).

Schmidt *et al.* (2016) constataram em seus estudos que embora muitos professores acreditam na inclusão escolar como benéfica para a interação de alunos típicos e atípicos, muitos consideram uma realidade distante a ser concretizada. Diante disso, constata-se a defasagem escolar de muitos alunos com TEA crescem significativamente com o passar dos anos.

Nos estudos de Rocha *et al.* (2018) objetivaram analisar a percepção dos profissionais sobre o trabalho desenvolvido por eles com as crianças e jovens com TEA, bem como identificar suas estratégias de intervenção. Um dos resultados apontados foram que os profissionais possuem conhecimento prático sobre as características e atuação com crianças e jovens com TEA, porém precisam de espaços formais para a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos.

Com essa problemática, Pacheco (2007) descreveu que as escolas precisam de profissionais qualificados que propiciem auxílio nas tarefas de identificação, na intervenção, orientação, por meio de procedimentos, estratégias, ferramentas e técnicas fundamentadas em teorias pedagógicas e psicológicas.

Relacionado a isso, Ramos e Alves (2008) ressaltaram a importância de a escola oferecer oportunidades aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo formações e orientações com profissionais especializados em saúde e educação, bem como identificar e conhecer instrumentos para que o aluno encontre um ambiente adequado com aprendizagens possíveis e importantes ao seu cotidiano.

Vale ressaltar que a escola se caracteriza como espaço rico em promover e criar possibilidades de interação e construção de conhecimento, com a utilização de uma prática pedagógica fundamentada e embasada em concepções teóricas baseadas em pesquisa e estudos.

Compreender as circunstâncias de cada pessoa com TEA, corrobora para que o processo de construção pessoal destes indivíduos favoreça a sua evolução e possíveis demandas

específicas do ensino, apresentando diversas possibilidades e meios de compreensão (Blanco, 2004).

A prática pedagógica do professor da sala regular, juntamente com um professor auxiliar ou uma educadora especial, é algo que colabora ao processo de aprendizagem. Alves (2016) demonstrou em seus estudos com uma professora do 5º ano que o trabalho do professor auxiliar requer uma atenção diferenciada e mais pontual, de forma que o processo seja instruído por um planejamento prévio de atividades e propostas, sejam dirigidas ou livres, tendo cooperação entre todos os professores do cotidiano da criança com TEA. A ação colaborativa entre todos os professores intervém positivamente a criança.

Em contrapartida, uma pesquisa verificou-se que a função das professoras de crianças com deficiência, consistiam em retirar as crianças da sala de referência, nos momentos que estes se encontrassem em crise. Assim, observa-se que nesta escola, a professora não desempenha papel de maneira a auxiliar o aluno na sala regular (Kubaski, 2014), conferindo todas as responsabilidades a professora regular que, na maioria das vezes, não possui apoio em sala.

Neste sentido, quanto mais os alunos público-alvo da Educação Especial apresentarem especificidades, maior será a necessidade de o professor buscar estratégias que favoreçam o ensino, a aprendizagem e uma participação ativa dos alunos na rotina pedagógica (Rigoletti, 2018).

Ao elaborar estratégias de mediações, o professor aprimora as habilidades dos alunos com TEA, atendendo suas especificidades educacionais. Além disso, reforçar as habilidades demonstradas por eles, constitui-se como importante estratégia de concretização e ampliação da aprendizagem, visto que a criança possui necessidade orgânica de explorar e investigar os ambientes em que está inserida (Zulian; Freitas, 2001; Rocha; Deliberato, 2010; Schirmer *et al.*, 2011), respeitando às demandas, as diferenças individuais de cada criança, o ritmo de trabalho e o interesse de todos.

Assim, o ensino regular torna-se um desafio ao professor que não possui formação inicial e/ou continuada de qualidade, preconizando o aumento de pesquisas referentes ao Transtorno do Espectro Autista e a prática pedagógica do professor, demonstrando a necessidade de criação ou de visibilização de programas de ações colaborativas, que proporcionem o desenvolvimento de habilidades procedimentais, conceituais e sociais que permitam a participação ativa da criança com TEA na rotina pedagógica proposta.

2.4.2 Mediação pedagógica

Camaliente (2022, p. 22) definiu em sua pesquisa de mestrado, a mediação pedagógica “[...] como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio”. Para Costa (2006) a mediação pedagógica ocorre quando é feita pelo outro, sendo um adulto, pares mais competentes ou pelo professor; contudo, ao ser feita pelos signos, sendo a linguagem como o mais importante, é denominada como mediação semiótica. Para a autora, estas duas dimensões ocorrem concomitantemente e de forma dialógica.

Neste sentido, a mediação pedagógica é compreendida pela intencionalidade e sistematicidade, a requerer planejamento, desenvolvimento e instrumentação por um ou mais mediadores competentes, representados em sala pelos professores, responsáveis pela organização da rotina e prática pedagógica que visam a desenvolver a aprendizagem dos seus alunos (Costa; Oliveira, 2018; Camaliente, 2022).

Considerando os escritos de Vygotsky (1962; 1993, p. 97) em relação a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada pelo autor como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução de problema individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema com a orientação ou colaboração de parceiros mais capazes” e a Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (1991), compreendem que o desenvolvimento humano acontece conforme as interações entre os indivíduos nos ambientes previamente organizados.

A Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM (Feuerstein; Feuerstein, 1991) é um processo de aprendizagem que se desenvolve quando a criança interpreta o estímulo ambiental, chama a atenção do outro para os pontos cruciais, atribui significado à informação recebida e aplica a mesma para as demais experiências de aprendizagem que irão ocorrer, enfatizando a importância do estímulo ambiental como ponto-chave do desenvolvimento do outro (Fonseca; Cunha, 2003; Cunha, 2004), auxiliando a criança a alcançar a ZDP e a competência social e cognitiva. Importante pontuar que qualidade da interação e do contexto devem ser considerados para que a EAM aconteça.

Feuerstein e Feuerstein (1991), Klein (1996) e Tzuriel (1999; 2001) indicaram três componentes principais de mediação: a intencionalidade, a significação e a transcendência. A intencionalidade ocorre quando o mediador chama a atenção da criança para o objeto e ela responde a este estímulo, apresentando uma resposta eficiente ao desenvolver um processo mental adequado. A significação refere-se ao comportamento do mediador ao enfatizar o estímulo, por meio de uma expressão de afeto e de indicação do valor e significação daquele

objeto, assim, a criança apropria-se do significado e internaliza o processo. A transcendência refere-se à generalização da aprendizagem das regras, princípios e estratégias, em relação à atitude do mediador no processo de mediação com a criança para além das experiências concretas gerais já vivenciadas por ela, a fim de aplicá-las a contextos específicos de aprendizagem.

Tendo como eixo norteadora a intencionalidade, a busca pela construção de um espaço e de comportamentos que proporcionarão atos de ensinar, podem contribuir ou não para a construção de conceitos sobre os conteúdos. Por meio desse movimento, a apropriação desses saberes assumirá o papel de fio condutor para a transformação da condição de sua própria realidade.

Orrú (2003) reafirmou o papel do professor na mediação pedagógica ao considerar que a criança com TEA não é beneficiada de uma aprendizagem direta e estímulos diversos ao objeto de estudo, não contribuindo para sua formação biopsicossocial. Ao estar com o professor, a criança com TEA poderá alcançar níveis de desenvolvimento, complexidade cognitiva e de hierarquização por meio da atuação do mediador, que deverá proporcionar estímulos por meio da intencionalidade das diferentes situações de aprendizagem que objetivam a modificação das estruturas cognitivas das crianças. A autora destacou ainda que uma situação de aprendizagem elaborada pelos princípios da EAM, deve priorizar a adequação dos diferentes aspectos envolvimento nas necessidades de transformação das estruturas cognitivas da criança com TEA (Orrú, 2003).

2.4.3 Estratégias de ensino para alunos com TEA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) descreveram a necessidade de adaptação de materiais para o uso na rotina pedagógica; adaptações de recursos pedagógicos; adoção de métodos e estratégias de ensino para a aprendizagem do aluno com deficiência; a utilização de instrumentos, procedimentos e técnicas para a avaliação escolar; construção de objetivos a curto, médio e a longo prazo e, adoção de um sistema de comunicação alternativo.

Além dessa normativa, estudos apontam a necessidade da construção de estratégias de ensino para que uma aprendizagem efetiva ocorra (Aporta; Lacerda, 2018; Silva; Nassim, 2018).

No estudo de Gomes (2007) há a descrição do ensino das habilidades das operações matemáticas básicas para um aluno com TEA. A pesquisadora utilizou de uma análise experimental dos comportamentos e das técnicas de ensino, como também uma observação

direta do repertório do participante. Para as atividades pedagógicas, foram utilizados recursos visuais, gráficos e o uso das mãos dando dicas no decorrer do processo que deveria ser trabalhado. Nos resultados, constatou-se a aprendizagem gradativa das habilidades do aluno com TEA conforme as intervenções aconteciam.

Lago (2008) analisou ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular. O objetivo deste estudo foi evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno com TEA, contribuindo para a formação de professores. Foi uma pesquisa qualitativa realizada por meio de dois estudos na rede municipal de Porto Alegre. Esse trabalho teve como referencial teórico a epistemologia genética e os conceitos desenvolvidos por Jean Piaget para a construção dos processos cognitivos da criança com TEA.

Gomes e Mendes (2012) pesquisaram a escolarização inclusiva de alunos com TEA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG). Este estudo objetivou caracterizar os alunos com TEA matriculados na rede, bem como descrever a maneira pela qual escolarização ocorre nas classes regulares de ensino, a partir da perspectiva inclusiva. Participaram dessa pesquisa 33 professores que tinham contato diário com alunos com TEA. Para coletar os dados, as pesquisadoras utilizaram um questionário semiestruturado e a escala CARS. Nos resultados, foram identificadas estratégias utilizadas pela prefeitura para a permanência dos alunos na escola, a participação nas atividades pedagógicas é limitada e pouca interação com as demais crianças.

Da Silva e Arruda (2014) confirmam a observação de que os professores consideram que a inclusão escolar de alunos com TEA constituem desafios e um obstáculo para a aprendizagem.

Guiterio (2016) em sua dissertação demonstrou que com o uso dos jogos e a ludicidade como mediadores da aprendizagem, é possível das crianças com TEA aprenderem sobre ciências.

Para a implementação de uma rotina pedagógica, sofisticação das atividades pedagógicas e desenvolvimento habilidades comunicativas e de interação do aluno com TEA, indica-se o Programa TEACCH como uma estratégia de ensino.

No decorrer da perspectiva teórica behaviorista, poucas foram as abordagens educativas consideradas efetivas e adequadas para o TEA, contudo, o método TEACCH por meio de pesquisas obteve a comprovação científica de sua eficácia (Orrú, 2012).

Denominado como *Treatmet and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)*, traduzido para Tratamento e Educação para Autistas e

Crianças com Déficits relacionados à Comunicação, surgiu em 1966, como uma prática psicopedagógica, por meio do desenvolvimento de um projeto liderado pelo Dr. Eric Schopler na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, que era contrário à ideia da época, que concebia a carga emocional como causadora do TEA (Orrú, 2012; Kwee; Sampaio; Atherino, 2009).

Atualmente, o método TEACCH é utilizado frequentemente tendo como eixo concepções da teoria comportamental. Também, é considerado um programa educacional e clínico pautado em uma prática psicopedagógica, com o objetivo de observar as crianças com TEA em diferentes momentos e espaços que apresentam estímulos diferentes em sua jornada.

Segundo Orrú (2012):

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo (Orrú, 2012, p. 62).

A autora complementa que esse programa é conduzido por símbolos e/ou códigos, conhecidos atualmente como Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), primando a condução de uma rotina pedagógica para esse aluno com TEA, com apoio de recursos visuais e concretos, objetivando uma rotina previsível e estável sem causar desconforto e comportamentos inadequados. Para isso, o professor será o mediador juntamente com o acompanhante da criança que deverá receber formação específica para atuar com essa estratégia (Orrú, 2012).

Diante da estratégia apresentada, observa-se que participar e ser mediador do processo educativo de crianças com TEA, requer do professor um profundo conhecimento sobre as características do transtorno, como também de suas habilidades comunicativas e suas necessárias, a fim de desenvolver um ensino significativo (Morin, 2005; Hirschfeld et. al., 2007).

Ao encontro do método TEACCH, encontram-se pesquisas, por meio do estudo de caso, que ressaltaram a importância de Suportes Visuais (SV) nas habilidades comunicativas e comportamentais, como também na organização da rotina pedagógica do aluno com TEA (Cândido, 2015; Fiorini, 2017; Fontoura, 2018; Monte, 2015).

Segundo Shane (2006), os SV são recursos utilizados com o objetivo de regulação do comportamento ou para fins comunicativos. O autor descreveu três SV que comumente são

utilizados com pessoas com TEA: o primeiro, denominado como Modo Visual de Instrução (MVI) utiliza-se do recurso visual simultaneamente a fala ou linguagem escrita, de modo a estimular a compreensão do aluno e enfatizar as instruções passadas; o segundo é conhecido como Modo Visual de Expressão (MVE), que tem por função a comunicação expressiva, configurando-se com símbolos pictográficos, objetivando a substituição ou suplementação da linguagem verbal (fala); o terceiro, denominado Modo Visual de Organização (MVO) possui a função de organizar as rotinas pedagógicas. Este é comumente utilizado nas salas de aulas pelas professoras ao fotografarem as crianças com TEA nos espaços físicos da escola e utilizar como referência à instrução; o terceiro, conhecido como (Shane e Simmons, 2001 apud Shane, 2006).

Ao atentar-se para as estratégias de ensino que são utilizadas em salas, as mediações nas práticas pedagógicas irão possibilitar o aperfeiçoamento do processo educativo como um todo, principalmente no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação do aluno com TEA que favorecerá a participação do aluno em sua rotina pedagógica.

3 OBJETIVOS

O presente capítulo, destina-se à apresentação dos objetivos que guiaram o referencial teórico, considerando a importância da prática pedagógica e os processos educativos, as ações colaborativas com crianças com TEA, o percurso metodológico e as presentes análises a seguir, diante da justificativa e do objeto de estudo.

3.1 Objetivo geral

Identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com TEA.

3.2 Objetivos específicos

a) identificar os recursos e estratégias utilizadas na mediação do professor na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA, segundo o relato dos professores;

b) identificar as mediações realizadas pelo professor na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA;

c) identificar as adaptações curriculares realizadas pelo professor em relação ao aluno com TEA;

d) identificar a percepção dos professores a respeito dos desafios em relação a rotina pedagógica do professor para ampliar a participação do aluno com TEA.

4 MÉTODO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2018, p. 30)

A presente pesquisa configura-se como estudo qualitativo descritivo, de forma a investigar as experiências e as vivências dos indivíduos e dos grupos que constituem o cotidiano escolar (André, 2010, 2013). Segundo André (2013):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. (André, 2013, p. 96).

O estudo teve como objeto identificar e analisar as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental I de um município do interior do Estado de São Paulo que tinham em suas salas regulares alunos com TEA.

O instrumento e procedimentos de coleta estabelecidos para este estudo estão delineados a seguir.

4.1 Questões éticas da pesquisa

4.1.1 Comitê de Ética em Pesquisa

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que discorre sobre ética em pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Marília. Posteriormente, obteve aprovação sob o parecer nº 5.709.046/2022.

4.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Os professores participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual apresenta informações importantes sobre o projeto, como os objetivos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, procedimentos de proteção de

informações e de identidade, a utilização dos dados para fins científicos tendo anuência para a participação nesta pesquisa (APÊNDICE A).

4.2 Participantes da pesquisa

Diante dos objetivos estabelecidos, participaram desta pesquisa onze professoras de alunos com TEA, que atuam em salas regulares do Ensino Fundamental I.

4.2.1 Procedimento de seleção dos professores participantes

Para a seleção dos professores participantes, foram realizados os seguintes procedimentos:

a) Em outubro de 2021, foi protocolado um ofício com a anuência da orientadora e uma cópia do projeto desta pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, para a realização do projeto de pesquisa. A Dirigente Administrativa de Educação Especial Inclusiva concordou com o parecer de consentimento da Secretária de Educação, que foi emitido em novembro do mesmo ano;

b) Com a autorização da Secretaria de Educação Municipal para a realização da pesquisa, a rede Municipal solicitou à Dirigente Administrativa de Educação Especial Inclusiva que indicasse as escolas que possuem alunos com TEA em seu quadro de discentes, bem como as professoras regulares que atuam com estes alunos;

c) Entrou-se em contato com os diretores da Rede Municipal de Ensino das escolas que foram indicadas, para agendar uma reunião com a direção, coordenação e professores responsáveis a fim de explicar o estudo, os procedimentos de coleta e o funcionamento. Nesta etapa, também foi entregue o TCLE.

4.2.2 Critério de seleção dos professores participantes

A priori, um dos critérios de seleção das professoras participantes era de que tivessem atuado com as crianças com TEA nas salas regulares no ano de 2022. A escolha foi devido ao fato de que acompanharam os alunos em sua rotina pedagógica, nas quais os momentos de interações, mediações e percepções foram significativos e com aprendizagens. Assim, poderiam relatar com propriedade as características e organizações importantes da rotina pedagógica.

Contudo, devido ao contexto pandêmico que ocorreram no ano de 2020 a 2022, as professoras efetivas das turmas que possuem alguma comorbidade foram afastadas, a fim de que preservassem sua saúde. Neste sentido, a Rede Municipal de Ensino, necessitou contratar professores temporários por meio de um processo seletivo. Com o término do período pandêmico, os professores que estavam afastados retornaram e os temporários tiveram seus contratos encerrados, impossibilitando o contato com eles.

Diante do contexto apresentado, o critério de seleção dos participantes foi reconstruído para professores regulares que atuam com crianças com TEA nas salas comuns nos anos de 2022 e 2023, que tenham tido contato por mais de quatro meses.

4.2.3 Caracterização dos professores participantes

As professoras participantes atuam desde o 1º ano (crianças com até 7 anos) até o 5º ano (crianças com até 10 anos), conforme o Ensino Fundamental I, organizado pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

As informações das professoras participantes, foram obtidas durante as entrevistas realizadas, sendo coletados dados referentes à idade, formação inicial, se havia formação continuada (incluindo habilitações, especializações ou pós-graduação *strictu sensu*), tempo de atuação no Ensino Fundamental I, se já atuou com crianças público-alvo da Educação Especial e qual o período de atuação. Segue abaixo um quadro com os dados dos professores participantes, sendo denominados nesta pesquisa por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11.

Todas as participantes são professoras do gênero feminino. A professora P11 atuou com o mesmo aluno no ano de 2022 no 4º ano e, prosseguiu para o 5º ano no ano de 2023. A professora P7 possui dois alunos com TEA matriculados em sua turma, no ano de 2023, dessa forma, no decorrer da entrevista, a participante descreveu a rotina de ambos os alunos.

Ao todo, participaram 11 professoras subdivididas em três escolas da rede municipal do interior de São Paulo.

Quadro 3 – Caracterização dos professores participantes

PROFESSORES							
	Idade	Formação inicial e continuada	Tempo de atuação no Ensino	Tempo de atuação na escola participante	Atuação antes de 2022 com	Período de trabalho	Ano em que atua

			Fundamental, anos iniciais		alunos com TEA		
P1	46 anos	Pedagogia, Letras, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial	21 anos	6 anos	Sim	Matutino	1º ano (2023)
P2	42 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia	20 anos	20 anos	Sim	Vespertino	2º ano (2022) 2º ano (2023)
P3	58 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Ambiental e Gestão Escolar	20 anos	5 anos	Não	Vespertino	2º ano (2022)
P4	42 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.	9 anos	8 anos	Não	Vespertino	3º ano (2022)
P5	36 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Docência no Ensino Superior	5 anos	2 anos	Sim	Vespertino	3º ano (2023)
P6	52 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia Clínica e Institucional	21 anos	21 anos	Sim	Matutino	3º ano (2022)
P7	-	Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia	15 anos	15 anos	Sim	Matutino	4º ano (2023 – 7A-a e 7A-b)
P8	51 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Matemática	-	-	Sim	Matutino	4º ano (2023)
P9	46 anos	Letras e Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista	22 anos	22 anos	Sim	Matutino	5º ano (2022)
P10	42 anos	Pedagogia e Letras, Pós-Graduação em Psicopedagogia	15 anos	15 anos	Sim	Vespertino	5º ano (2022)

P11	54 anos	Pedagogia Formação Musical.	35 anos	17 anos	Não	Vespertino	4º ano (2022) 5º ano (2023)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

4.3 Local

A presente pesquisa foi realizada em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

4.4 Materiais e equipamentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes materiais: um gravador de áudio, um caderno para registro das observações para as entrevistas com as professoras e um notebook com o roteiro de entrevista. Para transcrição e realização da análise foram utilizados um computador e o caderno com as observações registradas.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado considerando literaturas concernentes à escolha. Como apoio, a pesquisadora utilizou um caderno para o registro de observações.

A decisão pela entrevista semiestruturada foi fundamentada na possibilidade de que diante das respostas dos participantes novos questionamentos e hipóteses poderiam surgir, complementando as questões previamente elaboradas no roteiro (Manzini, 2020). Para Lüdke e André (1986), a entrevista permite uma aproximação e interação significativa entre o entrevistador e o entrevistado.

Ademais, indica-se a entrevista semiestruturada a grupos homogêneos que possam ter vivenciados experiências semelhantes e em contextos diferentes, de modo a contribuir para uma análise qualitativa sobre o objeto de estudo (Manzini, 2020). Nesta pesquisa, os participantes foram professores de alunos com TEA que atuam em salas regulares, caracterizando, assim, a hegemonia de um grupo.

Para a elaboração do roteiro (APÊNDICE B), considerou os objetivos da pesquisa. O autor Manzini (2003; 2020) destacou que um bom roteiro de entrevista, permite ao pesquisador compreender os objetivos e conceitos estudados e o auxilia na organização para o processo de interação entre o pesquisador e o participante. Segundo Gunther (1999) os objetivos e os conceitos podem ser investigados com uma pergunta ou com um conjunto de perguntas, com uma intencionalidade para se avançar nas novas etapas.

O roteiro inicial contou com 13 questões abertas que, ao passar por dois juízes com formações e estudos na área de Educação Especial, realizaram observações significativas. Assim, com as modificações sugeridas, o roteiro se estruturou com 23 questões abertas divididas em duas partes: a primeira, de questões relacionadas a formação do professor e, a segunda aos conceitos e objetivos investigados durante a entrevista.

Com a entrevista semiestruturada, buscou-se construir com o entrevistado um ambiente de segurança e familiar, em que pudesse compartilhar suas vivências sobre o objeto de estudo, por meio de um diálogo de acolhimento e de escuta, tendo o entrevistador papel de controlar a entrevista (Bleger, 1980). A entrevista não se encerra com a realização da coleta de dados, mas continua no ato da transcrição e análise, elementos importantes no processo.

4.6 Procedimentos e organização da coleta de dados

O procedimento de coleta consistiu na realização das entrevistas com as professoras. As entrevistas ocorreriam entre os meses de novembro e dezembro de 2022, contudo, alguns professores relataram uma preocupação com a demanda de trabalho e documentação pedagógica que deveriam ser entregues no término do ano letivo. Assim, optou-se pela realização das entrevistas entre os meses de fevereiro a maio de 2023.

É importante relatar as dificuldades encontradas neste processo. Algumas escolas indicadas demonstraram receio em receber a pesquisadora, assim, não foi possível realizar o convite as professoras, a fim de que conhecessem os objetivos deste estudo.

As entrevistas foram agendadas previamente com as professoras, seguindo o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), de forma que não intervisse na rotina pedagógica das turmas. Optou-se por entrevistar as professoras que atuaram no ano de 2022 com os alunos com TEA primeiro e, posteriormente, as professoras atuantes no ano de 2023.

Como auxílio, duas escolas modificaram os horários do HTPI para que todas as professoras fossem agendadas no mesmo dia, a fim de auxiliar nas atividades que decorrem do

cotidiano escolar e na coleta de dados pela pesquisadora, as entrevistas foram realizadas de forma individual em sala reservada.

Como forma de aprimorar a visualização da organização e da coleta de dados, abaixo encontra-se um quadro com as referentes datas das entrevistas com as professoras em relação a sua rotina pedagógica, a duração de cada entrevista e o ano em que atua.

No quadro, as entrevistas estão organizadas de acordo com o ano de ensino em que cada professor participante atua.

Quadro 4 – Organização da coleta de dados

ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS			
Professoras participantes	Ano de Ensino no Fundamental	Data da entrevista	Duração da entrevista
P1	1º ano (2023)	22 de maio de 2023	33 minutos e 38 segundos
P2	2º ano (2022)	14 de fevereiro de 2023	34 minutos e 43 segundos
P3	2º ano (2022)	16 de fevereiro de 2023	33 minutos e 19 segundos
P4	3º ano (2023)	08 de março de 2023	29 minutos e 05 segundos
P5	3º ano (2023)	22 de maio de 2023	11 minutos e 46 segundos
P6	3º ano (2022)	14 de fevereiro de 2023	58 minutos e 20 segundos
P7	4º ano (2023)	22 de maio de 2023	24 minutos e 45 segundos
P8	4º ano (2023)	22 de maio de 2023	23 minutos e 43 segundos
P9	5º ano (2022)	14 de fevereiro de 2023	46 minutos e 29 segundos
P10	5º ano (2022)	16 de fevereiro de 2023	30 minutos e 08 segundos
P11	4º ano (2022) 5º ano (2023)	22 de maio de 2023	30 minutos e 14 segundos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

4.7 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra, com o apoio das normas segundo o referencial de Marcuschi (1999), com ajustes ortográficos de forma a corrigir os vícios de linguagem e com elementos e símbolos determinados com o objetivo de promover uma compreensão integral das informações, como por exemplo, a utilização da letra P e um número em referências às professoras e a letra M para a pesquisadora (entrevistadora), bem como o uso de “[...]” em referência à supressão de trechos das entrevistas neste estudo e o uso de reticências para as pausas das entrevistadas.

Com a transcrição das entrevistas, foi possível perceber a sobreposição de assuntos nas respostas das professoras. Assim, foram estabelecidos temas e subtemas de forma a proporcionar uma análise de conteúdo mais ampla, sendo possível que os exemplos citados pelas professoras participantes sejam contemplados em mais de um tema. Com o término das transcrições, as possíveis unidades temáticas foram construídas tendo como referencial teórico, a conceituação feita por Bardin (1977) sobre temas e subtemas.

Bardin (1977) discorreu que os temas são elementos que surgem naturalmente por meio de um texto analisado e que segue critérios específicos relacionados ao referencial teórico que dita a inferência imposta no curso à leitura. Assim, é permitido realizar recortes textuais que poderão ser agrupados em ideias que se complementam, bem como em sentenças e enunciados que seguem os significados específicos do referencial teórico.

Dessa forma, o quadro abaixo explicita os temas e subtemas de análise que serão percorridos no próximo capítulo:

Quadro 5 – Temas e subtemas

TEMAS E SUBTEMAS		
ROTINA PEDAGÓGICA	Atividades Pedagógicas	Recursos pedagógicos
		Recursos de Tecnologia Assistiva
		Participação do aluno
	Estratégias de Mediação do professor por comandos verbais	Pergunta fechada
		Mando
		Instrução
	Plano Educacional Individualizado	
		Com as professoras

	Interação e Comunicação do aluno com TEA	Com as crianças
		Outros interlocutores
DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DO ALUNO COM TEA	Formação de professores	
	Estrutura e organização da escola	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A seguir, a descrição dos temas e subtemas para uma melhor compreensão:

TEMA 1 – ROTINA PEDAGÓGICA

Para este estudo, a pesquisadora considerou como **Rotina Pedagógica** a organização intencional da jornada escolar do aluno realizada pela professora, a partir do momento de sua entrada na escola, as atividades pedagógicas, o momento do lanche, atividades livres e o momento da saída, como apresentado na introdução. Tendo a intencionalidade pedagógica como princípio estruturante, a rotina pedagógica poderá ser modificada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

No tema “rotina pedagógica”, foram identificados os seguintes subtemas:

a) Subtema “Atividades pedagógicas”: as atividades pedagógicas são propostas que buscam o desenvolvimento e a compreensão dos quatro tipos de conteúdo (factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais), regidas por uma intencionalidade pedagógica (Zabala, 1998). Nas atividades pedagógicas foram identificados:

- Recurso pedagógico: nesta pesquisa são considerados recursos pedagógicos aqueles utilizados nas situações de ensino e aprendizagem, sendo desde materiais digitais até materiais concretos, como alfabeto móvel, figuras, palavras impressas, cadernos adaptados, como forma de estímulos concretos e manipuláveis (Manzini, 2010).
- Recursos de Tecnologia Assistiva: equipamentos, produtos, dispositivos, metodologias, práticas e serviços que buscam promover a funcionalidade em atividades e a participação do aluno com TEA (Brasil, 2015).

- Participação do aluno: todo relato das professoras referente a participação ou não dos alunos com TEA nas atividades realizadas em sala de aula, na sala de informática, na quadra de esportes, sala de pintura e outros ambientes.

b) Subtema “Estratégias de Mediação do professor por comandos verbais”: são todas as ações e atitudes intencionais que as professoras apresentaram nas mediações, utilizando os meios simbólicos e materiais para intermediar suas atividades, com o propósito de guiá-lo no caminho da aprendizagem, como a compreensão dos conteúdos, prestar atenção e interagir dela com o aluno com TEA, as crianças e os demais interlocutores (COLAÇO et al., 2007).

Neste subtema, foi possível identificar as seguintes **estratégias verbais** utilizadas pelas professoras participantes em sala de aula:

- Pergunta fechada: considera-se como pergunta fechada a questão direcionado ao estudante, exigindo uma resposta breve, do tipo “sim” ou “não” (Camaliente, 2022).
- Mando: considera-se como “pedido ou ordem verbal dirigida a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte” (Camaliente, 2022).
- Instrução: compreende-se por “orientação ou explicação verbal dirigida a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte” (Camaliente, 2022).

Para que as atividades ocorram de forma a desenvolver os componentes curriculares, foi questionado as professoras sobre a elaboração de um *Plano Educacional Individualizado*, de acordo com as necessidades e habilidades específicas de seu aluno. As normativas preveem e asseguram um planejamento educacional individual que corresponda às suas necessidades educacionais.

c) Subtema “Plano Educacional Individualizado (PEI)”: uma ação que desenvolve a prática de assegurar as necessidades educacionais, visto que é um planejamento de ações específicas ao estudante com TEA, considerando o seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e

objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84). Por meio dele, é possível personalizar os processos de ensino, garantindo e registrando as ações necessárias para que o aluno com TEA aprenda e se desenvolva (Marin *et al.*, 2013).

d) Subtema “Interação e Comunicação”: Compreende-se por habilidade de comunicação a capacidade do aluno de expressar e compreender diferentes mensagens, por diferentes habilidades verbais (fala e escrita), com ajuda e sem ajuda (vocal ou não vocal) e não verbais. Neste estudo, a comunicação não verbal é considerada como os gestos intencionais e indicativos, como o apontar, as aproximações, o puxar e as vocalizações. A interação é tida neste estudo, como a troca de olhares, sorrisos, descobertas entre a criança e o professor, ou entre a criança e outra criança. Este subtema subdividiu-se em três:

- Interação e comunicação com a professora: este subtema considera-se as habilidades de comunicação e interação relatadas pelas professoras em seu cotidiano com o aluno com TEA e as vivências descritas.
- Interação e comunicação com as crianças: considerando a dificuldade de interação em crianças com TEA, este subtema faz-se necessário tendo em vista os relatos das professoras, que descreveram as rodas de conversas, os agrupamentos e as mediações realizadas pelas próprias crianças em seu convívio com o amigo com TEA.
- Interação e comunicação com outros interlocutores: este subtema refere-se aos relatos das professoras, em relação a comunicação e interação do aluno com TEA com os professores especialistas (Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e as cuidadoras/acompanhantes.

TEMA 2 – DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DO ALUNO COM TEA

Neste tema, encontram-se os desafios em relação ao ensino do aluno com TEA, como a falta da intencionalidade dos professores pela busca de formações continuadas e a estrutura da escola, para a construção de uma rotina pedagógica, que têm como princípios norteadores a utilização de estratégias de mediação, afim de que a inclusão escolar seja efetiva.

a) **Subtema “Formação de professores”:** são os relatos das professoras em relação a ausência de conhecimentos para a construção, implementação e mediação de uma rotina pedagógica. Neste subtema, encontra-se a ausência pela busca de formação continuada dos professores.

b) **Subtema “Estrutura e organização da escola”:** refere-se a estrutura e organização da escola. Como a quantidades de alunos por turma, ausência de professor auxiliar, a troca de sala de aula para os diferentes componentes curriculares, como de Arte e Língua Inglesa.

O material coletado foi compilado e enviado a dois juízes com experiência na área acadêmica de Educação Especial para verificação dos temas e subtemas identificados nos relatos das professoras pela pesquisadora. Para isso, os juízes receberam um documento detalhado com os objetivos da pesquisa, procedimentos e instrumento utilizado com a informação de como deveriam proceder com a análise.

O material enviado também descrevia a definição de cada tema seguidos de exemplos retirados do material transcrito. Sendo assim, foi necessário que os juízes assinalassem entre as opções de concordo, concordo parcialmente e discordo em cada exemplo e se eram adequados ao conteúdo de cada tema e subtema.

Após a avaliação dos juízes, foi realizado o cálculo de índice de concordância (IC), a fim de verificar a conformidade dos exemplos com os temas e subtemas descritos pela pesquisadora. Para calcular o índice de concordância, foi utilizado a seguinte fórmula: $IC = (\text{concordância} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$. De acordo com Bauer (2004), é considerado uma concordância **muito alta** quando o índice é superior a 90%; **alta** quando superior a 80% e **aceitável** entre 66% e 79%.

Conforme a tabela a seguir, a análise da concordância se deu pela avaliação do “juiz A” e do “juiz B” de todos os dados identificados pela pesquisadora e pela concordância entre os juízes (A e B) participantes:

Tabela 1 – Índice de concordância entre juízes

Relação entre juízes	Índices de concordância (IC)
Pesquisadora – Juiz A	96, 96%
Pesquisadora – Juiz B	96, 96%
Juiz A – Juiz B	100%

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mas do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar aos autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a comunicarem-se, atrair sua atenção e interesse pelo o mundo das pessoas para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?” (Rivière, 1984, p. 164)

Os temas e subtemas a serem apresentados a seguir evidenciam e exemplificam a rotina pedagógica do professor e, sua consequente colaboração para ações educativas críticas-reflexivas, em que as crianças com TEA participam ou não efetivamente. Desta forma, os temas identificados nos relatos das professoras foram: *rotina pedagógica e desafios em relação ao ensino do aluno com TEA*.

Ao analisar o **“Tema 1 – Rotina Pedagógica”**, foi possível identificar os seguintes subtemas presentes: *atividades pedagógicas*, que foi subdividida em recursos pedagógicos, recursos de Tecnologia Assistiva, participação do aluno; *estratégias de mediação do professor*, em que foram subdivididas em pergunta fechada, mando e instrução; *plano de ensino individualizado*; *interação e comunicação do aluno com TEA*, em relação à professora, com as crianças e demais interlocutores.

Outro tema identificado de acordo com os objetivos foi o **“Tema 2 – Desafios em relação ao ensino do aluno com TEA”**, em que o presente subtema *estrutura e organização da escola*, dividiu-se em: organização do planejamento e formação de professores.

Como forma de favorecer a compreensão dos exemplos, foi utilizado a seguinte legenda para indicar as participantes: a letra “P” para indicar as professoras, sendo elas especificadas pela letra somado ao número, exemplo P1, P2 até P11; o nome dos alunos, foi substituído pela letra “A” somada ao número de sua professora, como por exemplo, o aluno A2 refere-se, respectivamente, ao aluno P2 e; a letra “E” em referência à entrevistadora/pesquisadora quando for utilizado um excerto da transcrição.

É necessário informar que em alguns relatos, as professoras participantes mencionaram os nomes de outros professores e cuidadoras, como os de AEE e especialistas (Arte, Educação Física e Língua Inglesa), assim, foi substituído por nomes fictícios.

A seguir, os temas e subtemas serão apresentados e discutidos.

5.1 Rotina Pedagógica

É fato que para os alunos com TEA, a adaptação e o acolhimento das necessidades se fazem ainda mais evidentes, considerando o tempo de resposta, o sensorial, as estereotipias, as habilidades e as dificuldades de aprendizagem, ao elaborarem e colocarem em prática uma rotina pedagógica.

Para esta pesquisa, considera-se que a *rotina pedagógica* acontecer, faz-se necessário a organização intencional da jornada escolar do aluno realizada pela professora, a partir do momento de sua entrada na escola, as atividades pedagógicas, o momento do lanche, atividades livres e o momento da saída. Tendo a intencionalidade pedagógica como princípio estruturante, a rotina pedagógica poderá ser modificada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Para esta discussão, serão exemplificados a rotina pedagógica descrita pelas professoras P1, P4, P5 e P8.

No primeiro exemplo, é possível identificar que a professora tentou utilizar de imagens para estabelecer uma rotina pedagógica visual, devido ao fato da difícil transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contudo, apresentou dificuldades em continuar com os sistemas gráficos, que consistiam em fotos do aluno A1 realizando as propostas nos espaços da escola. Além disso, o aluno não aceitava a apresentação da rotina pedagógica por meio de imagens, de forma, que demorou mais de dois meses para o A1 vivenciar a rotina pedagógica junto as crianças e de se sentir pertencente. Abaixo encontra-se o relato da P1:

Contexto: entrevista com a P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: Fica dentro da caixa. Todo dia ela – a cuidadora – pega e está tudo plastificado, então fica todo dia em cima da mesa. Eu peço para ela ir falando, nomeando “o A1 chegou. Atenção à professora. A leitura”, então nós íamos fazendo assim. E ele “quer não”. Ele tirava.

Para a utilização da rotina por imagens, orienta-se que elas fiquem expostas em um local de fácil acesso visual, como na parede ou na lousa, sendo possível a todo momento, direcionar o aluno com TEA para que ele veja e compreenda a sequência de atividades desenvolvidas no dia (Shane, 2006). Uma outra estratégia para facilitar a organização dessas atividades, é proporcionar que o aluno grife ou faça um símbolo de atividade cumprida como de *checklist* nas atividades que já foram desenvolvidas.

No segundo exemplo, identifica-se a rotina estabelecida pela professora P4 com seu aluno A4. Nota-se que apenas alguns momentos de sua rotina pedagógica são adaptados e, as propostas pedagógicas são realizadas com a ajuda de uma professora de apoio:

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre o aluno A4 (terceiro ano).

P4: Nós começamos fazendo a rotina, colocando os horários, fazendo chamada e corrigindo tarefa. Isso era todo mundo junto. [...] Como ele já era alfabético, muitas das atividades ele fazia junto, eu só amenizava a parte do registro. Quando era roda de conversa, introdução, atividade orais, ele fazia tudo junto. Mas quando tinha que registrar, que as vezes tinha muita coisa para escrever, eu selecionava “olha, você faz essa, essa não precisa, essa também”. Então assim, eu dava uma enxugada um pouco. Aí eles voltavam. Normalmente, depois do intervalo, se ainda tem alguma atividade nós fazemos ou uma leitura deleite. Normalmente, deixo para registro e mais alguma atividade de conclusão. [...] Mas assim, como o registro dele era mais curto, ele acabava cedo. Então, era o combinado de que quando ele acabasse tudo, ele poderia fazer as engenharias dele.

No terceiro exemplo, a professora P5 descreve a rotina pedagógica do aluno não precisa ser adaptada, em relação ao horário, ao lanche e a saída. Também é descrito pela professora P5, que as adaptações são feitas apenas nas atividades pedagógicas, que será descrito no próximo subitem desta dissertação.

Contexto: entrevista com a professora P5 sobre o aluno A5 (terceiro ano).

P5: Ele segue a rotina, assim como os outros. Porque ele é muito bem adaptado a rotina da turma. Chega, faz oração, vai para fila, entra na sala, leitura deleite, ele gosta de participar, de ouvir histórias, aí ele faz a atividade dentro da necessidade dele, tanto escrita, quanto lúdica. Ele segue a semana dos outros, ele faz educação física, participa de Arte, o Inglês ele não consegue participar, ele tem dificuldades. Então normalmente, ele sai para desenvolver outras atividades, porque ele não se adaptou ainda com a professora de inglês.

No quarto exemplo, observa-se que a professora P8 relata as adaptações que são feitas, iniciando pelo horário de chegada do aluno A8, pelas propostas, o lanche e pela saída:

Contexto: entrevista com a professora P8 do aluno A8 (quarto ano).

P8: Ele tem uma rotina diferenciada, devido essa demanda dele de pôr foco de atenção. Então ele chega sempre 07:30/ 07:40. Isso já é conversado em rede, já foi feito essa programação em rede. Então ele chega depois que as crianças saem do pátio, por conta do barulho e por conta de toda a rotina mesmo. E vai para sala. Vai com a acompanhante, que fica esperando. Ele entra na sala, já automaticamente pega a caneta de lousa ou o lápis, para desenhar. Primeira coisa que ele faz é isso, depois já deixo as atividades para ele realizar durante o dia junto com o lápis e a borracha. A hora que ele termina, a hora que ele se senta na carteira e faz a atividade dele. [...] Depois que ele faz essa atividade, vem para o computador ou vai para a biblioteca. E ele que determina a hora de comer. Então ele sai 11 horas da manhã e vai embora. Não fica até 12 horas, e neste meio tempo, por semana, ele tem atendimento no AEE, com a prof. Rita.

Coelho (2008) propôs que ao ter a inclusão como objetivo a ser alcançado, os professores precisam reconsiderar os benefícios e melhorias em suas práticas, suas crenças e valores, suas atitudes e, em seus recursos e metodologias. Em consonância, Rigoletti (2018, p. 22) destacou que “quanto mais especificidades e características os alunos da Educação Especial apresentarem, maior é a necessidade de o professor buscar estratégias que beneficiem o aprendizado, o ensino e a participação de seus alunos na rotina pedagógica”.

As pesquisadoras Zulian e Freitas (2001) destacaram em seus estudos em relação ao ensino do aluno com TEA, que um ensino inclusivo deve atender demandas diversas do ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno em sala, como descritos nos exemplos mencionados acima. Para isso, a rotina pedagógica deve ser construída e adaptada de acordo com a idade de cada criança com TEA, o ano escolar que ela se encontra, as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e considerar o sentimento de pertencimento ao grupo da sala.

Um ponto importante a ser mencionado neste tema, é a participação das acompanhantes no decorrer da rotina pedagógica. Os relatos das professoras abordaram a participação delas para o desenvolvimento da rotina pedagógica dos alunos A1, A4, A5 e A8. Pacheco (2007) reconheceu que nenhum professor é capaz de suprir todas as demandas, assim, a colaboração entre os profissionais de apoio e o professor da sala regular, permite uma ampliação dos conhecimentos e habilidades específicas proporcionando a organização e o atendimento às especificidades do aluno a quem a atenção está direcionada (Cook; Friend, 1995; Deliberato et al., 2006; Rocha, 2013).

5.1.1 Atividades Pedagógicas

De acordo com Libâneo (2013), as práticas pedagógicas são ações reflexivas que requerem planejamento e intencionalidade. Em consonância, Gimeno Sacristán (1999) e Franco (2012) discorreram que a prática educativa é algo mais do que “expressão do ofício dos professores”, uma vez que há traços culturais que se caracterizam como subjetividades pedagógicas em seu ato, requerendo uma ação com planejamento e contextualizada ao longo do processo didático, de formas, meios variados, como também as necessidades e especificidades de seus alunos.

Todas as práticas pedagógicas são direcionadas a uma rotina pedagógica, na qual estabelecida previamente, proporciona um ambiente facilitador e rico em aprendizagem e ensino.

Para este estudo, as atividades pedagógicas configuram-se como propostas que buscam o desenvolvimento e a compreensão dos quatro tipos de conteúdo (factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais), regidas por uma intencionalidade pedagógica (Zabala, 1998).

Os **conteúdos conceituais** são “[...] os conceitos e princípios são temas abstratos, requerem uma compreensão do significado e, portanto, um processo de elaboração pessoal” (Zabala, 1998, p. 81). Os professores precisam reconhecer os conhecimentos prévios, propostas que assegurem significância e a funcionalidade, o nível de abstração adequado, quantidade de informação adequada, que provoquem estímulos e atividades mentais.

Os **conteúdos procedimentais** são formados por diferentes ações como os procedimentos, as técnicas ou estratégias. Para isso, as atividades pedagógicas devem partir de *situações significativas e funcionais*, que tenham sentido ao aluno, a fim de que o conteúdo pode ser aprendido com a habilidade de utilizá-lo quando for necessário; devem contemplar atividades que *apresentem modelos*, com uma visão completa das diferentes fases, passos ou ações necessárias; realizadas por meio de um processo gradual, como por exemplo, os exercícios de observação; atividades pedagógicas *com ajudas de diferente grau e prática guiada*, de forma a proporcionar ajudas ao longo das diferentes ações e depois retirando-as progressivamente, e; por fim, atividades de *trabalho independente*, demonstrando domínio do conteúdo aprendido (Zabala, 1998).

Segundo Zabala (1998), os **conteúdos atitudinais** são desenvolvidos quando o estudante atua de forma efetiva e determinante em sua aprendizagem, abarcando junto aos campos cognitivos, os afetivos e condutais, dado os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos da pessoa. Deve-se considerar a *rede de relações* presentes nas atividades pedagógicas, como a interação entre o professor e os alunos, entre os próprios alunos e entre todos da equipe docente. Para isso, o professor deve levar em conta às *necessidades e situações reais do aluno*, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes; partir da realidade e *aproveitar os conflitos que nela se apresentam*, lembrando-se sempre que a escola é um espaço rico de aprendizagem e, os conflitos que nela surgirem, são necessários para a construção da própria identidade; introduzir processos de *reflexão crítica*, acerca dos contextos históricos, sociais e institucionais que vivenciaram e vivenciam; favorecer *modelos* das atitudes, com atividades pedagógicas em que os alunos participem dos processos de mudanças atitudinais, e; fomentar a *autonomia moral* de cada aluno, criando espaços de experimentação e prática para a aquisição desta autonomia.

Por fim, apresenta-se os **conteúdos factuais** que se desenvolvem por meio de atividades pedagógicas com exercícios de repetição e, dependendo da quantidade e complexidade das

informações, construir estratégias que reforcem estes conteúdos por meio de *organizações significativas ou por associações* (Zabala, 1998).

Os quatro conteúdos conceituados por Zabala (1998) são desenvolvidos em todos os ambientes escolares, seja na sala de aula, na quadra, nas salas dos professores especialistas e no pátio, tendo o momento do lanche como uma das atividades principais para o desenvolvimento do conteúdo procedimental e atitudinal.

Compreendendo a importância do ensino formal e a inclusão escolar de alunos com TEA, Neves *et al.* (2014) analisaram 157 dissertações e teses, com pesquisas que ocorreram no decorrer do período de janeiro de 1987 a dezembro de 2011. Verificaram, naquela época, que havia pouca produção acadêmica pelos programas de Mestrado e Doutorado no país, em relação ao processo de escolarização formal e as dimensões curriculares para alunos com TEA. A pesquisa ressalta a importância de mais estudos que ofereçam e confirmam estratégias pedagógicas para que o aluno com TEA aprenda os conteúdos pedagógicos nos espaços formais de ensino (Neves *et al.*, 2014). Atualmente, observa-se o aumento de pesquisas relacionadas ao ensino do aluno com TEA nas salas regulares.

Os pesquisadores De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) demonstraram que as informações semelhantes quanto ao conhecimento dos professores sobre a visibilidade de uma educação humanitária, em vez de uma educação direcionado aos conteúdos pedagógicos. Assim, a aprendizagem do estudante com deficiência fica relacionado a apenas o desenvolvimento social e o contato com os demais estudantes sem deficiência, deixando a função estruturante da escola que é oferecer e proporcionar o desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos.

Em consonância, Vygotsky (1983) afirmou que os alunos com deficiência devem ser colocados no lugar de aprendizes, ou seja, no centro do processo educativo, assim como os alunos sem deficiência são colocados, para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram. Também, é imprescindível o uso de um método, procedimento e de técnicas específicas para o ensino, sempre considerando as necessidades e as características do aluno com TEA.

As professoras que descreveram atividades pedagógicas na sala de referência foram P1, P2, P5 e P10.

O relato da professora P1, foi possível identificar uma atividade pedagógica em relação ao conteúdo conceitual e procedimental, para a compreensão do conceito de número e a associação da quantidade ao algarismo.

P1: Então se eu vou trabalhar, vamos supor, números, eu vou deixar bastante atividades com números e quantidades. Bloquinhos de associação de quantidade e desenho, números com desenhos. Então ele já chega, pega e senta, aí quando a menina chega já começam “vamos fazer atividade, vamos pintar”. Aí ele pinta, bonitinho. Então assim, ele chega, faz uma atividade lúdica ou de papel, e depois ele vai para os vídeos dele.

A professora P2 no relato a seguir, descreveu quais atividades pedagógicas estão sendo desenvolvidas com o aluno A2, para o desenvolvimento e finalização do processo de alfabetização da criança. Em alguns momentos, a professora menciona a necessidade de atividades mais específicas e adaptadas as dificuldades presentes.

Contexto: entrevista com a professora P2 sobre o aluno A2 (segundo ano).

P2: Sim, por exemplo, algumas atividades eu trago diferenciadas para eles, alguma produção mais específica, por exemplo, o meu do período da manhã, porque ele está em processo de finalização de alfabetização, então aí são atividades diferenciadas. A parte das atividades em si, a gente sempre trabalha mais focado para a alfabetização.

O próximo exemplo, refere-se à professora P5 sobre as atividades que o aluno gosta de realizar e de participar ativamente, como ir à biblioteca a fim de manipular diversos gêneros literários e de desenvolver atividades tecnológicas. Estas atividades proporcionam momentos de compreensão de conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais, ao compreender os sistemas tecnológicos e os objetos a serem construídos para a finalização do projeto. No momento da leitura, o aluno apreende conceitos e desenvolve sua fruição estratégica.

Contexto: entrevista com a professora P5 sobre o aluno A5 (terceiro ano).

P5: [...] ele gosta de desenvolver atividades tecnológicas e, ele gosta também de manipular livros de histórias. De ir à biblioteca. E filme também.

A professora P10 relata no próximo contexto apresentado, a participação efetiva do aluno nas atividades pedagógicas, ainda que apresentasse ansiedade para realizá-la rapidamente e, conseqüente estresse e comportamento agressivo. Por meio do diálogo, a professora mediava a situação para que a proposta fosse realizada de forma significativa.

Contexto: entrevista com a professora P10 sobre o aluno A10 (quinto ano).

P10: Atividades externas quando nós fizemos, ele ficava na expectativa, ansioso, mas ele conseguia seguir as regras, por exemplo, quando nós fizemos norte, sul, leste, oeste, eu dava as orientações/coordenadas e a criança tem que seguir por onde eu falei para ver se chegava no que queria. Um mapa. Então isso talvez, cause ansiedade e isso preocupa, porque aí ele começa a ficar irritado porque quer resolver logo.

Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013) e Freire (2018) descreveram que o professor não é um transmissor de conhecimento. O professor, deve ser visto como um orientador, que estimula o processo da aprendizagem do aluno com TEA junto com a turma. Com o objetivo de fortalecer um caminho trilhado por todos os alunos, sendo imprescindível que o professor desenvolva e demonstre habilidades e competências técnicas e pessoais, a fim de reconstruir as práticas que não são mais favorecedoras de aprendizagem e (re) construir um processo de ensino sólido, inclusivo e sistemático (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Diante dos exemplos mencionados, vale ressaltar uma preocupação referente a ausência de momentos livres para as crianças que se encontram no Ensino Fundamental I, especialmente às crianças com TEA. Compreende-se que, as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, não são linha principal para o desenvolvimento da atividade de estudo para crianças do Ensino Fundamental I, contudo, são importantes para o desenvolvimento das habilidades de vida diária.

Chicon *et al.* (2018) teve por objetivo em sua pesquisa, compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta com crianças com TEA. Os pesquisadores utilizaram do estudo de caso, em que acompanharam as crianças em um período de nove meses, uma vez por semana. Foram 17 crianças de três a seis anos, sendo seis com TEA, uma com síndrome de Down e dez crianças sem deficiência. Os procedimentos metodológicos utilizados por eles, envolveram intervenções educativas em situações de brincadeiras, observações e registro. Após as análises, os resultados indicaram que as crianças com TEA podem desenvolver o jogo imaginário de forma mais elaborada, desde que os professores ofereçam condições adequadas para isso e haja como mediador nas situações.

5.1.1.1 Recursos Pedagógicos

Nesta pesquisa são considerados recursos pedagógicos aqueles utilizados nas situações de ensino e aprendizagem, sendo desde materiais digitais até materiais concretos, como alfabeto móvel, figuras, palavras impressas, cadernos adaptados, como forma de estímulos concretos e manipuláveis (Manzini, 2010).

As professoras que descreveram atividades pedagógicas na sala de referência foram P1, P3, P4 e P7.

O primeiro exemplo, refere-se a professora P1 que relatou as dificuldades na motricidade fina e na construção de palavras, visto que se encontra em processo de alfabetização. Assim, a professora P1 mencionou os recursos pedagógicos utilizados por ela

para que o aluno compreenda os conceitos e desenvolva habilidades motoras, como as lousas magnéticas e materiais plastificáveis em que o aluno pode apagar e repetir o processo.

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano), a respeito de recurso pedagógico.

P1: [...] A dificuldade da coordenação motora é bastante, sabe, principalmente o 2 o 3. É bastante complicado. Eu até comprei aqueles livros mágicos de coordenação, que ele escreve com caneta hidrográfica. A maioria dos materiais são plastificados, de coordenação, aí ele apaga, ele faz de novo. Lousa magnética para ele montar o nome dele.

A professora P3 destacou no próximo relato, que o espaço de um caderno A4 não é suficiente para que o aluno escreva, visto o pouco espaço para escrever e a sua dificuldade na motricidade fina. Assim, a P3 construiu um caderno com folhas sulfites A3 brancas, para que utilizasse como seu novo material.

Contexto: entrevista com a professora P3 sobre o aluno A3 (segundo ano).

P3: [...] Das atividades é a mesma coisa. Então, por exemplo, que nem agora, estava terminando de colar as atividades. As deles foram todas feitas em A3, tem que ser um campo um pouco maior, porque caderno ele não consegue, folha pequena, muitas informações. Então a gente tira atividades um pouco maiores e colamos em folhas A3, fazendo em folhinhas e depois a gente encaderna.

No próximo relato, a professora P4 destacou o uso de materiais concretos para a construção de conceitos, como as operações matemáticas básicas.

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre o aluno A4 (terceiro ano).

P4: então, a professora de apoio... ele usava recurso visual e material concreto, mas nós já estávamos introduzindo até subtração com empréstimo.

O exemplo a seguir, refere-se a professora P7 sobre a missão que a turma possui de recolher materiais descartáveis, para construir jogos manipuláveis (recursos pedagógicos) para as atividades pedagógicas. A P7 destaca que a importância dos jogos para a construção de um ambiente que seja acolhedor e interativo entre as crianças, bem como proporciona o desenvolvimento de conteúdo a serem discutido.

Contexto: entrevista com a professora P7 sobre o aluno A7-A e A7-B (quarto ano), sobre a construção e utilização de jogos para as atividades pedagógicas.

P7: Estamos construindo jogos de dama e fazendo jogo da forca. Jogos que eles gostam, do dedinho. É a proposta com eles, então eles estão trazendo as tampinhas e nós estamos confeccionando o tabuleiro para eles jogarem na sala.

Evidencia-se de acordo com os relatos acima, que as professoras incorporaram o uso de recursos pedagógicos em sua rotina pedagógica, como os jogos manipuláveis e a adaptação do caderno em A3. No ambiente escolar, o recurso pedagógico torna-se um instrumento mediador da aprendizagem, pois quando organizado intencionalmente de acordo com as adaptações curriculares possibilita ações educativas significativas.

5.1.1.2 Recursos de Tecnologia Assistiva

O subtema referente a recursos de Tecnologia Assistiva foi identificado nos relatos das professoras P1 e P8. Assim, serão apresentados alguns enxertos que correspondem a este subtema.

O primeiro relato refere-se a professora P1 que utiliza do notebook como recurso para construção de conhecimento e participação do aluno nas atividades pedagógicas:

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: Trouxe meu notebook. Então já ensinamos como os vídeos, e fica naquele vídeo, o que mais chamou atenção dele e as vezes até dois dias.

A professora P8 descreve a utilização da Tecnologia Assistiva para que o aluno realize atividades pedagógicas de uma maneira adaptada e com qualidade. Contudo, ainda que o aluno A8 aprecie a utilização do computador como um recurso para suas atividades, em certos momentos demonstra dificuldades para a realização, sendo necessário a mediação da professora e da cuidadora.

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: Então eu indico algumas coisas para ela [a cuidadora] fazer com ele no computador, mas se ele não quer fazer, não há quem faça. Ele irrita e quebra tudo. Até o computador. Então assim, a gente tem que ir introduzindo com ele cada dia um pouco. Tem coisa que, por exemplo, eu apresento algum programa para ele e ele não aceita. E ele não faz. Aí ela volta “Olha P8, não deu certo”. Então vamos fazer de novo.

Nas entrevistas semiestruturadas, identificou-se que 10 entre 11 professoras não conhecem o conceito de Tecnologia Assistiva, como também não conhecem os documentos normativos que apresentam orientações para a construção e uso delas.

Em dezembro de 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em ata da reunião VII, aprovou a adoção do seguinte conceito de Tecnologia Assistiva para o Brasil:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Estudos enfatizam o uso da Tecnologia Assistiva no processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de alunos com deficiência (Barnes; Turner, 2001; Manzini; Santos, 2002; Judge; Floyd; Jeffs, 2008; Pelosi, 2008, 2009), sendo um instrumento de promoção a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência, auxiliando nas atividades pedagógicas e livres destinadas aos alunos PAEE.

Guerreiro (2012) discorreu que os recursos podem servir de auxílio complementar e suplementar a determinação, que devido a uma dificuldade ou necessidade que o aluno apresente, ele possa exercer certa função de forma eficiente e eficaz. Ao olhar para a Tecnologia Assistiva como um recurso importante para a construção de um processo educativo, identifica-se a necessidade da realização de um processo sistemático para o desenvolvimento e aplicação em sala de aula, de forma a alcançar os objetivos propostos.

Manzini e Santos (2002) elaboraram um fluxograma que se destina a construção de objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades especiais. O fluxograma apresenta sete etapas a serem seguidas:

Quadro 6 – Etapas do fluxograma

Etapas do fluxograma, segundo Manzini e Santos (2002)	
Primeira etapa	Entender a situação que envolve o estudante
Segunda etapa	Gerar ideias
Terceira etapa	Escolher a alternativa viável
Quarta etapa	Representar a ideia
Quinta etapa	Construir o objeto para experimentação
Sexta etapa	Avaliar o uso do objeto
Sétima etapa	Acompanhar o uso

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Os autores evidenciaram a importância de o fluxograma sempre ser revisto, visto que após um recurso ser construído e utilizado, ele precisa ser adaptado novamente diante das novas

necessidades, a fim de verificar se a TA cumpre com o objetivo proposto (Manzini; Santos, 2002).

Gonçalves (2010, p. 45) destacou que os autores possuem o objetivo de “[...] diagnóstico da situação, verificação das necessidades do aluno, construção do recurso, avaliação do seu uso e acompanhamento do aluno durante o uso do recurso adaptado”. Em sua pesquisa, a autora constatou que o planejamento para a adaptação da TA de modo consciente, de forma que isso ocorra com a participação do estudante, a fim de que a TA seja efetiva.

Em uma pesquisa com recursos alternativos ou suplementares à fala, Deliberato (2005) realizou a seleção, adequação e implementação dos diferentes recursos comunicativos com o objetivo de ampliar e favorecer a comunicação dos estudantes. O estudo ocorreu com treze estudantes de classes especiais e um estudante do ensino regular. A autora destacou a necessidade de processos de avaliação e seleção da TA.

5.1.1.3 Participação do aluno

O subtema referente a participação do aluno foi identificado nos relatos das professoras P1, P4, P8 e P10. Assim, serão apresentados alguns enxertos que correspondem a este subtema.

Para esta pesquisa, considerou-se todo relato das professoras referente a participação ou não dos alunos com TEA nas atividades realizadas em sala de aula, na sala de informática, na quadra de esportes, sala de pintura e outros ambientes.

O primeiro exemplo, retrata as dificuldades do aluno A1 junto a professora P1 nos momentos externos a sala de aula, como realizar propostas pedagógicas na quadra e na sala de Arte. Deve-se considerar que a professora relatou a dificuldade de adaptação do aluno A1 na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Além disso, a P1 descreve que possui uma inquietação em relação a isso, pois alguns alunos com TEA da escola vão e outros não e, se questiona diariamente se o computador (recursos de Tecnologia Assistiva utilizada para a compreensão dos conceitos do conteúdo pedagógico) tem atrapalhado nesta ida importante a uma sala diferente e sua consequente participação nas demais aulas:

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre as dificuldades do aluno A1 (primeiro ano).

P1: [...] Só que ele não vai em Artes, ele não aceita. Ele vai até a porta, mas ele não entra na sala. E em Educação Física, às vezes, se não tiver, por isso que já deixei nos horários que tem essa aula, eu não trago o computador, deixo dentro do carro para que ele vá. Mas educação física, ele fala “bola e quadra”, a gente sabe que é para ir. Aí a cuidadora vai com ele até lá, ele vai chutando, rolando a bola até o gol, dá duas voltinhas na quadra, roda o bambolê e já volta para sala.

O segundo exemplo apresentado abaixo, relatado pela professora P4, é possível identificar a dificuldade de participação do aluno com TEA em momentos que sejam atividades coletivas como o culto a bandeira e, em propostas que precisam ser realizadas em salas que não seja a sua:

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre o aluno A4 (terceiro ano).

P4: [...] Ele conversa bem, ele só assim, quando era em grupo, ele não gostava de sair da sala, porque na época, na sala não tinha TV. Então nós íamos para uma sala que tinha TV, para assistir um vídeo ou alguma coisa com a outra turma, ele não queria vir. Quando era culto a bandeira, que tinha alguma coisa lá no pátio para todo mundo junto, ele não queria participar. Festa junina, essas festinhas assim, que tinham muita gente, ele não queria. Às vezes a mãe dele nem mandava no dia, a gente avisava “tal dia terá tal coisa” e conversava com ele, aí dizia que não, ela já nem mandava. Momentos de grupos grandes, ele então queria participar.

O terceiro exemplo, retrata a dificuldade do aluno A8 de entrar e participar ativamente das aulas de Arte, ainda que possui uma grande habilidade artística. Para a aula de Educação Física também demonstra dificuldade em estar em outro ambiente que não seja a sala de aula ou a sala de informática, dificultando sua participação nas aulas:

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: A gente ainda não conseguiu fazer com que ele participe da aula de Arte, que é uma coisa que ele gosta, porque as vezes o ambiente é uma coisa que não o atrai. Então, a gente não conseguiu levá-lo para a aula de Arte, mesmo o professor sendo muito dinâmico e oferecendo várias coisas. Não vai. A aula de Educação Física então, nem se fala. Não faz nada, nada, nada. A gente está tentando também

O quarto exemplo, retrata a dificuldade de concentração do aluno A10 em relação a participação das atividades pedagógicas propostas fora da sala de aula, demonstrando sentimentos de ansiedade e agitação para resolver as propostas:

Contexto: entrevista com a professora P10 sobre o aluno A10 (quinto ano).

P10: atividades externas quando nós fizemos, ele ficava tipo, na expectativa, ansioso, mas ele conseguia seguir as regras, por exemplo, quando nós fizemos norte, sul, leste, oeste, e aí eu dava as orientações coordenadas e a criança tem que seguir por onde eu falei pra ver se chegava no que queria, um mapa, então isso talvez, cause ansiedade e isso preocupa, porque aí ele começa a ficar irritado porque quer resolver logo, mas aí você entra com um “vamos respirar, entrar na colaboração, na parceria, vamos esperar”.

Nota-se que tanto os alunos A1 e A8 estudam na mesma escola e demonstram a mesma dificuldade de irem até uma outra sala para participarem da aula de Arte, mesmo que o professor especialista seja conhecido e acolhedor com eles.

Pesquisas apontam as dificuldades dos professores na mediação da participação do aluno com TEA nas aulas, como nas de Educação Física. Para isso, é necessário que o professor utilize de estratégias e passos para que o aluno com TEA veja a participação como caminho (Fiorini; Manzini, 2021).

Fiorini e Manzini (2021) identificaram em sua pesquisa três tipos de estratégias para a participação do aluno com TEA nas aulas de Educação Física, sendo: 1) estratégia que antecede o ensino, seja posicionar a turma e/ou posicionar o aluno com TEA junto a eles; 2) estratégia para aplicação e suporte durante atividade, que tem como por objetivo explicar a atividade, preparar, ampliar ou reforçar um comportamento do aluno com TEA, estabelecer limites para a atividade e selecionar o conteúdo da aula; 3) estratégia que decorre da resposta ou ação do aluno, objetivando que o aluno respeite as regras estabelecidas em conjunto.

Diversos autores defendem que o princípio norteador da inclusão escolar é, principalmente, a participação (Odom, 2000; Brasil, 2008). Identifica-se por meio dos relatos das professoras, a ausência de estratégias de mediação nas práticas pedagógicas para que o aluno com TEA participe de forma efetiva, dinâmica e primorosa.

No próximo subtema, será discutido as estratégias de mediação encontradas no relato das professoras participantes.

5.1.2 Estratégias de mediação do professor por comandos verbais

Pacheco (2007) explicou que o currículo escolar é um documento orientador à educação de todos os estudantes, com métodos, estratégias e aspectos sociais. Além disso, pode ser adaptado e adequado com as necessidades de cada estudante, de modo que o professor elabore planos de desenvolvimento individual para que o estudante com especificidades desenvolva suas potencialidades em sua integralidade.

Para esta pesquisa, definiu-se como estratégias de mediação todas as ações e atitudes intencionais que as professoras apresentaram nas mediações, utilizando os meios simbólicos e materiais para intermediar suas atividades, com o propósito de guiá-lo no caminho da aprendizagem, como a compreensão dos conteúdos, prestar atenção e interagir dela com o aluno com TEA, as crianças e os demais interlocutores (COLAÇO et al., 2007).

Manzini (2010) também definiu que estratégia é toda ação do professor em todo o processo educativo, desde o ensino ao de avaliação, sendo flexível e possível de ser modificada caso não oportunize desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, deve-se considerar as características da deficiência do aluno, suas potencialidades e o objetivo da aprendizagem. Fiorini e Manzini (2018) destacaram que a intencionalidade está enraizada em toda estratégia utilizada pelo mediador.

Reilly (2004) propôs a ação de mediar como um processo de significação baseado no compartilhamento, principalmente, por meio da palavra ou de outro modo sóico que possibilite o estudante com deficiência representar o real. Esse movimento de reciprocidade, denominado como “ação-recíproca” entre o professor-instrumento-aluno durante as intervenções pedagógicas permitem a transformação e a criação de novas relações com o mundo que são mediadas pelo signo.

Segundo Vygotsky (1991), a ação da mediação deve agir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Assim, o professor identifica o nível de desenvolvimento real em que o aluno está, ou seja, as habilidades que já foram adquiridas que o permitam realizar atividades sozinho, de forma a operar no nível de desenvolvimento potencial desse discente.

Para o professor atuar na perspectiva da mediação, faz-se necessário a busca pela capacitação e flexibilização profissional em relação as demandas de seu aluno e ao TEA para auxiliar em sua prática pedagógica, encontrando instrumentos, recursos e estratégias que auxiliem na organização da rotina pedagógica.

No entanto, observou-se por meio dos relatos das professoras participantes, que somente estratégias verbais são utilizadas em sala: *pergunta fechada; mando e; instrução*. Essas três estratégias verbais serão subtemas percorridos concomitantemente nos exemplos a seguir:

No exemplo da professora P1 identificou-se as estratégias de mediação de instrução e mando, pois ao deixar apenas as atividades a serem feitas, a P1 orienta e ordena quais os próximos passos a serem tomados:

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: Ele já pega o caderno, as vezes só para deixar em cima da mesa. Eu não coloco muita coisa, eu deixo só o que eu quero que ele trabalha naquela semana. Já deixo preparado. Porque se eu colocar muita coisa, ele não terá uma rotina, digamos assim. Ele vai pegar o que ele quer.

No relato da professora P10, foi identificado as estratégias de mediação de pergunta fechada e mando. Ao tentar dialogar com o aluno sobre os eventos que haviam ocorrido, a

professora utilizou-se de perguntas fechadas e mando, ordenando em momentos que se encaminhasse a direção pedagógica.

Contexto: entrevista com a professora P10 sobre o aluno A10 (quinto ano).

P10: [...] ele não fugia das regras, salvo um momento ou outro, que por exemplo, na fila da alimentação, ele arrumava briga, porque ele era agressivo. Ele não pode ser contrariado. Exatamente isso. Então se alguém tentou, por exemplo, passarna frente dele, o que não é justo para ninguém, então a tratativa dele já com chutes, empurrões, ele não sabia o dialogar.

E: e a sua mediação era por meio do diálogo? Você conversava com ele?

P10: sim, conversava muito sempre, e sempre eu tentava fazer refletir, mas os pensamentos dele quando vinha o momento da agressão... ele era ríspido até com você. Falas curtas e assim “não vou, não vou. Não quero” **[limitou a voz e a entonação do A10]**. Então é bem assim. Eles são bem incisivos e neste momento, deixava respirar. Eu falava para ele “a hora que você se acalmar, a gente conversa sobre o que aconteceu”. Aí quando não, ele já foi para diretoria, então assim, era tratado como os outros.

Orrú (2012, p. 97) apontou a importância das pesquisas de Vygotsky sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, ressaltando-a como “a capacidade de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilidades, indicando que poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento permitir”. Na perspectiva histórico-cultural, a autora ressaltou o papel fundamental do professor nas estratégias de mediação pedagógica:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo [...]. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (Orrú, 2010, p. 9)

Diante dos relatos apresentados, observa-se que apenas estratégias verbais são utilizadas com os alunos, não sendo sujeito ativo em seu processo educativo. É importante conhecer diversas perspectivas teórico-metodológicas ao se trabalhar com alunos com TEA, pois cada uma delas pode evidenciar as dificuldades, limitações e contribuir para a aprendizagem desse aluno (Bosa, 2000).

Segundo Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) faz-se necessário a elaboração de estratégias de intervenção que oportunizem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TEA, fundamentando-se nos processos intrínsecos de interação do sujeito e as mediações

pedagógicas, sendo capaz de superar os sentimentos de incertezas e os impasses que aparecerem.

Vygotsky (1998) defendeu que a aprendizagem ocorre nas relações em que o estudante estabelece com o outro, em que a própria mediação é o trabalho pedagógico do professor. Por isso, as utilizações de outras estratégias tornam-se essenciais, como a utilização de recursos visuais para a mediação do conteúdo pedagógico, em que a professora disporá de imagens em que ensinam o aluno a realizar a proposta junto a estimulação verbal (Stauter; Myers; Classen, 2017).

Outra estratégia a ser utilizada é de oferecer um tempo extra (Stauter; Myers; Classen, 2017; Johnston et al., 2018) para que o aluno realize as atividades pedagógicas junto a instrução com pista, na qual é definido por Camaliente (2022, p. 78) como “orientação ou explicação verbal, podendo estar associada a gestos indicativos para figuras ou gestos representativos dirigidos a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte”.

Nesse processo, o mediador precisa assumir uma postura intencional ao demonstrar interesse e envolvimento emocional, oferecendo espaço para que o processo de compartilhamento das experiências aconteça de forma dialógica, colocando-se como parceiro de comunicação do aluno com TEA, ouvindo-o diante de suas dificuldades favorecendo a construção de conhecimento (Souza; Deprebisteris; Machado, 2003; Deprebisteris, 2009; Deliberato, 2013, 2018; Carvalho, 2020; Camaliente, 2022).

5.1.3 Plano Educacional Individualizado

Quando o currículo é pensado de forma padronizada e sem adaptações, desconsiderando a inclusão escolar como princípio fundamental para uma educação efetiva e integral, as dificuldades apresentadas na aprendizagem e no desenvolvimento pelos alunos com TEA torna-se visível.

É fato que alguns países da Europa e na América do Norte, utilizam o *Plano Educacional Individualizado* como procedimento e estratégia na rotina pedagógica, visando o aperfeiçoamento da educação ofertada. Além disso, eles também possuem políticas e dispositivos legais que garantem a todo estudante com deficiência o direito a um planejamento individualizado (Tannus-Valadão, 2010).

Oliveira (2017) ressaltou que, no Brasil, o termo Plano Educacional Individualizado não é referenciado nas leis, ainda que elas prevejam e assegurem o direito ao AEE, como a

Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I, prevê que aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Mas para que isso ocorra, são necessárias diversas ações que favoreçam a adequação da proposta pedagógica às possibilidades pedagógicas e cognitivas daqueles estudantes.

Assim, o PEI como uma ação viabilizadora dessa prática, que objetiva e planeja ações específicas para um estudante, considerando o seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat, Vianna; Redig, 2012, p. 84). Marin *et al* (2013) ressalta a importância deste documento, pois nele é descrito a personalização do processo de ensino e futuras ações para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Barbosa (2019) elencou que para a construção de um PEI, alguns elementos devem ser considerados em conta: a identificação do estudante, como a data de ingresso na escola, data da elaboração do plano, nome dos pais e/ou responsáveis; relatório circunstanciado, que é preenchido a partir da observação do professor e por meio da busca de informações com a família e demais profissionais que atendam aquele estudante, retratando a história de vida e o percurso escolar, sendo revisto quando necessário; as necessidades educacionais especiais; as habilidades, afinidades, interesses e dificuldades; os objetivos e metas; as metodologias e materiais de apoio (como as Tecnologias Assistivas); critérios e métodos de avaliação; revisão e reformulação do PEI.

Abaixo, serão apresentados os relatos das professoras P1, P2, P4, P8, P10.

No primeiro exemplo, é possível observar que a P1 elaborou o PEI, evidenciando as habilidades de seu aluno, com o objetivo de desenvolver os conteúdos em matemática e língua portuguesa:

Contexto: entrevista com a P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: tem o PEI, até te empresto, mas acho que está no cademinho [do aluno]. Eu fiz com as habilidades, por isso, a gente pegava mais atividades lúdicas assim, em matemática e língua portuguesa. E agora como já abaixo os vídeos, de esquema

corporal, de convivência que é o conteúdo nosso de história e geografia. Até eu passei para os outros professores que possuem contato.

A P1 enfatiza a estratégia que utiliza para a mediação dos conceitos de seu aluno, bem como relata que compartilha o plano com os professores especialistas (Arte, Educação Física e Língua Inglesa).

No segundo exemplo, a professora P2 relata que o PEI está em desenvolvimento, pois a observação e identificação das necessidades de aprendizagem do aluno A2 ocorreu durante um mês, para além das especificidades mencionadas no PEI elaborado no ano anterior.

Contexto: entrevista com a professora P2 sobre o aluno A2 (segundo ano).

P2: Como eu comentei com você, estamos iniciando agora, mas há um. Vou elaborar o PEI, porque ele necessita de um reforço, de um aprimoramento da alfabetização. Eu vou trabalhar com ele atividades voltadas para que ele leia com independência. Ele já leu algumas coisas, mas para aperfeiçoar. E a parte escrita, ele ainda é um aluno pré-silábico, então ele precisa avançar neste sentido, mas ele tem muito conhecimento de mundo, ele tem uma oralidade muito boa, ele conta [...] consegue ter sequência, detalha de tudo o que acontece na vida, na escola.

O relato da professora P4 evidencia o objetivo maior do PEI de seu aluno A4, bem como relata que a sala possuía nove alunos com planos individuais, devido as dificuldades acentuadas pelo período pandêmico do COVID-19.

Contexto: entrevista com a P4 sobre o aluno A4 (terceiro ano). A participante relatou as dificuldades de aprendizagem de toda a turma. Para explicar as dificuldades, P4 questionou a pesquisadora se ela conhecia o PEI.

P4: Você sabe o que é o PEI?

E: sim, eu iria te perguntar se você fazia um PEI para ele.

P4: sim, eu fazia um PEI dele. Além dele, tinham nove alunos com PEI. Era uma sala com muita dificuldade. O PEI dele era mais adaptado nesta parte da letra cursiva. Quando eu comecei a introduzir a letra cursiva, eu mantive a letra de forma para ele na lousa. As atividades dele também eram todas de letras de forma. E a parte da explicação também, né. Que nós procurávamos fazer uma explicação diferente, se caso não desse certo.

O quarto exemplo, refere-se ao relato da professora P8 que descreve algumas características de seu aluno, os objetivos, as metas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as habilidades:

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: tem sim. Tem um plano, que apesar de ele ser alfabetizado, mas ele tem essa pouca concentração nas atividades acadêmicas. E essa irritabilidade, em estar focando em textos grandes, que é o que apresentaria para o 4º ano, então os textos dele são

bem pequenos do que ele deveria fazer. A acompanhante faz a leitura, e ele depois faz a interpretação e nisso ele é muito bom. Ele faz oralmente e depois ele consegue fazer a leitura.

O próximo exemplo, refere-se a professora P10 que apresenta o PEI observações e estratégias realizadas no processo de ensino em relação ao seu aluno com TEA:

Contexto: entrevista com a P10 sobre o aluno P10 (quinto ano), anteriormente, a professora relatou que não era feita nenhuma adaptação pedagógica em relação as atividades pedagógicas.

P10: não, ele tinha, mas como ouvinte, como é um trabalho que a gente faz de diferenciado, no sentido de o meu PEI não era de atividades diferenciadas, era só pra colocar que eu tinha uma atenção maior no sentido de atendimento individualizado, no sentido de reler aquela atividade com a criança pra dar aquele apoio quando a criança necessitava, porque pela carinha dele, eu já sabia quando ele não estava entendendo, então me aproximava dele.

Em relação a construção do PEI como um documento orientador da rotina pedagógica do professor, Carvalho (2020, p. 82) pontuou sobre o documento em sua pesquisa de mestrado:

[...] como um instrumento para a elaboração colaborativa de estratégias específicas para cada aluno, considerando o contexto escolar onde está inserido, contando com a participação de todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que as elaborações das estratégias desse documento estejam pautadas num diálogo crítico sobre o acesso às práticas pedagógicas, construídas para os alunos com deficiência, assim como a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Quando todos os professores participam da construção do PEI, em que as estratégias e objetivos sejam descritos, a mediação será significativa no desenvolvimento da ZDP do aluno com TEA (Vygotsky, 1998). Visto que, esse documento aborda a necessidade de mudanças na rotina pedagógica do professor, pautando-se no fato do professor conhecer o aluno e suas especificidades.

5.1.4 Interação e comunicação do aluno com TEA

Ferreira (1986) destacou que a comunicação encontra-se entre as funções da linguagem, que se faz por meio da ação de emitir, transmitir e receber informações com a utilização de processos e/ou métodos que podem decorrer da linguagem verbal, escrita ou codificada por signos ou símbolos, que permitem e possibilitam a efetivação da comunicação.

A comunicação humana inicia-se por meio da compreensão dos sistemas de símbolos que são construídos, por meio das interações sociais e do compartilhamento cultural, bem como

há relação direta com a construção dos processos cognitivos e das funções psíquicas superiores e elementares (Mousinho *et al.*, 2008; Orrú, 2012).

Contudo, é na linguagem e na comunicação um dos maiores obstáculos para crianças com TEA, visto que envolvem habilidades de conversação, ainda que muitos desenvolvem habilidades verbais e outros desenvolvem somente habilidades não verbais de comunicação. É por meio da comunicação que o ser humano compartilha seus sentimentos, seus ideais e suas ideias, expressa seus desejos (Orrú, 2012).

Para este estudo, compreende-se por habilidade de comunicação a capacidade do aluno de expressar e compreender diferentes mensagens, por diferentes habilidades verbais (fala e escrita), com ajuda e sem ajuda (vocal ou não vocal) e não verbais. A comunicação não verbal é considerada como os gestos intencionais e indicativos, como o apontar, as aproximações, o puxar e as vocalizações. Como também, para este estudo, a interação é tida como a troca de olhares, sorrisos, descobertas entre a criança e o professor, ou entre a criança e outra criança.

Manzini e Deliberato (2004) disseram que a comunicação é muito mais que apenas a habilidade de falar e, sim a possibilidade de apropriar-se de diferentes recursos denominados verbais e não verbais, a fim de que a comunicação seja mais efetiva e compreendida pelo outro.

Deliberato (2017) abordou os desafios vivenciados pelas escolas ao receberem um aluno com ausência de fala ou fala reduzida, priorizando a importância de as escolas desenvolverem programas e ações que instrumentalizem e sustentem o desenvolvimento da competência linguística de alunos com deficiência não falante para que possam ir além de suas necessidades. A autora mencionou também que o diálogo constante na rotina pedagógica contribui para a aquisição de novos vocabulários, permitindo a ampliação e sofisticação da linguagem, de forma que consequentemente, atuam nos processos de interação e comunicação de forma efetiva.

Neste subtema, será discutido a interação e comunicação com *as professoras, com as crianças e outros interlocutores*. Assim, serão apresentados exemplos em que pôde-se observar e identificar as diferentes habilidades de comunicação dos alunos com TEA durante a rotina pedagógica. A seguir, o presente subtema será analisado e discutido:

5.1.4.1 Com as professoras

As professoras que apresentaram ocorrências de interação e comunicação com seus alunos foram P1, P5, P7, P8 e P10.

No primeiro exemplo, é possível identificar por meio da entrevista com a professora que a comunicação ocorre por meio de uma necessidade e/ou desejo de A1. Ressalta-se que, o aluno

A1 é uma criança de 6 anos que ainda utiliza fraldas, não tendo autonomia para ir ao banheiro sozinho, ainda que possua condições físicas e biológicas para isso. A professora P1 destaca que o aluno é oralizado, mas não demonstra interesse em se comunicar, para além de uma necessidade, por isso, não utilizam da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) com ele.

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: Quando, às vezes, ele quer trocar e está no café da menina. Quando trava, as vezes o meu mouse, como está bastante carregado de vídeo, trava as vezes. Ele fica nervoso e se eu finjo que não vejo, aí ele vai lá me chamar. Então é assim, quando ele precisa. Quando eu quero e quando a acompanhante quer também, não é o nosso momento. É quando ele precisa, quando sente a necessidade.

O próximo exemplo, refere-se a professora P10, que relatou que os maiores momentos de comunicação do aluno A10 com ela, ocorriam em momentos em que ele poderia mostrar suas habilidades, seja em Arte ou em Matemática. Entretanto, em alguns momentos, o aluno A10 demonstrava pouco interesse de comunicação, sendo ríspido ou desafiador. A professora relatou que nunca foi necessário utilizar da CSA com ele.

Contexto: entrevista com a professora P10 sobre o aluno A10 (quinto ano).

P10: Eu, como eu disse, eu trato muito e tudo com conversa, respondia e as vezes que era ríspido, eu respondia no mesmo tom. Eu colocava para ele “aqui você não pode fazer assim, ou você conversa comigo com educação ou não podemos conversar”. Então eu voltava as regras, voltava aos combinados. Então você tinha que relembrar ele, porque tem hora que era necessário apresentar os limites... porque tinham as outras crianças, eu sempre usei muito a palavra respeito “é isso que você quer para você? Você gostaria que fizesse isso com você o que está fazendo com a gente? Você está se colocando no lugar?”. Então assim, é bastante desafiador, a todo momento.

O exemplo a seguir, refere-se ao relato da professora P8. Destaca que o aluno A8, se comunica muito pouco e, quando ocorre apresenta estereótipias como a ecolalia, característica do transtorno (APA, 2014). Além disso, o aluno A8 demonstra interação por meio do carinho, quando não contrariado ou desafiado e, essa interação deve partir dele.

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: sim, um pouco, mas comunica. É pouco.

E: em que momentos?

P8: é nestes momentos, de eu chamar. Se eu não chamar, ele não vem até mim. Não, não conversa, então ele chega, faz as coisas e eu falo com ele “bom dia, A8”, e ele “bom dia, bom dia, bom dia”. Depois, ele vem as vezes, ele me dá um beijo. Mas a acompanhante sempre está falando “vai dar tchau para professora”, “vai dá um beijo na professora” e sempre nesta hora, aproveito para ter um pouco mais de contato com ele, mas é bem pouco, porque nesta hora ele está louco para ir embora.

Em relação aos comportamentos inadequados dos alunos A1, A8 e A10, a pesquisadora Walter (2000) ressaltou que os comportamentos inadequados ou as condutas atípicas estão relacionados às dificuldades ou à ausência da criança em se comunicar e de ser compreendido. Assim, podem ser relacionados comportamentos de agressividade, choro e estereotípias, por exemplo. Bosa (2006) também afirmou a necessidade de informar os professores que tais comportamentos podem surgir diante da dificuldade ou ausência de comunicação e, que talvez não há comportamentos agressivos intencionais ou um choro sem motivo.

Orrú (2012) preconizou que quanto mais clara e objetiva for a comunicação com o aluno com TEA, as possibilidades de haver um retorno serão maiores. Pode-se observar isso, diante do relatado pela professora P5 em relação à comunicação com o seu aluno com TEA. Destaca em seu relato que o aluno A5 é oralizado e, por isso, também não utiliza de outras formas de comunicação:

Contexto: entrevista com a professora P5 sobre o aluno A5 (terceiro ano).

P5: ele escuta, ele cumpre. Me respeita bastante. Ele até então, veio só crescendo. O desenvolvimento dele verbal comigo. Então assim, é tudo muito objetivo. Minha comunicação com qualquer aluno autista é direta. Falo olhando no olho e falando de forma objetiva. Não acrescento frases muito compridas. Então é sempre objetivo. Então assim, “agora atividade”, “agora leitura/ vamos recreio”.

Os próximos contextos a serem apresentados, refere-se a aluna A7-a com TEA, na qual é oralizada e não possui dificuldades na linguagem verbal e participa ativamente das trocas de conhecimentos da turma. E o segundo contexto, refere-se ao aluno A7-b com TEA na qual possui linguagem verbal com dificuldades, sendo necessário uma aproximação da P7 até ele para uma melhor compreensão. Contudo, ainda que o aluno possua dificuldades de comunicação, não é utilizado de nenhum recurso de CSA como forma de ampliar estes momentos.

Primeiro contexto: entrevista com a professora P7 sobre a aluna A7-a (quarto ano).

P7: não é diferente dos outros alunos. Quando ela quer conversar, ela levanta a mão, quando ela quer sair, ela pede. É igual dos outros alunos.

Segundo contexto: entrevista com a professora P7 sobre o aluno A7-b (quarto ano).

P7: eu tenho um pouco dificuldade de escutar, de entender o que ele fala. Daí eu paro, vou até ele e ele repete para mim. Porque as vezes ele tem uma linguagem enrolada, que é difícil de entender.

Diante do contexto apresentado pela professora P7, torna-se importante destacar que alunos com TEA podem ampliar e sofisticar suas habilidades por meio alternativos de comunicação, beneficiando a participação na rotina e atividades pedagógicas (Fiorini, 2017). Moreschi e Almeida (2017) pontuaram sobre o papel do professor no processo de interação dos alunos com deficiência, em que a maioria demonstram comportamentos passivos e dependência da atenção dos parceiros – podendo ser à acompanhante, por exemplo – que, em suma, tentam adivinhar o que eles desejam comunicar.

O apoio no desenvolvimento das habilidades verbais de comunicação possibilita uma interação e a aquisição de elementos simbólicos de forma efetiva (Deliberato, 2017). Duduchi (2017) enfatizou a necessidade de identificação das habilidades comunicativas do aluno com TEA em relação à escola, a fim de estabelecer propostas eficazes. Assim, os benefícios apresentados pelo uso de sistemas e programas de Comunicação Suplementar e Alternativa que permitirão os alunos com TEA expressarem seus desejos e pensamentos (Walter, 2000; Bez, 2010; Giardinetto; Deliberato; Aiello, 2012; Gomes; Nunes, 2014).

Omote (2001) destacou que a autonomia e a independência na comunicação proporcionam melhora na autoestima dos alunos, rompendo com os estigmas pré-estabelecidos. Os relatos apresentados evidenciaram que as crianças não utilizam da CSA para comunicarem-se, tendo como uma das causas a ausência de conhecimento sobre a CSA pelas professoras participantes e a falta de profissionais para atendimento dessas crianças que possuam renda financeira baixa.

5.1.4.2 Com as crianças

Os relatos que apresentaram ocorrências de exemplos da interação e comunicação do aluno com TEA com as demais crianças da turma foram as P1, P3, P8 e P10.

Os dois primeiros exemplos, referem-se a professora P1. Ela relatou que o aluno não apresenta comunicação verbal com as crianças, ainda que elas tentem chamá-lo e interagir; incomodadas com a atitude do amigo, a professora relatou que elas não compreendiam o motivo do aluno A1 não as responder. Assim, buscou uma forma de explicar o transtorno do espectro autista para as crianças, apoiando-se pelos vídeos dos personagens de Mauricio de Sousa:

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano), após a pergunta sobre a comunicação com a professora, ela lembrou-se de momentos do A1 junto as demais crianças.

P1: [...] em relação as crianças, você disse da interação, quando eu coloco os vídeos no Datashow e ele está sem computador, ele até chega, vai chegando com a carteira e a cadeira, bem pertinho. Aí ele descobriu que se passar na frente, fica sombra. Eu falo assim “ensinou também, sabe?”. Porque eles aprenderam a se frustrar e até se divertindo com a frustração. Às vezes eles estão em um jogo de encaixe, o A1 quer só as verdes, então vai pegando as verdes e ele não tem essa se tiver com alguma criança, ele vai lá e pega. De início as crianças ficavam um pouco assim. E a gente foi conversando e tudo mais, e agora a cor que ele quer, as crianças vão até juntando para ele. Então tem até um cuidado deles, um amor muito grande. Hoje as crianças não ficam mais dispersos como som do computador, porque ele também não aceita o fone. Antes, eles até ficavam olhando, quando o A1 ria e vibrava bem alto.

No relato da professora P1 observamos a não compreensão das características do TEA por parte dos alunos, evento que ocorre cotidianamente nas salas de aula. Por isso, a necessidade dos professores buscarem formas, seja por meio de livros, histórias, relatos e vídeos, a fim de explicar as especificidades do transtorno, possibilitando novas experiências para as crianças com seu colega de classe com TEA. Quando há conhecimentos sobre as características do TEA, os reconhecimentos de outras formas de comunicação vão além da fala e dos códigos linguísticos já estabelecidos, destacando-se como ponto inicial de uma ação pedagógica que tem como eixo as potencialidades do aluno, bem como irá promover a educação inclusiva (Moreschi; Almeida, 2017).

Deliberato (2015) pontuou que as habilidades expressivas dos alunos não verbais expressam também domínio na utilização do próprio corpo como instrumento de comunicação, como observado no relato da professora P8 que retrata a dificuldade de interação do aluno A8 com as demais crianças. Assim, são poucos os momentos em que eles interagem e, quando ocorrerem, são por falas ecológicas, o que interfere diretamente. Além disso, a P8 destaca que o aluno utiliza-se mais da linguagem não-verbal para demonstrar o que deseja comunicar, como o puxar, o apontar e o empurrar.

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: sim, no desenho. Porque assim, nem com a sala ele se expressa com ninguém, não conversa com ninguém. É no mundinho dele. As vezes a hora que ele vai dar tchau para mim, que as crianças “tchau, A8”, ou “Bom dia, A8”, na hora da entrada e na hora da saída. Não tem relação com as crianças.

E: ele responde?

P8: as vezes sim, as vezes não. Às vezes é naquela repetição mesmo. Normalmente, ele puxa a gente, né. Ele puxa, ele tem assim, por exemplo, até um cruzar de pernas irrita ele, aí ele vai com a perna dele e descruza a sua perna, né. Então ele tem essa coisa de hiperfoco, então assim, se ele quer ir embora e vê você sentada, com a perna cruzada. A reação dele é descruzar a sua perna, ele não fala, ele age, ele faz. O agir. Então ele é bem... ele demonstra muito o que ele quer, e normalmente deste jeito, ou puxando... quer sair da sala e ir para informática, ele não quer esperar, as vezes a acompanhante está lá guardando e eu estou fazendo alguma coisa, ele já sai correndo, porque ele sabe que alguém vai atrás. Aí ele vai até onde ele quer e tenta achar um jeito de entrar a onde ele quer. Então as vezes ele sai da informática, eu vejo ele

entrando na sala correndo “oi, A8. Cadê a acompanhante e tal?”, eu tento uma conversa com ele. Aí ele vai naquela repetição e é isso.

Em consonância, Sobrinho e Medrado (2017) mencionaram que os gestos também assumem papel na construção do aluno não falante. A competência dos interlocutores no processo de interação, é essencial para que a comunicação ocorra de forma efetiva, ainda que por meio de outras modalidades, como o apontar, o puxar e a CSA.

O próximo relato, refere-se a professora P3 sobre a dificuldade de comunicação e interação do aluno A3 com as demais crianças da turma. Identifica-se que o aluno A3 desejava interagir e se comunicar apenas com o primo que estuda na mesma sala, tendo em vista que há uma relação já construída. Com o passar dos dias e por meio da interação do primo, o aluno A3 começou a comunicar-se e a interagir com as demais crianças de seu cotidiano.

Contexto: entrevista com a professora P3 sobre o aluno A3 (segundo ano).

P3: Ele não fazia nenhuma expressão de pôr a mão na cabeça, ele não fazia nada do tipo. Ele chorava. Quando ele não queria algo, ele chorava. Então, ele sentava lá e o pai ficava sentado com ele. Depois, a gente tentava ver se ele sabendo que o pai dele estava, do outro lado, se ele ficava ali. Mas ele ficava sozinho, as vezes os colegas sentavam junto com ele, porque ele tinha um primo na mesma sala, então o primo ficava sentado com ele lá no banco. E as crianças também iam, um ou outro, sentavam. Ele começou a andar, eu via ele passeando com as crianças no pátio, sempre com a caixinha do lanchinho na mão.

O último relato, refere-se à interação e comunicação do aluno A10 relatada pela professora P10. É possível observar que o aluno A10 possui boa comunicação e interação com as crianças, frequentando até os ambientes familiares um do outro. Contudo, alguns agrupamentos ocasionaram problemas devido a sentimentos que foram desenvolvidos. Como forma de mediar os conflitos que surgiam, a professora escolhia outras crianças para o agrupamento:

Contexto: entrevista com a professora P10 sobre o aluno A10 (quinto ano).

P10: Eles frequentavam as casas nos finais de semana, eram amigos fora da escola, que aqui tinham dois que eram primos e o A10 relatou que ele gostava de uma menina. E aí começou a dar problema, no sentido de a menina querer namorá-lo. E a mãe por este motivo, cortou o relacionamento da amizade. Na sala, eles queriam ficar agrupados, mas ele queria sempre com ela e com o primo, no caso, que era dela. Então, assim, ao mesmo tempo a hora que ele se juntava com ela, o primo tinha ciúmes. E começava a intriga dentro do grupo e toda vez eu tinha que intermediar, chegando ao caso de eu ter que falar “olha, neste momento, não quero mais que vocês se agrupem. Então você vai escolher outra pessoa”. Ele emburrava. [...] No intervalo, ele tinha outros amigos, eles batiam figurinhas, ele fazia tudo com as outras crianças também. Mas com ela, ele tinha “o quê” de gostar.

Por meio dos exemplos acima, foi possível identificar a facilidade e a importância dos alunos A3 e A10 estarem com alguém que já construíram um vínculo de comunicação e interação. Omote (2001) descreveu que a competência da comunicação, pode ser vista como impulsionadora da formação e da manutenção da identidade pessoal e social das pessoas, bem como é capaz de assegurar a condição de normalidade do sujeito com TEA.

5.1.4.3 Com outros interlocutores

Em relação a interação e a comunicação dos alunos com TEA com outros interlocutores presentes na rotina pedagógica, destaca-se que os exemplos foram mencionados anteriormente em outros subtemas. Neste subtema será pontuado apenas

A professora P1 relatou que a comunicação do aluno A1 com a acompanhante, ocorre quando ele necessita de ajuda, como trocar a fralda ou uma ajuda em alguma proposta. Além disso, o aluno A1 apresenta dificuldades na interação com os professores especialistas, não conseguindo participar dos encontros.

O próximo exemplo, refere-se a professora P5 que atua na mesma escola que a professora P1. O aluno A5 participa das propostas de Arte e Educação Física que são realizadas em salas de aula diferentes, mas ainda está em processo de adaptação com a professora de Língua Inglesa, assim, a professora menciona que neste momento, o aluno é retirado da sala para fazer outra proposta de alfabetização. Não menciona nenhuma estratégia para a adaptação e interação do A5 com a professora especialista:

Contexto: entrevista com a professora P5 sobre o aluno A5 (terceiro ano).

P5: ele segue a semana dos outros, ele faz educação física, participa de Arte, o Inglês ele não consegue participar, ele tem dificuldades. Então normalmente, ele sai para desenvolver outras atividades, porque ele não se adaptou ainda com a professora de inglês. Então, como é o sistema da aula. Ele não compreende ainda. Está em processo de alfabetização, então para ele, o inglês ainda é bem complicado. Ele participa das aulas de Educação Física igual eu falei e da Informática.

Também foi possível identificar a dificuldade do A8 em participar das aulas dos professores especialistas, devido a sua não adaptação com eles. Nesse sentido, a importância em oportunizar programas alternativos de comunicação para atender as demandas de comunicação do aluno com TEA, já que não apresentam desejo ou habilidades de comunicação e, outros interagem pouco com seus pares e professores especialistas, bem como há casos em que o aluno não participa de nenhuma atividade pedagógica, como mencionado no exemplo da

P5, não sendo possível a adaptação de algum conteúdo que está sendo ensinado, permanecendo sem essa experiência de interação social (Walter; Nunes; Togashi, 2011; Togashi; Walter, 2016).

Pesquisas apontam (Lord; Mcgee, 2001; Murdick; Gartin; Rao, 2004) que as habilidades sociais e de comunicação podem ser desenvolvidas se a criança com TEA fizer atividades de agrupamentos com outras crianças que apresentam desenvolvimento típico. As Diretrizes dos Parâmetros Curriculares também discutem a importância do trabalho em grupo como forma de acesso ao currículo (Brasil, 1998)

Dessa forma, é imprescindível a criação de novas estratégias de mediação por parte do educador a fim de promover a participação dos alunos com TEA nas atividades em sua integralidade (Von Tetzchner et al., 2005; Orrú, 2009; Deliberato; Nunes, 2015).

5.2 Desafios em relação ao ensino do aluno com TEA

Cunha (2014, p. 101) declarou que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Neste tema, encontram-se os desafios em relação ao ensino do aluno com TEA, como a falta da intencionalidade dos professores pela busca de formações continuadas e a estrutura da escola, para a construção de uma rotina pedagógica, que têm como princípios norteadores a utilização de estratégias de mediação, a fim de que a inclusão escolar seja efetiva.

5.2.1 Formação de professores

A formação continuada de professores é tema recorrente em documentos oficiais, normativas e pesquisas sobre as necessidades da educação escolar, como nas orientações aos Sistemas de Ensino para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2013). A participação dos alunos com TEA nas turmas regulares tem sido pesquisado cada vez mais na comunidade científica (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013), a fim de buscar estratégias para o trabalho pedagógico, contudo as aplicações nas salas de aulas têm evidenciado desafios a serem superados.

Assali (2014) identificou a atividade formativa dos professores como uma peça da atividade pedagógica, na qual pode ser definida como unidade dialética entre as atividades de ensino, atividade dos alunos, sendo a atividade de estudo o significado e sentido das ações de ensino e aprendizagem (Bernardes, 2009).

Os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades em relação a formação continuada do professor, objetivando garantir a qualidade de ensino por meio da resignificação de novas práticas pedagógicas que possam atender as características específicas (Prieto, 2006) de cada aluno com TEA.

Para este subtema, será considerado todos os relatos das professoras em relação a ausência de conhecimentos para a construção, implementação e mediação de uma rotina pedagógica. Encontra-se também a ausência pela busca de formação continuada dos professores. As professoras que apresentaram ocorrências foram P1, P2, P3 e P4, a seguir encontram-se os relatos dessas professoras.

A professora P1 relatou as dificuldades na compreensão das especificidades do TEA, como a espera para as conquistas do A1, demonstrando o não conhecimentos de estratégias para a construção da rotina pedagógica de forma eficaz. O segundo ponto relatado pela P1 é a necessidade de se dividir para mediar os processos de alfabetização de todos os alunos da turma, sentindo que ao dar atenção as outras crianças, está desamparando o A1 em seu processo educativo:

Contexto: entrevista com a professora P1 sobre o aluno A1 (primeiro ano).

P1: A barreira que tive não é nem em relação a criança, mas a minha cobrança do que eu posso fazer. É o que eu sentia na APAE. Era uma angústia muito grande, porque você faz e dá a impressão de que você não fez nada, porque demora um pouco para ver o retorno para você. [...] Talvez de ter um pouco mais de inclusão, não posso querer seja igual aos outros. E também, a ansiedade de estar me dividindo, porque é alfabetização. No início, demorava para planejar a rotina dele, a aula dele, acho que o tempo que deu demorava para preparar o meu semanário. Em pesquisa.

Assim como a P1, a professora P3 relatou também as dificuldades em compreender as falas de A3, necessitando em muitos momentos da interpretação das outras crianças para entender o que estava solicitado. A busca pela informação sobre as especificidades do aluno com TEA fez-se necessária, a fim de continuar seu trabalho pedagógico, entretanto, a P3 relatou que o curso na qual frequentava ensinava que apenas a socialização do aluno com TEA era preciso, desconsiderando os conhecimentos e experiências nas quais o A3 tinha direito de vivenciar e compreender.

Contexto: entrevista com a professora P3 sobre o aluno A3 (segundo ano).

P3: As crianças entendiam o que ela falava. Eu não entendia. E então as crianças passaram a ajudar. Eu tentava fazer de uma forma como eu conseguia fazer. O que eu imaginava que tinha que ser feito. Eu entrei em curso de educação especial, então assim, como elas [a pós-graduação *lato sensu*] falavam para mim que era mais o socializar.

As autoras Pimentel e Fernandes (2014) destacaram que os professores ainda não se sentem prontos psicologicamente e metodologicamente para receberem essas crianças em sala. Os relatos das professoras P1 e P3, evidenciaram as dificuldades e desafios enfrentados no contexto escolar e nos contextos da formação continuada. Estudos apresentaram o não conhecimento dos profissionais da educação sobre as especificidades de seus alunos com deficiência e as práticas favorecedoras para a inclusão escolar do aluno com TEA (Walter, 2000; Felicio, 2007; Schmidt, 2013; Pimentel; Fernandes, 2014; Sampaio; Miura, 2016).

O próximo exemplo refere-se ao conhecimento das professoras em relação a Tecnologia Assistiva e a CSA. Vale ressaltar que, a pesquisa realizou esse questionamento para todas as professoras participantes da pesquisa e nove entre onze professoras disseram não possuir conhecimento sobre os conceitos. Abaixo, encontram-se os relatos das professoras P2 e P4 para a respectiva pergunta:

Contexto: entrevista com a professora P2 sobre o aluno A2 (segundo ano).

E: você conhece o que é Tecnologia Assistiva? E Comunicação Alternativa?

P2: não, não conheço a respeito de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre o aluno A4 (terceiro ano).

E: Você sabe o que é a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa? Você conhece?

P4: não muito.

Diante do relato da professora P2 e P4, um ponto a ser discutido é a importância de os professores buscarem estudos e materiais que norteiem e exemplifiquem recursos e estratégias de apropriação e de desenvolvimento das habilidades comunicativas de seu aluno com TEA, considerando sempre as singularidades de cada um. Além disso, constata-se a necessidade desses conhecimentos chegarem às unidades escolares, visto que cada vez mais estudos são realizados apontando o benefício da TA e CSA para o ensino do aluno com TEA e sua formação na integralidade e, na criação de estratégias e recursos para a rotina pedagógica (Souza; Passerino, 2013; Deliberato, 2017).

O estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a respeito da formação de professores, indicou a necessidade de sofisticação e especialização de recursos de formação e assessoria para a inclusão escolar com práticas sólidas, considerando os saberes e os desafios da rotina pedagógica do professor. Também neste estudo, objetivou-se identificar as dificuldades pontuais e específicas encontradas por professores no processo educativo de alunos com TEA

nas salas regulares. O estudo preconizou o fornecimento de subsídios para futuros programas de formação e instrumentalização de profissionais da educação.

Em concordância com as pesquisas desenvolvidas na área de formação inicial e continuada do professor, Carnevale et. al. (2013) discorreu que professores que possuem especializações também não se encontram preparados para atuarem na área de CSA. O autor preconiza a necessidade de proporcionar momentos de escuta ao professor para que novas soluções possam surgir.

Rigoletti (2018, p. 97-98) escreveu que os professores deveriam buscar complementação de sua formação ao se depararem com alunos que possuem dificuldades ou ausência de habilidades comunicativas. A autora reflete que “uma formação acadêmica rasa pode gerar desconforto no professor, quando este encontra barreiras em sua rotina pedagógica [...]”. Considerando a formação continuada como chave para uma educação inclusiva, os professores precisam realizar uma busca pessoal, de modo a construírem seus próprios conhecimentos, podendo atuar com condições uma aprendizagem integral e humanística.

5.2.2 Estrutura e organização da escola

Este subtema refere-se a estrutura e organização da escola, como a quantidades de alunos por turma, ausência de professor auxiliar, a troca de sala de aula para os diferentes componentes curriculares, como de Arte e Língua Inglesa. As professoras que apresentaram ocorrência foram a P2, P7 e P8.

Além das dificuldades ou na ausência de formação continuada, ressalta-se ainda outros desafios: a inexistência ou insuficiência de programas de qualidade de educação de qualidade e as precárias condições de trabalho, incluindo a falta de material e de pessoal, bem como uma estrutura física adequada (Mendes, 2006; Jesus, 2008) e a organização do tempo e espaço para as atividades pedagógicas.

Segundo Rodrigues et. al. (2012) a falta de estrutura das escolas regulares em relação à inclusão escolar, propicia que os alunos com TEA tenham restrições e dificuldades de aprender. Essas dificuldades dificultam a interação e a comunicação do aluno com TEA com os professores e com as demais crianças, como apontado pelo relato da professora P8:

Contexto: entrevista com a professora P8 sobre o aluno A8 (quarto ano).

P8: Eu creio que ainda existem as barreiras. Porque, por mais que a gente tenta, a sala não é tão grande, mas dentre as salas, eu também tenho outras crianças com dificuldades. Isso eu creio que seja uma barreira de eu me aproximar um pouco mais,

de eu estar assistido um pouco mais ele. Então são crianças que estão sendo assistidas, porém eu penso que o A8 também fica desassistido diante da minha intervenção [com as demais crianças].

O segundo exemplo aborda o relato da professora P2 em relação a carga de trabalho exigido e a quantidade de estudantes por turma. A professora relata que a escola fornece materiais para à adaptação das atividades, mas a ausência de um professor auxiliar dificulta o processo de criação e mediação da proposta.

Contexto: entrevista com a professora P2 sobre o aluno A2 (segundo ano).

P2: são muitos.... Hoje por exemplo, eu estou largando um cargo, porque nós temos em sala de aula, são alunos de TEA, alunos especiais, alunos com TDAH, aqueles que são regulares, porém tem aquela dificuldade, psíquica, intelectual, sem um laudo com especificidade em si, então neste sentido, falta muito... como que posso dizer... falta muita coisa.

E: de materiais, de espaço tanto estrutural ou de tempo com estas crianças?

P2: como que posso dizer para você, são trinta alunos que são responsabilidades sua, e individual e você é um único para dar conta de tudo. E dentro de todas as especialidades, aí quais são as barreiras? É educacional, são todas. Você tem materiais? Nós temos, tudo é disponível, é disponibilizado para gente estar sanando, trabalhando, mas por exemplo, que um aluno autista nós sabemos que teríamos que ter 10 por turma, mas trabalhamos com 30. Então a gente faz acontecer, a gente faz o processo acontecer, mas é árduo. Por exemplo, “P2, você fez um PEI?” Sim, ele é um aluno de PEI, ele é um aluno que eu vou fazer e elaborar um aluno de finalização de alfabetização.

Rodrigues et. al. (2012) ressaltaram as diversas falhas nas práticas inclusivas que ocorrem nas escolas, como a dificuldade individual do aluno e da própria professora, a ausência de material e de direcionamentos adequados. Desse modo, os professores se sentem sobrecarregados com atribuições para além da questão pedagógica (Giolo; Garcez, 2022).

Em relação a quantidade de alunos por turma e ausência de um apoio ao professor da sala regular, Pimentel e Fernandes (2014) escreveram que uma rede de apoio é essencial para uma inclusão escolar efetiva, proporcionando ações que facilitem a comunicação e o trabalho entre os profissionais da escola e as crianças com TEA. Uma estratégia para diminuir esse desafio enfrentado, é a utilização de um acompanhante terapêutico escolar, que funciona como uma rede de apoio, possibilitando a construção da ação social à uma prática pedagógica que beneficiará a criança e a escola (do Nascimento et. al, 2015). Para isso, esse acompanhante deve possuir ou passar por formações de qualidade, como apontado pelo relato da professora P7 ao descobrir que a acompanhante copiou o conteúdo para a A7-a, ainda que ela tenha condições de realizar sozinha:

Contexto: entrevista com a professora P7 sobre a aluna A7-a (quarto ano).

P7: com a A7-a menos. Teve uma semana que a cuidadora deles tirou atestado e veio uma outra. E essa outra pessoa, ela não estava acostumada. Eu não percebi. Ela copiou a matéria para A7-a da lousa. E a A7-a não registra toda matéria. Ela registra somente uma parte. E a mãe gostou. Aí semana passada, ela se reuniu com a diretora e elas decidiram que, eu não participei da reunião, que a cuidadora será a escriba da A7-a. Se eu tivesse participado da reunião, eu diria que é importante para A7-a fazer os próprios registros. O importante não é que toda matéria seja registrada, como eu já falei para mãe, o importante é que ela faz o que ela consegue. O que é mérito dela.

Diante do relato da P7, destaca-se a importância de uma relação efetiva entre família-escola, de modo a desenvolver momentos de colaborações e alinhamento entre as pessoas de referência ao aluno com TEA.

6 CONCLUSÕES

Os resultados foram apresentados, conforme os objetivos listados no capítulo III. Diante das análises dos dados foi possível identificar como a rotina pedagógica do aluno com TEA é construída, organizada pelo professor e praticada em sala de aula e, quais desafios são apresentados a elas no decorrer da jornada escolar que dificultam a permanência de uma rotina pedagógica inclusiva e singular para cada um. Considerando que os objetivos foram alcançados, foi possível concluir que:

- A ausência de planejamento, organização e implementação dos professores em relação a rotina pedagógica do aluno com TEA, dificulta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a aprendizagem em sua integralidade.
- A rotina pedagógica deve ser vista como instrumento orientador e organizador da jornada escolar do aluno com TEA, sendo construída por meio de observações e conhecimentos referentes a necessidades do aluno, sendo modificada a cada percurso avançado e conquistado.
- Para as professoras, o foco da rotina pedagógica é exclusivamente às atividades pedagógicas, esquecendo-se dos momentos de lanche, tempo livre e momentos de lazer, que também constituem experiências importantes no processo educativo.
- A organização dos ambientes e do tempo podem influenciar na participação e na comunicação do aluno com TEA nas atividades pedagógicas.
- Há a necessidade de rodas de conversas com as crianças para explicar e exemplificar as características do TEA, de modo que elas compreendam os comportamentos do colega de classe, efetivando-se a inclusão escolar.
- Os alunos com TEA participam de poucas atividades coletivas, seja em um grupo menor ou maior, dificultando sua interação com as crianças, mesmo que ela seja elemento imprescindível para o desenvolvimento desse aluno.

Considerando os objetivos específicos: a) identificar os recursos e estratégias utilizadas na mediação do professor na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA; b) identificar as mediações realizadas pelo professor na rotina pedagógica envolvendo o aluno com TEA, segundo o relato dos professores. Conclui-se:

- A pesquisa evidenciou que somente estratégias verbais, como mando, a instrução e a pergunta fechada que demandam uma resposta de “sim” ou “não” são utilizadas em sala, não proporcionando espaços de desenvolvimento das habilidades comunicativas e de interação necessárias a um aluno com TEA.
- Constatou-se a utilização estratégias e recursos pedagógicos iguais pelas professoras participantes que trabalham na mesma unidade escolar, desconsiderando as singularidades e especificidades de cada aluno, como previsto pelos documentos normativos e pesquisas realizadas.
- Não foi identificado estratégias para o desenvolvimento da comunicação dos alunos com TEA durante a rotina pedagógica.
- Os professores ainda desconhecem as características do TEA, ocasionando a utilização de práticas pedagógicas sem uma estratégia e mediação adequada a fim de alcançar os objetivos traçados.

Diante do objetivo c) identificar as adaptações curriculares realizadas pelo professor em relação ao aluno com TEA. Constatou-se que:

- O conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva e suas implicações na prática pedagógica não alcançou de forma conceitual as unidades escolares participantes.
- As adaptações pedagógicas que são realizadas, possuem como objetivo final à compreensão de conceitos dos alunos com TEA, desconsiderando os outros tipos de conteúdo a serem aprendidos, como o factual, procedimental e atitudinal.
- As adaptações pedagógicas são iguais diante da unidade escolar, desconsiderando as necessidades de cada aluno com TEA, a rotina pedagógica em que ele necessita e o seu processo de aprendizagem.

As professoras evidenciaram alguns desafios a respeito da rotina pedagógica e do ensino do aluno com TEA, em consonância com o objetivo específico d) identificar a percepção dos professores a respeito dos desafios em relação a rotina pedagógica do professor para ampliar a participação do aluno com TEA. Assim, verificou-se que:

- O acompanhante e/ou cuidador deve ter formação adequada para agir diante dos contextos de experiências dos alunos com TEA, também sendo um mediador de conhecimento.

- Um dos desafios encontrados pelas professoras no ensino, é a não compreensão das habilidades de comunicação do aluno com TEA, dificultando o processo de interação entre eles, visto que o aluno raramente toma a iniciativa de um diálogo e quando tenta não é compreendido.
- Os professores necessitam buscar por uma formação continuada de qualidade, uma vez que possuem dúvidas e angústias em relação a sua rotina pedagógica de alunos com TEA, de modo a superar os desafios em relação a organização do tempo, da estrutura e a sua própria formação.
- As secretarias de ensino devem oferecer grupos de estudos para a formação continuada dos professores que possuem alunos com deficiência dentro da sala regular, com conteúdo mais específicos que atendam as demandas de seu aluno em sala e suas práticas.
- A Comunicação Suplementar e Alternativa é desconhecida pelos professores como caminho para criação, ampliação e sofisticação das habilidades comunicativas de alunos com TEA, apontando a necessidade do reforço da difusão deste conhecimento nas formações iniciais e continuadas de professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de estar em salas regulares, o número crescente de alunos com TEA matriculados nas escolas (Brasil, 2023) e o direito à inclusão escolar, orientaram a necessidade de identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com TEA. Estudos apontam as dificuldades dos professores em receber crianças com TEA, favorecendo a reflexão da importância do professor para a construção de uma rotina pedagógica adequada e efetiva participação do aluno (Brande; Zanfalice, 2012, Sampaio; Miura, 2015).

Considerando que as dificuldades ou ausência das habilidades comunicativas e interação social, que prejudicam a qualidade da aprendizagem dos alunos com TEA, contribuindo para a não participação desse aluno em atividades individuais e coletivas. Consequentemente, os professores identificam que para o aluno com TEA realizar uma atividade pedagógica, será necessário a presença de um acompanhante caracterizada como cuidador e/ou professor auxiliar, esquecendo-se que é por meio da mediação entre professor-instrumento-aluno como também entre aluno-aluno que ele será capaz de desenvolver os conteúdos e habilidades esperadas (Vygotsky, 1999).

Tendo em vista esses elementos, a rotina pedagógica torna-se imprescindível para o ensino e a aprendizagem. Construir uma rotina pedagógica para alunos com TEA, significa identificar os elementos que a compõem – atividades pedagógicas, recursos pedagógicos, estratégias de mediação, a participação do aluno, as habilidades de comunicação e interação do aluno com a professora, com as crianças e outros interlocutores, o plano de ensino individualizado, os desafios presentes na organização e estrutura do ensino e o reconhecimento das lacunas em sua formação inicial e continuada – que nortearam todo o processo educativo.

A preparação do espaço físico e do tempo em que a aprendizagem será mediada, faz-se necessária para o planejamento e organização da rotina pedagógica do aluno com TEA (Fiorini, 2017).

Ao escutar e analisar os relatos das professoras participantes, foi observado que a diversidade de características do TEA é real e, isso também influencia na construção de recursos e na utilização das estratégias, de modo que os professores devem refletir se utilizar os mesmos recursos para todos os alunos diagnosticados com TEA na mesma unidade escolar, significa respeitar as características de seu aluno, suas necessidades e seu tempo de aprendizagem.

É indispensável que pesquisas cheguem as unidades escolares em momentos de estudo individual ou coletivo, preconizando a atividade de estudo e a ciência como fundamentação de sua prática docente, que deve caminhar pelo processo de ação-reflexão-ação. Freire (2001, p.

39) postula “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

Os resultados indicaram que é necessário atuar na formação de professores para a adequação de práticas educativas direcionadas à diversidade de alunos com TEA, tendo em vista o direito à adaptação e a inclusão escolar.

Ressalta-se, a necessidade de mais espaços e momentos que refletem sobre a rotina pedagógica de alunos com TEA no Ensino Fundamental I, tendo em vista a importância do trabalho contínuo realizado a respeito da rotina ainda na Educação Infantil.

Por fim, é importante evidenciar algumas limitações que foram vivenciadas neste estudo, sendo uma delas a resistência ao acolhimento da pesquisa em algumas unidades escolares e o pouco tempo que impossibilitou a pesquisadora de vivenciar e realizar observações da rotina pedagógica que ocorrem nas salas. Estes aspectos evidenciam e reforçam a necessidade de pesquisas futuras a respeito da Rotina Pedagógica de alunos com TEA no Ensino Fundamental e suas implicações devem ocorrer, considerando a resignificação das práticas educativas devido aos novos contextos de ensino-aprendizagem a serem apresentados em decorrência da transformação do ser humano.

Para encerrar o presente estudo, abaixo encontra-se uma reflexão da importância da pesquisa e da reconstrução da formação docente e humana:

Como a vida é, terminantemente, cheia de surpresas e de possibilidades, mesmo que o educador se mantenha dedicado no aprender através de conhecimentos científicos e por meio de sua prática reflexiva, momentos de incertezas podem surgir. Porém, são essas situações que, às vezes, se apresentam meio emaranhadas, que constroem degraus para a superação de si próprio. Tais momentos devem ser encarados como desafios encorajadores, determinantes de uma nova busca a respostas não imediatistas, mas construtivas para a contínua mutabilidade do ser humano (Orrú, 2003, p. 8)

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile**. Burlington, VT: University of Vermont, 1991.

ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, 2005.

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina**. 2016. Curso de Especialização EaD (Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, jul/dez., 2013, p. 95–103.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, n. 1, jan./ mar., 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>

ASSALI, S. A. S. **A formação continuada de professores: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação**. 2014. 188p. Dissertação (Mestrado em Mudanças Sociais e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. 2019. 42 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2016.

BARBOSA, A. M.; ZACARIAS, J. C.; MEDEIROS, K. N.; NOGUEIRA, R. K. S. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In **XI Congresso Nacional de Educação Educere** (pp. 19776- 19792). Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ed. São Paulo: Almedina, Edições 70, 1977.

BARNES, K. J.; TURNER, K. D. Team collaborative practices between teachers and occupational therapist. **The American Journal of Occupational Therapy**, United States, v.55, n.1, p.83-89, 2001.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERTAZZO, J. B. **Formação profissional para atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

BERNARDES, A. O. **Astronomia inclusiva no universo da deficiência visual**, 2009. Disponível em: <https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/>. Acesso: 28 de out. 2023.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BLANCO, R. Atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 36-45.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia: entrevistas e grupos**. Trad. Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOSA, C. A. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 1, 2000.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 03 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**: Lei n. 12. 764. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso: 03 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 05 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso: 02 de out. 2022.

BRASIL. **Censo da Educação**. Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CAMALIONTE, D. O. **Mediação Pedagógica entre professores e aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009, p. 65-74.

CAMARGO et. al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, V. 36, 2020.

CÂNDIDO, F. R. (2015). **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal** [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UB]. Repositório da UB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18801/1/2015_FlaviaRamosCandido.pdf

CARNEVALE et. al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 243-256, abr.-Jun., 2013.

CARVALHO, A. M. P. **O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula**. Pro-Posições, Campinas, v.7, n.1, p. 5- 13, 1996.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <[http:// http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp](http://http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp)>. Acesso em: 04 ago. 2023.

CHICON, J. F. et al. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, v. 24, n. 2, abr./jun., 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>

CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Ver. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 41, n. 2, 2019, p. 169-175.

COLAÇO, V. de F. R et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 1, n. 12, p. 47-56, 2007.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, [S.L.], v. 72, n. 23, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-848620060003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2023.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 75, n. 40, p. 43-57, abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38420/1/2018_art_cpsgcostarsoliveira.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, 1995.

COUTO, C. C. **Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2017.

CRISPIANI, P. **Pedagogia clinica della famiglia con handicap**: analisi e strumenti professionali. 2. ed. Bergamo: Junior, 2008.

CUNHA, C. Estilos de mediatização e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, Braga, v.9, p. 243-251, 2004.

CUNHA, E. A contribuição da Psicopedagogia. In: Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2019. 140p.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. de. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão. **Psico**, v. 44, n. 4, 2014, p. 518–525.

DA SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n.1, 2014, 1-29. Recuperado em https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: von TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). **Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication**. Canadá: ISAAC, 2005a. p. 116-125.

DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação – v. 1. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleo de ensino, vol 1**., Universidade Estadual Paulista – Publicações, 2005b. p. 505-519.

DELIBERATO, D. et al. **Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música**: recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência. 2006.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola**: reflexões e práticas. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.

DELIBERATO, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. (Orgs.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p.11-22.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P. Use of Graphic Systems in the Routine of a Regular Classroom with a Disabled Student. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-26, 2015.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa na Educação Infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D. *et al.*(Org.) **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p.77-95.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Org.). **Salas Abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2018, v. 1, p. 287-299.

DEPRESBITERIS, L. **Estratégias de mediação**: algumas possibilidades para provocar aprendizagem significativa. [S.L.], p. 1-13, 2009. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/estrat%C3%A9gias%20de%20media%C3%A7%C3%A3o%20artigo.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

DO NASCIMENTO, Paulyane Silva *et al.* Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, jan./mar., 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>

DUDAS, T. L. A Comunicação Alternativa como potencializadora da inclusão escolar? In: PASSERINO, L. M. *et al.* (Org). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 83-97.

DUDUCHI, M. Recursos, estratégias e práticas para o uso de sistemas computacionais de Comunicação Alternativa na Alfabetização. In: DELIBERATO, D. *et al.* (Org.) **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p.97- 108.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FAY, W. H. Autismo infantil. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002, p. 261-279.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A.J. (Eds). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications**. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991, p. 3-51.

FIORINI, B. S. **O aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil:** caracterização da rotina escolar. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 18, p. 183-198, 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em salas de educação física. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set., 2021.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FONSECA, V.; CUNHA, A. **Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e interação familiar: prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem.** Lisboa, Portugal: Editora da Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

FONTOURA, D. S. (2018). **A contação de histórias e o desenho mediados por comunicação alternativa como estratégias pedagógicas no desenvolvimento do jogo simbólico da criança com TEA:** um estudo de caso [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. **Transtornos da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIARDINETTO, A. **A educação do aluno com autismo:** Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 193 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil, 2009.

GIARDINETTO, A. R. S.; DELIBERATO, D.; AIELLO, A. L. R. Sistema de comunicação alternativa na interação de um aluno com autismo e seu professor. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 227-245, set./dez. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação Porto.** Alegre: Artmed, 1999.

GIOLO, A. M.; GARCEZ, L. A inclusão de crianças autistas no ensino regular. **Aletheia** [online], vol.55, n.1, 2022, p. 168-191.

GLAT, R. *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Especial de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, set-dez. 2007.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143- 161, 2014.

GONÇALVES, A. G. **Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GUITERIO, R. do N. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências**. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/19503261-Rachel-do-nascimento-guiterio-ludico-e-autismo-uma-combinacao-possivel-nas-aulas-de-ciencias.html>. Acesso em: 08 dez.2022.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Santa Maria, RS: **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago., 2012.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM, IBAPP, p. 231- 258, 1999.

HEREDERO, E. S. A Escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HIRSCHFELD, L.; BARTMESS, E.; WHITE, S.; FRITH, U. Can autistic children predict behavior by social stereotypes? **Curr Biol.**, v. 17, n. 12, 2007.

HOWLIN, P.; MAGIATI, I.; CHARMAN, T. Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. **American Journal of Intellectual Development Disabilities**, v. 37, 2009, p. 23-41.

JÄRBRINK, K.; KNAPP, M. The economic impact of autism in Britain. **Autism**, v. 5, n. 1, 2001, p. 7-22.

JESUS, D. M. de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (Org.). **Temas em**

educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira e Marins Editores, 2008.

JOHNSTON, S. S.; O'KEEFFE, B. V.; STOKES, K. Early Literacy Support for Students with Physical Disabilities and Complex Communication Needs. **Teaching Exceptional Children**, [S.L.], v. 51, n. 2, p. 91-99, nov. 2018. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/0040059918802808>.

JUDGE S.; FLOYD, K.; JEFFS T. Using an Assistive Technology Toolkit to Promote Inclusion. **Early Childhood Educ J**, United States, v. 36, p. 121-126, 2008.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

KLEIN, P. S. **Early Intervention:** Cross-cultural experiences with a Mediational approach. New York: Garland Publishers, 1996.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, suppl. 1, p. 03-11, 2006.

KOBREN, R. C. **Intervenção precoce e educação infantil:** concepções e ações. 2017. 56 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

KUBASKI, C. **A inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores:** estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil, 2014.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada o programa TEACCH. **Rev CEFAC**, v. 11, Supl2, p. 217-226, 2009.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, p. 105-114, jan./mar., 2007.

LAMPREIA, C. **Autismo:** manual ESAT e vídeo para o rastreamento precoce. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil:** fatos e modelos. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEMOES, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. A inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Putting first: re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, 29, 4, 299-309, 2013.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication**, v.30, n.1, p.1-18, 2014.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Designing AAC Research and Intervention to improve outcomes for individuals with Complex Communication Needs. **Augmentative and Alternative Communication**, 31, 2, 85-96, 2015.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n.1, p.26-41, 2019.

LIPSKY, D.; GARTNER, A. **Inclusion and school reform**: transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

LORD, C.; MCGEE, J. P. National Research Council. Educating children with autism. Committee on educational interventions for children with autism. **Division of Behavioral and Social Sciences and Education**. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUENZINE, M. C. M.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, p. 12-13, 2003.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020. 284p.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, 2002.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física recursos para a comunicação alternativa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. Fasc. 2.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. Fasc. 4.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, Eduardo José; FUJISAWA, Dirce Shizuko (org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ed. São Paulo: Ática, 1999

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. *In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidade especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 91-105.

MARINGÁ, A. Z. Secretária de Estado da Educação (org.). **Comunicação alternativa e paralisia cerebral**: recursos didáticos e de expressão. Caderno Pedagógico: EDUCAÇÃO ESPECIAL. [S.L.], 2008. p. 4-95

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli *et al.* Programas de comportamento em crianças com Transtorno Autista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 1, mar. 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100002>

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil, 2007.

MANDELL, D.; NOVAK, M.; ZUBRITSKY, C. Factors associated with age of diagnosis among children with autism spectrum disorders. **Pediatrics**, v. 116, 2005, p. 1480-1486.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENDES, E. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; DE OLIVEIRA, I. M. Educação especial inclusiva*: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304p.

MITCHELL, S. et al. Early language and communication development of infants later diagnosed with autism. **Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 27, n. 2, p. 69-78, abr. 2006.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MONTE, B. T. **Por trás do espelho de Alice**: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS], 2015. Repositório Digital LUME. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128916>

MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A. Práticas da fonoaudiologia educacional no contexto da Educação Inclusiva; Possibilidades e realidades quanto ao uso da Comunicação Alternativa. *In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.133-146.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2005.

MOUSINHO, R. *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

MOUSINHO, R. O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 385-394. 2010.

MURDICK, N.; GARTIN, B.; RAO, S. Teaching children with hyperlexia. **Teaching Exceptional Children**, Chestnut Hill, v. 36, p. 56-59, 2004.

NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014.

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

NUNES, D.R.P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0212, p.655-672, 2021.

ODOM, Samuel L. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 20, n. 1, p. 20-27, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 61-78.

OLIVEIRA, C. R. **Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, p. 15-32, 2011.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em 01 jan. 2024.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro, Wak Ed., 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PELOSI, M. B. A. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PELOSI, M. B. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 163-173.

PEREIRA, E. T. *et al.* Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 01-08, 2020.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola**: perspectiva de pais e professores. 2013. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 31-73, 2006.

PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. Bras. Educ. Esp., Marília**, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.

REICHOW, B. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Development Disorders**, v. 42, n. 4, 2011, p. 512-520.

REILLY, L. **Escola inclusiva:** Linguagem e mediação. São Paulo: Papirus Editora, 2004.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 13, p. 01-25, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X337968>

RIGOLETTI, V. C. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras.** 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

RIGOLETTI, V. C. **Programa de Ensino Intersectorial Colaborativo:** participação e inclusão escolar do aluno da Educação Especial. 2023. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 5. ed. Tradução de Vania Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIVIÈRE, A. **Modificacion de Conducta em el Autismo Infantil.** Revista Espanõla de Pedagogia, v. XLII, p. 164-165, 1984.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. A Percepção do Professor da Educação Infantil sobre o uso da Tecnologia Assistiva junto ao aluno com paralisia cerebral. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial.** São Carlos, 2010, 1, p. 01-19.

ROCHA, A. N. D.C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação.** 210f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

ROCHA, A. N. D. C.; CAPOBIANCO, N. A. N.; BRITO, L. B.; DOS SANTOS, A. R. Intervenção junto a indivíduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abril-junho, p. 417-430, 2018.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional. **Inclusão: Revista da educação Especial**, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, 2008.

RODRIGUES, I. D. B.; MOREIRA, L. E. D. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 1, 2012, p. 70-83.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>

SAAD, A. G. F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 255-260, jul./set. 2009.

SAILOR, W. *et al.* Restructuring Education in the 90s. San Francisco State university. C. A. California Research. **Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED)**, Washington, DC, 1992. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365060.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa.** Tese (Doutorado em Educação). 2011. 173 f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SAMPAIO, M.; MIURA, R. K. K. Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 2, n.02, 2016. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n02.5762>

SANINI, C. *et. al.* Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 21, n. 1, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100008>

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, julho a setembro, 2015, p. 173-183.

SAULNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação Clínica de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtorno do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 11.

SCHIRMER, C. R.A. *et al.* Formação Continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In: NUNES, L. R. O. **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência.** Marília: ABPEE, p. 25-35, 2011.

SCHIRMER, C. R.A. **Metodologia Problematicadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa.** 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 222-235, 2016.

SHANE, H. C. Using visual scene displays to improve communication and communication instruction in persons with autism spectrum disorders. *Argumentative and Alternative Communication*, 15(1), p. 1-6, 2006. <https://doi.org/10.1044/aac15.1.8>

SILVA, A. C. R. Contribuições da terapia ocupacional na formação de professores. In: PASSERINO, L. M. *et al.* (Org). **Comunicar para incluir.** Porto Alegre: CRBF, 2013, p.273-283.

SILVA, E. C.; ELIAS, N.C. Ensino de relações espaciais de esquerda e direita a participantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 33, 2018, pp. 1-8.

SILVA, W. N.; ROCHA, A. N. D. C.; FREITAS, F. P. M. Perfil de crianças com transtorno do espectro autista em relação à independência nas atividades de vida diária. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 2, p. 71-84, 2018.

SIKLOS, S.; KERNS, K. Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. **Research in Developmental Disabilities**, v. 28, 2007, p. 9-22.

SMELTER, R. W.; RASCH, B. W.; YUDEWITZ, G. J. Thinking of Inclusion for all Special Educational Needs Students? Better Think Again. **Phi Delta Kappan**, v. 76, p. 35-38, 1994.

SOBRINHO, F. P. N.; MEDRADO, C. S. Comunicação aumentativa e alternativa no mundo do trabalho. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p.205-218

SORIANO, F. D. F. **Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

SOUZA, A. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. C. S. D., ano 22, nº 24, v. 1 (JAN-JUN/2015) – e-ISSN 1806-9142 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2016.17475> 187 Telle Marcondes (2003). **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC.

SOUZA, V. L. V. Serviços e Recursos de Comunicação Alternativa no ambiente hospitalar. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p.355-369.

SOUZA, M. G.; NUNES, D. R. P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48492>

SOUZA, M. D.; PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. In: PASSERINO, L. M. et al. **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

STAUTER, D. W.; MYERS, S. R.; CLASSEN, A. I. Literacy instruction for young children with severe speech and physical impairments: a systematic review. **Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention**. [S.L.], p. 1-20. 22 ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/19411243.2017.1359132>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: Propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, 22, 3, jul.-Sep., 2016.

TOGASHI, C. M. **Currículo funcional natural**: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. 2020. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TZURIEL, D. Parent- child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent researchers and future directions. **Genetic, Social and General Psychology Monographs**, v. 125, n. 2, p. 109-156, 1999.

TZURIEL, D. Dynamic assessment of young children. New York: **Kluwer Academic/Plenum Publishers**, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

von TETZCHNER, et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nGz4ftF xHJVKzNhLqpBMcxS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 21

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia Tomo V**. Playa: Ciudad de La Habana, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem (texto integral traduzido do russo)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALTER, C. C. F. **Os Efeitos da adaptação do PECS ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER C. C. F. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WALTER C. C. F.; Nunes, L. R.; Togashi, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: Leila Regina Nunes; Miryam Pelosi; Catia Crivelenti Walter. (Org.). **Compartilhando experiências**: Ampliando a comunicação alternativa. 1ed. Marília: Editora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, v. 1, pp. 149-160.

- WALTER, C. C.F.; TOGASHI, C. M.; NUNES, L. R. A Comunicação alternativa Favorecendo o Processo de Inclusão de Alunos com Autismo no Atendimento Educacional Especializado. In: PASSERINO, L. M. et al. (Orgs.) **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 170.
- WEFFORT, M. F. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.
- WETHERBY, A. M. Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In: CHARMAN, T.; STONE, W. **Social & communication development in autism spectrum disorders**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 3-34
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação E Pesquisa**, 47, e233730, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>
- ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Santa Maria, RS: **Revista Educação Especial**. N.18, 2001.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Rotina Pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro

Autista: relato dos professores

Pesquisador Responsável: Gabriela Pavan David

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “Rotina Pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista: relato dos professores” de responsabilidade da pesquisadora Gabriela Pavan David.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O estudo tem por **objetivo geral**, identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com Transtorno do espectro autista (TEA). Bem como, identificar barreiras enfrentadas na rotina pedagógica pelo professor, ao estar em sala com aluno com TEA; Identificar as mediações realizadas pelo professor ao aluno com TEA; Identificar as adaptações pedagógicas realizadas pelo professor ao aluno com TEA.

2. A sua participação inclui em responder a um roteiro de perguntas por meio de uma entrevista realizada individualmente, concedendo a permissão para que a entrevista seja gravada e, transcrita posteriormente. A partir da transcrição realizada as informações serão analisadas perante os objetivos deste estudo e/ou futuros estudos a respeito da temática proposta. Sua identidade será preservada, ou seja, tratada de forma **anônima e confidencial** sem possibilidade alguma de promover constrangimentos e, **as entrevistas e transcrições serão armazenadas em um drive com senha, tendo acesso a ele somente a pesquisadora**. Os resultados dos dados coletados serão divulgados para fins científicos como eventos e/ou revistas científicas sem a identificação do sujeito, ou seja, preservando a identidade conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

3. Objetivando atender as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com vistas a evitar possíveis incômodos, constrangimentos e riscos que a pesquisa possivelmente pode gerar, **é assegurado o acompanhamento por especialistas em caso dano moral, bem como é importante deixar claro que você tem total direito de se recusar a**

participar ou retirar sua participação da pesquisa em qualquer momento do processo sem prejuízo para esta instituição ou para seu trabalho, tampouco qualquer tipo de penalidade ou represálias de qualquer natureza.

4. Sua participação nesta pesquisa **proporcionará benefícios diretos aos professores e em suas práticas pedagógicas no ensino de alunos com TEA, a fim de promover uma aprendizagem e um ensino significativos nas salas comuns.**

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer prejuízo material decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Cada participante terá posse de uma **via** desse Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) em que terá o contato (celular e e-mail) da pesquisadora responsável para que seja possível você tirar as dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço.

Gabriela Pavan David
Contato: (18) 99719-8113
E-mail: gabriela.pavan@unesp.br

Eu, _____ portador do RG _____ autorizo a minha participação na pesquisa intitulada **“Rotina Pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista: relato dos professores”** a ser realizada na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais, pedagógicos ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Marília, ____ de _____ de 202__.

Assinatura do professor (a) participante

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Gabriela Pavan David, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial

Data: ____/____/____

Assinatura da orientadora responsável

Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Estou lhe convidando a participar da minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo **identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica dos alunos com Transtorno do espectro autista (TEA)**. Sendo assim, sua participação é fundamental, pois somente você, professor, vivencia e participa da rotina pedagógica destes alunos com TEA. Sua participação é voluntária e sua identidade será preservada, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Se tiver alguma dúvida, poderá entrar em contato a qualquer momento.

1. Você já atuou com alunos com Transtorno do espectro autista? Caso tenha atuado, quando foi?
2. Como você soube que teria um aluno com autismo na sua sala de aula? Como está sendo isso para você?
3. Como você organiza a rotina escolar da classe? Poderia me descrever, por favor?
4. Diante da rotina pedagógica que você me descreveu, você acredita que existem barreiras que dificultam a rotina escolar e o desenvolvimento dela/dele? Pode me dar algum exemplo?
5. Você utiliza algum material diferenciado ou adaptado para o aluno com autismo? Caso você utilize, como são os materiais e quem te auxilia? Você utiliza imagens do próprio aluno e/ou da turma, para antecipar a rotina do dia dele/dela?
6. Você percebe que há necessidade de materiais para explicar a rotina da sala de aula? Caso você utilize, como é feito?
7. Quando a rotina necessita ser alterada diante da demanda do dia, como é a reação deste aluno/aluna? Quais são as mediações realizadas por você, para que compreenda que a mudança foi necessária?
8. Como é a interação desse aluno/aluna na escola? Como ele se comunica com você? E com as demais crianças? Pode me dar um exemplo?
9. Quais são os comportamentos comunicativos dele/dela que você percebe quando ele quer alguma coisa? E quando ele não consegue solicitar algo, como você tenta entender o que ele quer?
10. Em que momento da rotina escolar e pedagógica, o/a aluno/aluna apresenta maior comunicação e interação? E em quais momentos/propostas não se comunica?

11. Caso o aluno tenha ausências de comunicação e interação desse aluno, ocasiona dificuldades nas mediações realizadas por você? Essas dificuldades são encontradas em vivências dirigidas e livres?
12. É elaborado um Plano Educacional Individual (PEI) para ele/ela? Se sim, poderia me descrever quais pontos são descritos?
13. Como são as propostas de atividades que esse aluno/aluna com autismo realiza? É a mesma que dos outros?
14. Se não, quais adaptações são feitas considerando as especificidades dele/dela? Poderia me descrever e me dar exemplos?
15. Como é a mediação realizada por você com esse aluno/aluna com TEA? Por exemplo, no brincar, no momento antes do lanche, em uma proposta dirigida...

Questões de formação

16. Você já ouviu falar a respeito da Tecnologia Assistiva para alunos da Educação Especial? Já fez uso?
17. Você já ouviu falar da área da Comunicação Alternativa? Já fez uso?
18. Você utiliza alguma imagem (fotos, figuras) durante as atividades com o seu aluno com TEA? Caso já tenha utilizado, como foi?
19. O seu aluno com TEA usa algum recurso de Comunicação? Caso utilize, como ele usa e com quem?
20. Você já teve curso a respeito da Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa? Caso tenha tido: Quando foi e quem ofereceu?
21. Você tem suporte ou ajuda para trabalhar com seu aluno com TEA? Fez outros cursos?
22. Quantos anos você atua como professora do Ensino Fundamental? E quantos anos está nesta escola? Já atuou na Educação Infantil?
23. Quando você finalizou sua graduação? Qual o curso e onde você realizou?
24. Você fez outros cursos? Quais?
25. Qual sua idade ou a data de nascimento?