

**DIONETE BRAGA DE ARAÚJO BELO**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

Porto, 2022

**DIONETE BRAGA DE ARAÚJO BELO**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da **Prof<sup>a</sup>. Doutora Fátima Paiva Coelho.**

Porto, 2022

## RESUMO

O presente estudo apresenta como temática o transtorno do espectro autismo, e como objetivo geral busca compreender a percepção dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas, bem como as dificuldades que estes enfrentam para a inclusão de alunos com espectro autismo no ensino regular. O estudo que se considerou descritivo de cariz quantitativo, foi efetuado em duas escolas da rede pública do município de Mazagão/AP. O Transtorno do Espectro Autista está relacionado com a dificuldade de relacionamento a vários níveis, entre os quais a dificuldade de comunicação, afetividade, comportamento social, que perpassa por todos os níveis da escolarização. Participaram 20 docentes, sendo 14 do ensino regular e 6 de educação especial. Foram inquiridos através de um questionário com 49 (quarenta e nove) perguntas fechadas. Conclui-se que as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA precisam ser diversificadas, ou seja, os professores (ensino regular e ensino especial) devem atuar de acordo com as necessidades educativas desses alunos, conforme a sua classificação: Nível 1 ou leve; ajuda substancial: Nível 2 ou moderado e ajuda muito substancial ou total: Nível 3 ou severo. Sendo assim, é pertinente ressaltar que estes profissionais precisam ter conhecimentos específicos sobre o Transtorno em estudo. É notório que existem muitos desafios enfrentados pelos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA na rede regular de ensino, podendo destacar: a falta de um planeamento integrado entre professores do ensino regular e professores do ensino especial; a falta de investimentos na formação continuada de professores, sobretudo, os que atuam no ensino regular; a falta do desenvolvimento de projetos inclusivos na educação regular; a ausência dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos alunos, dentre outros.

**Palavras chave:** Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas docentes.

## ABSTRACT

The present study presents the autism spectrum disorder as its theme and as a general objective to understand the perception of Teachers about Pedagogical Practices, as well as the difficulties they face for the inclusion of students with this Spectrum in regular education. The study, which was considered descriptive of a quantitative nature, was carried out in two public schools in the municipality of Mazagão/AP. Autism Spectrum Disorder is related to relationship difficulties on several levels, including difficulty in communication, affectivity, social behavior, which permeates all levels of schooling. 20 teachers participated, 14 from regular education and 6 from special education. They were surveyed through a questionnaire with closed questions, structured with 49 (forty-nine) questions. It is concluded that teaching pedagogical practices in the inclusion of students with ASD need to be diversified, that is, teachers (regular education and special education) must act according to the educational needs of these students, according to their classification: Level 1 or mild ; substantial help: Level 2 or moderate and very substantial or total help: Level 3 or severe. Therefore, it is pertinent to emphasize that these professionals need to have specific knowledge about the Disorder under study. It is clear that there are many challenges faced by teachers in the teaching and learning process of students with ASD in the regular school system, including: the lack of integrated planning between regular school teachers and special education teachers; the lack of investment in the continuing education of teachers, especially those who work in regular education; the lack of development of inclusive projects in regular education; the absence of parents and/or guardians in student learning, among others.

**Keywords:** School inclusion. Autism Spectrum Disorder. Teaching practices.

## DEDICATÓRIA

### *Aos meus pais*

Camilo e Maria Araújo que sempre lutaram para que seus filhos pudessem estudar e não crescerem analfabetos como eles, que possibilitaram a concepção e realização de todos os meus projetos de vida, melhor maneira que puderam. Dedico-lhes, pois, o presente trabalho, como fruto de tantos sonhos que me estimularam ao longo das suas vidas lutar para realizá-los, pois meus pais sempre deram aos estudos acadêmicos sua importância.

### *Ao meu esposo Zacarias Belo*

Que realizou em mim, uma mãe solteira, a oportunidade de reconstruir uma família, a minha filha Kamilly e nossa pequena Nicolly. Obrigada por me dar todo apoio e incentivo para realização desta fase em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O compromisso com a educação faz parte das mudanças pautadas em uma educação inclusiva de qualidade que coloca o professor como mediador desse processo, que na busca de uma formação continuada torna-se possível.

*Um agradecimento muito especial:*

*Obrigada ao meu Senhor Jeová Deus*, a quem devo a vida e a oportunidade de realizar um, dos muitos sonhos que almejo.

Ao *Agrupamento de Escolas*, pela autorização concedida para a implementação do trabalho.

Aos *colegas Docentes*, que muito amigavelmente, participaram no estudo empírico.

Às maravilhosas parceiras: *Cione dos S. Vieira e Dalva Lilian Cordeiro*, amigas e colegas de trabalho, pela motivação e apoio diante de muitos sacrifícios que passamos juntas nesta caminhada.

À orientadora, *Prof<sup>a</sup>. Doutora Fátima Paiva Coelho*, que com sábia, segura e consistente orientação esteve sempre ao longo do itinerário percorrido.

*A todos, eterna gratidão...*

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	v
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	vi
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	vii
<b>ÍNDICE DE SIGLAS</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	xi
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	xii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	3
<b>CAPÍTULO I – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO</b> .....	4
1 - Evolução Histórica do conceito de Transtorno do Espectro do Autismo .....	4
1.1 - Causas do Transtorno do Espectro do Autismo .....	6
1.2 - Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo e a importância dos instrumentos de diagnóstico.....	9
1.3 - Classificação do Transtorno do Espectro do Autismo .....	13
1.4 - Os aspectos legais para inclusão do aluno autista na escola .....	17
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES</b> .....	20
2 - A importância da formação inicial e continuada no processo de inclusão escolar.....	20
2.1 - Professores do ensino regular e professores do AEE: uma união necessária para promover a inclusão escolar.....	24
<b>CAPÍTULO III – ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO</b> .....	27
3 - O papel do professor na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo.....	27
3.1 - Métodos de ensino para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo.....	30
3.1.1 - Método <i>Picture Exchange Communication System</i> (PECS) .....	30

3.1.2 - <i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH)</i> .....	31
3.1.3 - Método <i>Son-Rise</i> .....	32
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA</b> .....	33
4 - Problemática .....	33
4.1 - Definição dos objetivos .....	36
4.2 - Opções metodológicas .....	37
4.3 - Caracterização dos participantes .....	38
4.4 - Instrumentos .....	41
4.5 – Procedimentos .....	42
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	43
<b>CAPÍTULO VI – SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	54
6.1 - Os professores do Ensino Fundamental e o processo de inclusão escolar .....	54
6.2 - Os professores do AEE e o processo de inclusão escolar .....	56
<b>CONCLUSÃO</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	63
Anexo 1 - Guia de questionário com professor do ensino regular e do AEE.....	74
Anexo 2 - Aprovação pela plataforma Brasil.....	80
Anexo 3 - Pedido de autorização institucional.....	84
Anexo 4 - Declaração de Consentimento informado para o (a) professor (a).....	86
Anexo 5 - Termo de Compromisso da pesquisadora.....	88

## ÍNDICE DE SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**NEE** – Necessidade Educativas Especiais

**AP** – Amapá

**CID** - Classificação Internacional de Doenças

**CRFB** – Constituição da República Federativa do Brasil

**DDN** - Distúrbios do Desenvolvimento Neurológico

**DI** - Desenvolvimento Intelectual

**DSM** - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LF** - Linguagem Funcional

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PECS** - *Picture Exchange Communication System*

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TEACCH** - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*

**TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento

**TND** - Transtornos do Neurodesenvolvimento

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Padrões de herança genética do TEA.....	8
<b>Figura 2</b> - Sinais de alerta do TEA.....	9
<b>Figura 3</b> - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	15

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Inquiridos segundo o gênero.....	38
<b>Gráfico 2</b> - Inquiridos segundo a idade.....	39
<b>Gráfico 3</b> - Inquiridos segundo Situação profissional - Ensino Regular / Ensino Especial.....	39
<b>Gráfico 4</b> - Inquiridos segundo o tempo de serviço.....	40
<b>Gráfico 5</b> - Inquiridos segundo a formação acadêmica.....	40
<b>Gráfico 6</b> - Inquiridos segundo o nível / modalidade de ensino.....	41

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Professores do Ensino Fundamental.....	43
<b>Tabela 2</b> – Professores do AEE.....	45
<b>Tabela 3</b> - Professores do Ensino Fundamental.....	47
<b>Tabela 4</b> – Professores do AEE.....	48
<b>Tabela 5</b> - Professores do Ensino Fundamental.....	49
<b>Tabela 6</b> – Professores do AEE.....	50
<b>Tabela 7</b> - Professores do Ensino Fundamental.....	51
<b>Tabela 8</b> – Professores do AEE.....	52

## INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é uma perturbação global do desenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e interação social e comportamentos interesses ou atividades repetitivas. O TEA é uma condição complexa de desenvolvimento ao longo da vida que por norma aparece durante a primeira infância. Este transtorno é diferente para todos, afetando de maneira desigual e em vários graus. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 1 em cada 160 crianças tenha um TEA. Embora não exista uma única causa, o seu diagnóstico precoce ajuda a criança a receber os recursos necessários que podem apoiar as escolhas e oportunidades para ter uma vida com mais qualidade.

A realização desta pesquisa está justificada a partir da importância que a temática representa para o cenário educacional brasileiro, pois se sabe que a escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, deve estar preparada, na sua estrutura física e pedagógica, para atender os alunos com TEA. Logo, os professores precisam investir na sua formação continuada visando atender as necessidades destes alunos.

Segundo Rodrigues (2015), os professores, ao atuarem na aprendizagem da criança com o TEA, devem buscar melhores encaminhamentos metodológicos a partir de um trabalho de estimulação permanente.

É importante ressaltar que muitas escolas ainda não se encontram preparadas para encarar o desafio de ter uma criança com TEA, que além da estrutura física não está apropriada, a estrutura pedagógica também, devido à falta de profissionais especializados e materiais de ensino de qualidade para receber esta criança em uma sala de aula, pois de acordo com Silva (2012), muitas crianças autistas tendem a piorar o seu quadro clínico, caso o ambiente escolar não esteja adequado para que estas possam desenvolver suas potencialidades.

Tentando compreender qual a situação vivida neste âmbito em duas escolas da rede pública do município de Mazagão/AP, definiu-se como questão orientadora para este estudo a seguinte: Os professores do ensino fundamental estão preparados para atender os alunos com TEA? e como objetivo geral compreender a percepção dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas e os recursos que utilizam, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular;

A dissertação foi estruturada em 6 capítulos. No 1º capítulo se trata sobre o TEA, a partir de sua evolução histórica do conceito de Transtorno do Espectro do Autismo; causas do Transtorno do Espectro do Autismo; Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo e a importância dos instrumentos de diagnóstico; Classificação do Transtorno do Espectro do Autismo e os aspectos legais para inclusão do aluno autista na escola.

No 2º capítulo foi dada ênfase na educação inclusiva e os desafios enfrentados pelos professores, a importância da formação inicial e continuada no processo de inclusão escolar, além dos professores do ensino regular e professores do AEE, uma união necessária para promover a inclusão escolar.

No 3º capítulo foi apresentada a atuação docente na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, o papel do professor na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista e os métodos de ensino para a inclusão de alunos com o TEA, como o método *Picture Exchange Communication System* (PECS), o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e o método *Son-Rise*

No 4º capítulo se tratou da metodologia que direcionou o presente trabalho, a qual apresentou a problemática, a definição dos objetivos, as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos. No 5º capítulo foi abordado sobre a apresentação de dados e discussão dos resultados. E por fim, no 6º capítulo foi dada ênfase na interpretação e discussão dos resultados, dos dados coletados dos professores do Ensino Fundamental e dos professores do AEE.

## **PARTE I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO I - TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

O processo de inclusão escolar provocou uma mudança no sistema educacional brasileiro, por permitir que alunos com NE fossem inseridos nas redes regulares de ensino. Com isso, mudanças foram necessárias tanto na sua estrutura física e pedagógica das escolas. Nesse contexto, destaca-se a atuação dos professores do Ensino Fundamental na educação inclusiva. Neste capítulo será abordada a evolução histórica do conceito de espectro do autismo, além das causas, diagnóstico e classificação, finalizando com os aspectos legais para inclusão destes alunos na escola.

### **1 – Evolução histórica do conceito de Transtorno do Espectro do Autismo**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem um historial de definições. conforme Dias (2015, p. 308), surgiu especificamente no ano de: “1906 por Plouller, quando estudou o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência, o nome só foi difundido em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler que marcou como um dos sintomas da esquizofrenia”.

Já Bleuler descrevia o Autismo como implicação da dissociação e tentativa de adequação a um processo patológico, segundo a etimologia, o conceito foi acatado por Wellichan e Faleiro (2017, p. 75) “[...] como de origem grega “*autos*” cujo acepção é próprio ou de si mesmo, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico”, que aparece na infância, ocasionando declínios no desenvolvimento da aprendizagem do aluno autista, bem como na sua interação social. É importante advertir que o TEA já era versado na literatura com a seguintes nomenclaturas: transtorno autístico; autismo da infância; autismo infantil, além de autismo infantil precoce.

Segundo De Paula & Peixoto (2019, p. 34), os estudos e pesquisas pautados no TEA demonstraram uma inquietação em evoluir com o tema, assim como o uso de suas definições e conceitos. Ainda que o entendimento do termo ter sido efetivado em 1911, “os primeiros estudos sobre autismo, somente foram efetivados no ano de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner”, que apresentou indícios de que inúmeras crianças tinham características individualizadas, ao serem comparadas às outras síndromes.

Castro (2009) descreveu que Kanner detectou pela primeira vez em consulta um conjunto de comportamentos visivelmente característicos, que algumas das 11 crianças (8 meninos e 3 meninas) manifestavam. Assim, tais comportamentos, principalmente, a

perturbação que lhes dava origem, passou a ser chamada de Perturbação Autista, pois o psiquiatra acreditava que todas as crianças com autismo tinham níveis normais de desenvolvimento intelectual o que, mais tarde, se veio a mostrar como incorreto.

De acordo com Araújo (2019), existe um número substancial, aproximadamente 70% de crianças com autismo que surgem, de forma adicional, dificuldades gerais de aprendizagem. O Autismo ainda aparece repetidamente conexo a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais. Logo, essas características descrevem uma criança com limitações que precisam de um tratamento específico para desenvolver-se.

Nessa perspectiva, Martins (2012) cita os pressupostos de Kanner (1943) que fez a descrição sobre o “autismo na primeira infância” em seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, apresentando diversas características que o definiam, abrangendo um intenso distanciamento autista, um anseio obsessivo de conservar a rotina, uma boa aptidão de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem verdadeira finalidade de comunicação, uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação habilidosa com os objetos.

Conforme Ferreira (2011), foi no ano de 1944, que o pediatra Hans Asperger considerou a Síndrome de Asperger, como um dos diagnósticos mais manifestos dentro do Espectro do Autismo. Nesse contexto, vale ressaltar apesar de Kanner trabalhar em Baltimore e Asperger em Viena, ambos vão coincidir na escolha do nome central que usaram para indicar a perturbação: Autismo, onde está enorme coincidência reflete a crença comum de que o problema social destas crianças é a propriedade mais importante desta perturbação.

O DSM I e o DSM II, segundo Coelho (2011), ao mesmo tempo em 1952 e 1968, referiam-se exclusivamente à esquizofrenia do tipo infantil. No entanto, o termo Autismo surgiu oficialmente pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças (CID) 9, em 1975, sendo categorizado como uma psicose da infância.

No ano de 1976, Wing se referiu as pessoas com Autismo a partir de déficits específicos em três campo, sendo: comunicação, socialização e imaginação, ficando conhecido por “Tríade de Wing”. No entanto, somente em 1978, Kanner sugeriu critérios diagnósticos, exaltando a necessidade em serem efetivadas observações comportamentais das pessoas, pois ainda conforme De Paula e Peixoto (2019, p. 34), os critérios constituídos abrangiam: “a perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a falta de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo restrito e rigoroso; início precoce do quadro”.

A partir dos critérios diagnósticos permitiam a descrição da pessoa com autismo através de comportamentos específicos. Mas, foi somente em 1980, que foi reconhecido pela 1ª vez, sendo colocado em uma nova classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento, onde foi empregado o termo TEA, a qual foi compreendido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na classe Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) (American Psychiatric Association, 2014).

Sendo assim, a fusão do transtorno autista, de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento (TGD) ficou caracterizado no TEA, Tal fusão foi efetivada, pois a American Psychiatric Association (APA) (2014, p. 42), “através de levantamentos e estudos identificou que os sintomas desses transtornos abrangiam um processo contínuo de lesões com magnitudes que vão de leve a grave nos campos da comunicação social e de comportamentos”, onde essa transformação foi com intuito de trazer melhorias a sensibilidade e a especificidade dos critérios para a análise do TEA.

Sendo assim, conclui-se que o autismo, agora identificado por TEA foi constituído a partir de sintomas idênticos. Logo, a partir dessas mudanças pretende-se abordar na seção posterior algumas definições sobre o TEA.

### 1.1 Causas do Transtorno do Espectro do Autismo

As causas do TEA, segundo Araújo (2019) abrangem uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Logo, a partir de estudos visando a comparação de gêmeos idênticos e fraternos mostram que a percentual de concordância do citado Transtorno é significativamente maior entre os primeiros do que entre os segundos, indicando um forte elemento genético na etiologia do Autismo. Assim, existe evidência de que a arquitetura genética do TEA envolve centenas ou milhares de genes, cujas variantes, herdadas ou de novo, e comuns ou raras na população, envolvem vários modelos de herança.

Conforme Oliveira e Sertié (2017, p. 234), o TEA é uma doença geneticamente heterogênea e complicada, pelo fato de apresentar vários padrões de herança e variantes genéticas causais. Para compreender a arquitetura genética do TEA, é indispensável “considerar aspectos epidemiológicos e evolutivos, bem como todo o conhecimento disponível sobre as alterações moleculares relacionadas à doença”. Fundamentalmente, deve-se considerar uma regra evolutiva primordial que influencia a presença de variantes genéticas na população: se uma determinada variante genética tem consequência nociva para o organismo e atinge de forma negativa a chance reprodutiva dos indivíduos (seu

potencial reprodutivo), esta variante tende a oferecer baixa frequência na população, já que não será transmitida para as próximas gerações.

Ainda segundo Oliveira e Sertié (2017), é isto que incide na maior parte das doenças monogênicas<sup>1</sup>: elas são na maioria das vezes raras na população devido à baixa frequência dos respectivos alelos causais. Pois, se uma doença que diminui a adaptabilidade é comum na população, é difícil que ela seja motivada por uma única variante com implicação funcional muito deletério. Por este pretexto, supõe-se que doenças comuns com componentes genéticos apresentem um modelo de herança poligênica ou multifatorial (genes combinados a fatores ambientais) e sejam motivadas pela herança de uma combinação de variantes genéticas, cada qual associadas baixo risco de desenvolvimento da doença.

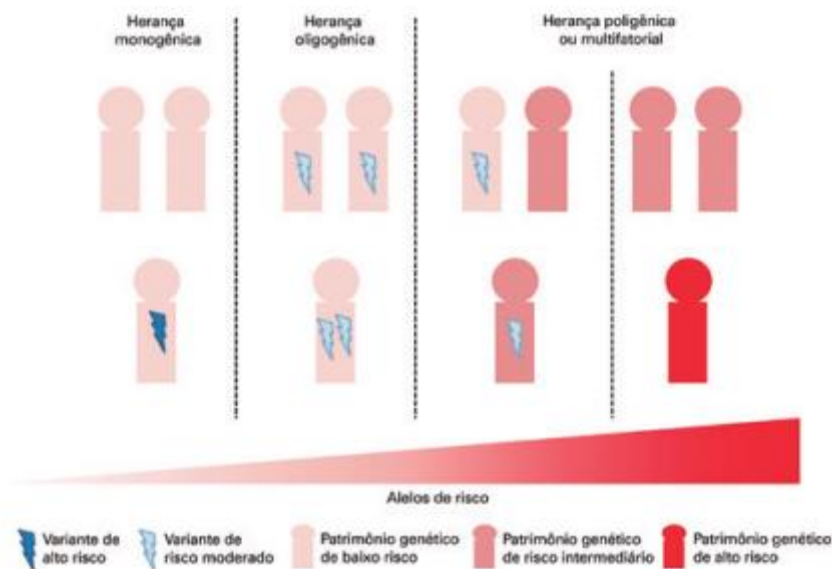
Sendo assim, Garcia e Mosquera (2011) esclarecem que como o impacto fenotípico de cada variante é baixo, se um indivíduo for portador de poucas ou algumas delas, não desenvolverá a doença e as variantes permanecerão sendo transmitidas de geração a geração, tornando-se comuns na população. Logo, a chance de uma pessoa herdar um número suficiente destas variantes de baixo risco a ponto de desenvolver a doença não é tão raro. A partir de muitas investigações na área, constatou-se que um número considerável de pacientes com TEA apresentava mutações raras com efeito deletério sobre o desenvolvimento neuronal, que seriam suficientes para que sozinhas, causarem a doença.

Em determinadas famílias, Coutinho e Bosso (2015), elucidam que a mesma variante genética com potencial implicação deletério é comum pelas pessoas pretensiosas, mas ela ainda está presente em pessoas não pretensiosas, passando a recomendar um padrão de herança monogênico com penetrância fenotípica incompleta. Assim, os modelos de herança do TEA foram revisados e uma influência mútua entre variantes comuns e raras parece ser a explicação mais plausível para a arquitetura genética subjacente da doença, como mostra a Figura 1.

---

<sup>1</sup> Doenças monogênicas ou mendelianas são condições em que a causa primária pode ser atribuída a uma única variante genética definida, ou seja, afeta um único gene.

**Figura 1 - Padrões de herança genética do TEA**



Fonte: Oliveira & Sertié (2017)

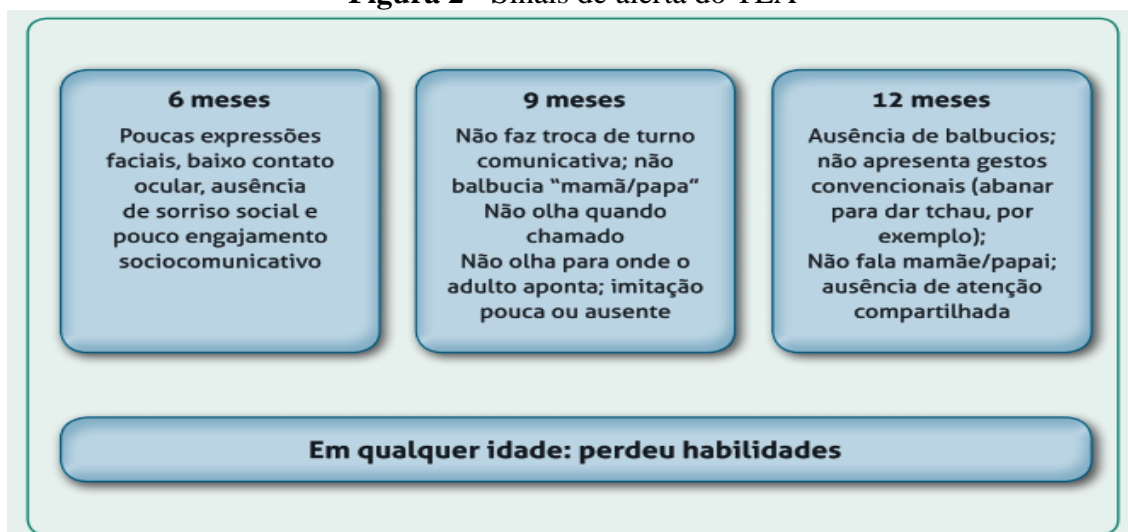
Neste contexto, Oliveira e Sertié (2017) dizem que uma parte dos casos seria motivada por um grande número de variantes comuns de baixo risco que, juntas, podem provocar o desenvolvimento da doença. Diversos casos podem ser motivados por um número médio de variantes comuns de baixo risco, as quais induziriam ao desenvolvimento do TEA quando combinadas a uma variante rara de risco moderado. Existe ainda casos em que algumas poucas variantes de baixo risco levam ao desenvolvimento da doença, quando combinadas a algumas variantes de risco moderado. Em todas estas ocorrências, o risco de repetição do TEA na família é mais alto do que na população em geral, já que os alelos de risco estão presentes naquele grupo de pessoas.

Por fim, o TEA, ainda conforme Oliveira e Sertié (2017), pode ser motivado também por uma única mutação com efeito deletério. Estas mutações de alto risco são na maioria das vezes episódios de novo, conexos a uma alta penetrância. Sendo assim, o risco de repetição na família é o mesmo da população em geral (menos em episódios de mutações germinativas). Apesar de as variantes mais comuns possam cooperar vastamente para o risco de TEA, elas são difíceis de se identificar, pois estão associadas a implicações sutis, e a maioria também é desconhecida.

Ribeiro et al. (2017), ressaltaram que os fatores genéticos não atuam sozinhos, sendo sua ação influenciada ou catalisada por fatores de risco ambiental, compreendendo, entre outros, a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência verificada diante dos cuidados da criança, tais como: a exposição a certas medicações no

período pré-natal, o nascimento prematuro, além do baixo peso da criança ao nascer. Sendo assim, é indispensável apresentar os sinais de alerta do TEA na Figura 2.

**Figura 2 - Sinais de alerta do TEA**



Fonte: Araújo (2019)

A partir do exposto, analisa-se que os sinais de alerta supracitados são importantes que sejam identificados, para que assim, os pais e / ou responsáveis possam buscar um tratamento específico com a conclusão de um diagnóstico. Assim, uma criança com TEA ao adentrar o âmbito escolar com um laudo conclusivo é fundamental para que professores habilitados possam desenvolver sua aprendizagem. Logo, na seção posterior, pretende-se abordar sobre o diagnóstico do transtorno em estudo.

## 1.2 Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo e a importância dos instrumentos de diagnóstico

Os sinais podem ser manifestos desde os primeiros meses de vida e que podem se agravar a partir da falta de estimulação apropriada, por isso, o rastreio e diagnóstico precoce são decisivos para promover a qualidade de vida e do desenvolvimento da criança, logo, maiores serão as probabilidades para a inclusão escolar bem sucedida destas crianças, Rogers e Dawson (2016).

Assim, é indispensável que tanto os pais, como os professores tenham conhecimentos sobre os sintomas precoces e instrumentos validados para o rastreio diagnóstico, pois de acordo com Evêncio, Menezes e Fernandes (2019), não raro a família somente se dá conta da condição do filho quando este adentra a escola. Com isso, é

indispensável que os instrumentos de medidas de desenvolvimento e desempenho escolar, para que o diagnóstico precoce possa influenciar de forma positiva na aprendizagem da criança.

Seize e Borsa (2017) afirmam que a falta de instrumentos traduzido para o português, indicando uma escassez desses instrumentos no Brasil. Ressalta-se que essa condição afeta diretamente na qualidade de vida da pessoa com TEA e, portanto, dos seus familiares. Com isso, o diagnóstico precoce precede a intervenção precoce necessária num período de plasticidade cerebral, prevenindo danos secundários derivados do transtorno e otimizando as aprendizagens e habilidades funcionais desta criança.

Nesse contexto, é pertinente destacar alguns instrumentos que podem ser usados em uma investigação diagnóstica, que são aplicados segundo a faixa etária, anotados dentro de um contexto e, sobretudo, não devem ser empregados isoladamente para indicar um caso de risco. Outro ponto a destacar é que sempre serão pertinentes com informações coletadas por meio de observações sistemáticas, Saulnier, Quirnbach e Klin (2011).

Nessa perspectiva, são importantes instrumentos para os métodos de observação o BRIAAC<sup>2</sup>, a CARS<sup>3</sup> e o CHAT. Existe ainda os instrumentos semiestruturados e interativos de avaliação, como ADOS<sup>4</sup>, ADI-R<sup>5</sup> e o M-CHAT<sup>6</sup>. Whitman (2015), aborda sobre a aplicação dos instrumentos e explica que há maneiras específicas de se coletarem informações da sintomatologia do TEA, começando por uma entrevista do clínico aos pais e/ou cuidadores. Tal entrevista precisa ser guiada por um instrumento fundamentado nos critérios diagnósticos do DSM, como o CARS que apresenta-se como uma escala de Avaliação do Autismo na Infância aplicada em duas etapas.

Whitman (2015), descrevem que a primeira etapa desse instrumento procede da observação direta visando prevenir resultados falso positivo ou falso negativo, uma vez que comportamentos críticos podem não ter sido interpretados de forma correta pelos pais ou cuidadores. Em contrapartida, a segunda etapa refere-se a entrevista com pais, investigando comportamentos manifestos em diferentes situações. Posteriormente a

---

<sup>2</sup> Behavior Observation Scale for Autism; Behavior Rating Instrument for Autistic and Atypical Children (Traduzido para o português Escala de Observação de Comportamento para Autismo; Instrumento de avaliação de comportamento para crianças autistas e atípicas).

<sup>3</sup> Childhood Autism Scale (Traduzido para o português Escala de Autismo Infantil).

<sup>4</sup> Autism Diagnostic Observation (Traduzido para o português Observação de Diagnóstico do Autismo).

<sup>5</sup> Autism Diagnostic Interview-Revised (Traduzido para o português Diagnóstico do Autismo – Entrevista Revisada).

<sup>6</sup> Checklist for Autism in Toddlers (Traduzido para o português Lista de verificação para Autismo em crianças).

investigação, os resultados precisam compor outras escalas e a confirmação ou não do diagnóstico deve ser feito por um médico.

Segundo Saulnier, Quirnbach e Klin (2011), o ADI-R é apontado como o instrumental mais estruturado e abrangente para a coleta de dados a partir dos relatos com os pais. O citado instrumento é composto por questões que investigam sintomas comuns ao TEA, sendo capaz de estabelecer condições autísticas ou não autísticas. Todavia, seu uso em crianças de pouca idade ou com atrasos cognitivos pode ficar com seu resultado afetado. A segunda fase consta de sessão de interação e jogos que se opõem à estruturação da entrevista, que:

“Visa observar e entender a variabilidade de manifestações de uma pessoa mediante diferentes ocorrências, ambientes e indivíduos é fundamental não somente no processo diagnóstico, mas ainda para identificar as forças e vulnerabilidades desse indivíduo, de modo a se gerarem as estratégias apropriadas de intervenção. [...] Logo, é importante assegurar que parte da investigação diagnóstica inclua casos sem qualquer ação ou expectativa, e a observação de como a pessoa tenta estruturar seu próprio tempo e espaço na falta de suportes”. (Saulnier, Quirnbach & Klin, 2011, p.168)”.

Essa distinção entre método estruturado associado a outro não estruturado carece ser aplicado conforme os sintomas comuns do TEA associado ao objetivo da avaliação, pois segundo Evêncio, Menezes e Fernandes (2019), existem sintomas que ficam mais manifestos quando em ambientes estruturados, mas existe ainda sintomas como os pertinentes aos déficits sociais e interesses limitados que são mais observáveis quanto maior a carência de estrutura do ambiente a contiver o caso investigado.

Conforme Saulnier, Quirnbach e Klin (2011), o ADOS apresenta-se como um instrumento padronizado ainda usado no ambiente clínico e por profissional habilitado, estruturado por quatro módulos a serem desenvolvidos com base na faixa etária da pessoa e no nível da linguagem. O citado instrumento desenvolve-se por meio de provas facilitadoras de comportamentos espontâneos, sendo utilizado em rastreamento com crianças, parte da introdução de atividades ou brinquedos para despertar interesse e posterior retirada do objeto induzindo a comunicação que pode ser verbal ou não, podendo ser aplicado a público com mais idade ou adultos, as provas versam em entrevistas com base social e emocional.

No que se refere ao resultado, conforme Saulnier, Quirnbach e Klin (2011), oferece diagnósticos diferenciais entre autismo, condições do espectro do autismo mais extenso (afastando, todavia, a síndrome de Asperger), e condições não autistas.

Precisando ter associação com outros aspectos da avaliação clínica. O citado instrumento não é efetivo antes de 18 meses de idade, apresentando a carência de efetividade nas triagens precoces, a necessidade de interpretar os dados dentro de um contexto avaliativo e aplicar segundo o nível de desenvolvimento do sujeito. Além disso, precisa ser pertinente aos dados dos relatos dos pais ou cuidadores. Apesar de serem instrumentos diagnósticos eles por si só não carecem ser usados para dar o parecer positivo para TEA. Por outro lado, Araújo (2011) defende que,

“[...] as escalas têm importância para o estabelecimento de um perfil que possa ajuizar as áreas de dificuldade e as áreas de competência, uma vez que se sabe que o TEA não afeta todas as áreas, é global, o que gera um perfil variável de indivíduo para indivíduo”. (Araújo, 2011, p. 185)

Existe também um instrumento que pode ser usado tanto por um clínico, como precisa ser requerido por familiares e até mesmo professores que atendem crianças de até três ou quatro anos de idade, identificado como M-CHAT, que segundo Evêncio, Menezes & Fernandes (2019), é uma escala de rastreio diagnóstico que visa identificar sinais de alerta para o TEA, sendo considerado como um instrumento avaliativo durante os exames de rotina e tem sido o instrumento mais comumente usados em crianças a partir dos 18 meses de idade. O citado instrumento é um questionário de triagem/risco referente ao desenvolvimento e comportamento usado em crianças (em torno de 16 aos 30 meses). Pode ser aplicado tanto numa avaliação periódica de rotina e escola, como por profissionais especializados em casos de suspeita.

Nesse processo sobre a importância dos instrumentos diagnósticos destacou-se o VB-MAPP<sup>7</sup>, que de acordo com Araújo (2011), trata-se de um protocolo desenvolvido para avaliar habilidades ou comportamentos no seguimento e ao diagnóstico, e graduar em objetivos alcançados até 4 anos de desenvolvimento. Logo, a aplicação dos instrumentos exige treinamento profissional e deve ser feito em ambiente clínico. No entanto, existem instrumentos apropriados à faixa etária e as condições como verbal e não – verbal, pois caso seja mal aplicado ou mal interpretado, o parecer diagnóstico fica comprometido, com exceção do M-CHAT, que pode ser aplicado por familiares e professores e mesmo assim, o parecer diagnóstico cabe exclusivamente ao médico.

Diante do exposto, analisa-se que são instrumentos de rastreio o M-CHAT e CARS. Já o ADOS e ADI-R, são considerados instrumentos específicos diagnósticos e

---

<sup>7</sup> Avaliação de Marcadores do Comportamento Verbal e Programa de Nivelamento

o VB-MAPP apresenta-se como instrumento de avaliação comportamental que pode ser empregado no psicodiagnóstico visando identificar habilidades presentes e ausentes para realizar a intervenção. Nesse processo, evidencia-se o quanto o diagnóstico é importante para elucidar o grau de comprometimento da pessoa com TEA. Logo, posteriormente pretende-se abordar sobre a classificação do Transtorno.

### 1.3 Classificação do Transtorno do Espectro do Autismo

Segundo Evêncio, Menezes & Fernandes (2019, p. 239), existem dificuldades de conceituar o autismo, “pois este transtorno assume características peculiares entre as pessoas que o tem. Outro fator que corrobora para esta dificuldade são as diferenças apresentadas pela área médica”, designadamente da psiquiatria internacional. É o caso do DSM, sugerido pela APA que cumpre influência em outros Tratados.

No Brasil destaca-se o CID que respalda a classificação e critérios diagnósticos visando padronizar os dados no país, na décima edição do CID, foram seguidos os critérios do DSM-IV e assim, o autismo foi classificado como TGD. Conforme Whitman (2015) o DSM-IV, classificou o transtorno em estudo como uma subcategoria de uma classe ampla dos Transtorno Invasivos do Desenvolvimento, marcado por lesões nas habilidades de interação social e de comunicação além de exibir comportamentos estereotipados.

A extensa categoria trazida referiu-se as classificações presentes no CID 10, que de acordo com Evêncio, Menezes & Fernandes (2019), abrangeram desde a classificação F 84. – TGD; F84.0 – Autismo Infantil; F84.1 – Autismo atípico; F84.5- Síndrome de Asperger; F84.8 – Outros transtornos do desenvolvimento; até a classificação F84.9 – Transtornos não especificados do desenvolvimento. Nessa perspectiva, as classificações podem ser sindrômicas e não-sindrômicas obedecem, concomitantemente, às pessoas com alterações em determinado gene, portanto com mesmas características correspondentes a igual síndrome (de Rett, X-Frágil, de Asperger), enquanto as não-sindrômicas corresponde ao grupo de pessoas que não tem genética constituída, apesar de sofrerem alterações e por isso, categorizadas como Autismo clássico ou infantil, conforme o CID 10.

A partir das pesquisas de Whitman (2015), pode-se constatar que existe consenso entre CID e DSM e que esta sintonia conceitua tipos de autismo pertinentes ao TGD ou aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, qualificado por danos nas habilidades de

interação social e de comunicação além de exibir comportamentos estereotipados. Assim, em 2013 a nova edição DSM – V, trouxe alterações que transcorreram na nomenclatura. Esta nova edição chamou o autismo de TEA.

Sobre o assunto, Teixeira (2017, p. 29) elucida que o DSM-V descreve os sintomas do TEA como concebido por um “continuum único de prejuízos, com magnitudes que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos limitados e repetitivos”. A classificação passou a ser considerado pela de necessidade de apoio apresentado sendo pouca ajuda: Nível 1 ou leve; ajuda substancial: Nível 2 ou moderado e ajuda muito substancial ou total: Nível 3 ou severo.

No que se refere ao nível 1 ou leve, a criança tem a necessidade de pouco apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não acarretem em maiores danos, pois a criança apresenta problemas em se interrelacionar com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, ocasionalmente apresentam respostas incoerentes as tentativas de interação por parte do outro; visivelmente demonstram não ter interesse em se relacionar com outras pessoas (Sander & Villwok, 2017).

Nesta classificação esse padrão de comportamento repetitivo e restrito causa uma intolerância comportamental na criança, provocando dessa forma dificuldade em um ou mais ambientes, pois a criança fica por muito tempo em uma única atividade (hiperfoco) e apresenta oposição quando precisa mudar para outra; alterações na organização e planejamento podem atrapalhar o trabalho pela busca da independência e autonomia da pessoa, Carvalho e Nascimento (2015).

Em contrapartida, o nível 2 ou moderado, a criança precisa de apoio substancial, por apresentar um *déficit* evidente nas habilidades de comunicação tanto verbais como não-verbais; percebe-se relevante dano social devido a pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas; quando o outro começa o diálogo as respostas, comumente, mostram-se diminuídas ou anormais, Sander e Villwok (2017).

Nessa classificação, os comportamentos repetitivos e restritos da criança apresentam inflexibilidade comportamental e impede a mudança no hábito, pois tem dificuldade em lidar com ela. Tais características podem ser advertidas por pessoas que sustenta pouco contato com a criança, pois ela se irrita com facilidade e tem dificuldade de mudar o foco e a atividade que desempenha, Fonseca (2015).

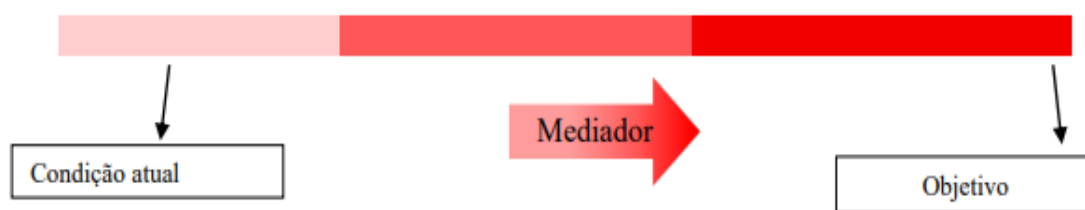
No que se refere a classificação severa, chamada também de nível 3, a criança precisa de apoio muito substancial, pois têm graves prejuízos na comunicação verbal e não- verbal, onde a criança apresenta grande obstáculo em começar uma interação com

novas pessoas e quase nenhuma resposta às tentativas dos outros, Carvalho e Nascimento (2015).

Nesta classificação, existe a presença de inflexibilidade no comportamento; extremo problema em lidar com mudanças no hábito e apresentam comportamentos restritos/repetitivos que intervêm absolutamente em diferentes contextos; alto nível de estresse e resistência para transformar de foco ou atividade, Fonseca (2015).

Assim, Evêncio, Menezes e Fernandes (2019), compreendem que o fator predominante para classificar uma pessoa com autismo em algum nível refere-se ao grau de comprometimento movido causando em pouco ou total nível de dependência de outras pessoas e profissionais. Quanto mais necessária intervenção, mais grave é o nível. Ao relacionar essa condição ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigostsky, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Evêncio, Menezes & Fernandes (2019)

O termo espectro é alusivo ao conjunto de sintomas que podem ter manifestações diferentes nas pessoas com o citado transtorno. Diante disso, Jorge e Santos (2013, p. 87), elucidam que o termo autismo tem sido usado para designar um conjunto variado de manifestações difundidas “num espectro que lhe dá muito mais um caráter de difusor de probabilidades clínicas do que um agregador de características visivelmente constituídas”.

Outra alteração, ainda de acordo com Evêncio, Menezes e Fernandes (2019) refere-se a diagnóstica conceitual, baseada no CID 10 e DSM-IV, os sintomas apoiados num tripé de danos (fala, comunicação e comportamentos estereotipados e/ou repetitivos), presentemente, com a influência do DSM-V e do CID 11, o TEA sustenta-se numa tríade: prejuízos na comunicação social e interesses restritos. O termo síndrome é agregado por representar conjunto de características ou sintomas aparentes em diferentes níveis e espectro por referenciar presença de características e/ou comportamentos.

Logo, com apoio nas classificações: CID 10 e DSM - V acerca do autismo, Teixeira (2017), elucida que o TEA é uma síndrome marcada por alterações definidas no

desenvolvimento da linguagem e da interação social. As contribuições de Brunoni (2011) chama o Transtorno de síndrome neurocomportamental, enquanto Braga (2021) classifica o TEA como síndrome do neurodesenvolvimento, pois as pessoas podem manifestar características do espectro, sem ter o Autismo.

Para Evêncio, Menezes e Fernandes (2019), a reformulação do DSM determinou que a Organização Mundial de Saúde (OMS) ainda atualizasse o CID, pois as alterações realizadas não ficam limitadas à nomenclatura, mas às compreensões conceituais e diagnósticas dos transtornos. Com isso, o CID-11 com previsão de vigor até 2022 trazem atualização ao autismo, chamado de Distúrbios do Desenvolvimento Neurológico (DDN) que apesar de estar em harmonia com DSM-V, não classificou o autismo segundo os níveis de severidade, mas a partir da apresentação de danos no desenvolvimento intelectual (DI) e na linguagem funcional (LF).

A partir do exposto, é importante atentar para as mudanças em torno das classificações e critérios diagnósticos do TEA porque esses conhecimentos é que irão direcionar a maneira como o professor irá se comunicar, acolher e buscar identificar o perfil de alunos que tenham esse transtorno. Assim, para que esse processo de inclusão escolar aconteça é indispensável que os professores tenham o conhecimento de especificidades que cada aluno com autismo irá apresentar.

#### 1.4 - Os aspectos legais para inclusão do aluno autista na escola

Os aspectos legais do autismo se configuram a *priori* no cenário internacional e nacional abrangendo leis que asseguram os direitos dos autistas, especificamente na educação. Nesse processo, Garcia e Michels (2011) dizem que foi a partir da década de 90 que ocorreu as grandes mudanças na política educacional Brasileira, nesse período começou o movimento da inclusão escolar que procedeu em novas perspectivas no domínio da educação especial.

Ainda conforme Garcia e Michels (2011), nesse período a educação especial inclusiva foi dado ênfase na Política Nacional de Educação Especial, no ano de 1994, sendo fundamentado pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, além do Plano Decenal de Educação para Todos, bem como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse período, a educação especial foi estruturada a partir de uma conjectura política para todo o campo educacional pautados em vários princípios constitucionais,

como o da democracia, liberdade e dignidade da pessoa humana, a qual foram impulsionados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jontiem (1990), se concentrando na universalização da educação básica.

A citada Conferência Mundial deixou claro que é necessário que medidas sejam tomadas visando trazer garantias a igualdade de acesso à educação as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Mas, como a CF de 1988, já trazia em seus objetivos fundamentais, a promoção do bem coletivo, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, colocando a educação é um direito fundamental (Constituição Federal de 1988).

Em 1994 surgiu a Declaração de Salamanca, reconhecida como um marco mundial que trouxe mudanças para a educação, pois conforme Santos e Teles (2012, p. 81), o citado documento foi criado para apontar aos países “a necessidade de políticas públicas e educacionais”, influenciando a educação inclusiva, onde os alunos com NEE teriam que a oportunidade de serem incluídas na educação básica.

Nessa perspectiva, a referida Declaração influenciou diretamente em um processo de mudanças em vários países, especificamente no Brasil, que segundo Battist e Henk (2015), criou a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva visando classificar os alunos a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, destacando a importância e necessidade da educação inclusiva para promover a aprendizagem de todos os alunos.

Sendo assim, destaca-se nesse processo de mudanças, destacou-se o artigo 208, da CF de 1988, que passou a determinar que as pessoas com NEE tenham o direito a educação. Assim, para que essas pessoas sejam incluídas na educação básica as instituições de ensino precisam estar preparadas na sua estrutura física e pedagógica, dando condições de aprendizagem desses alunos, especificamente os alunos autistas (Constituição Federal de 1988).

Diante disso, o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, evidenciou que as escolas precisariam se adaptar aos alunos com NEE, com recurso didático-pedagógico, bem como uma comunicação que beneficiem “a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2010, p. 24).

A partir do exposto, analisa-se que os sistemas de ensino passaram por mudanças para que fosse possível a inclusão dos alunos com NEE na educação básica. Nesse

processo evolutivo, destacou-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, onde foi enfatizado que a formação dos professores é indispensável, propiciando o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos com TEA (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012).

No Brasil, as escolas ainda vêm sofrendo, grandes dificuldades devido à carência de recursos didático-pedagógicos, bem como a falta de preparo dos professores, comprometem a permanência dos alunos com NEE na educação, pois conforme a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 59, os sistemas de ensino precisam garantir aos alunos com NEE, o currículo, métodos, recursos e organização, onde a criação de um AEE foi indispensável nesse processo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Segundo Anjos (2011), os professores do AEE precisam trabalhar coletivamente com os professores das classes comuns para que juntos possam definir estratégias pedagógicas com intuito de favorecer o acesso de alunos com NEE, especificamente os alunos autistas ao currículo e a sua interação no contexto escolar visando promover a inclusão deste, pois o funcionamento da sala de recursos, abrangem todas as etapas e modalidades da educação básica.

O Decreto nº 6.253/2007, o AEE precisa unificar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, atender os alunos com NEE, onde o citado Decreto em seu artigo 3º os objetivos do referido Atendimento são: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino e afiançar serviços de apoio especializados conforme as necessidades especiais dos alunos; garantir a transversalidade das ações da educação especial na educação básica; promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos; afiançar condições para a continuação de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007).

O AEE nesse processo inclusivo apresenta-se como um instrumento indispensável para desenvolver a aprendizagem dos alunos com NEE, pois esse atendimento complementa a formação desses alunos com vistas a autonomia e independência, tanto dentro como fora da escola, ou seja, estes passam a ser preparados para serem inseridos no contexto social.

Por fim, destacou-se a Lei 12.764/2012, que constituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo diretrizes para sua consecução, apresentando-se como um forte instrumento de garantia e cumprimento de deveres, sendo

classificado como uma deficiência persistente e clinicamente expressiva da comunicação e da interação social (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012).

Diante do exposto, é pertinente dizer que nesse processo evolutivo os aspectos legais para inclusão do aluno autista demandam que os professores estejam preparados para desenvolver as práticas de ensino que correspondam às necessidades dos alunos com NEE, especificamente os alunos autistas. Logo, na seção posterior pretende-se abordar sobre a atuação do professor no processo de inclusão dos alunos com TEA.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES**

A promoção da educação inclusiva depende de muitas mudanças no processo educacional, tanto na sua estrutura física, como pedagógica, com professores capacitados para promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), especificamente os alunos com TEA. Sendo assim, neste capítulo será dando ênfase a formação inicial e continuada no processo de inclusão escolar, além das abordagens sobre a relação dos professores do ensino regular e professores do AEE.

### **2- Formação de Professores: a importância da formação inicial e continuada no processo de inclusão escolar**

Na contemporaneidade a formação docente de acordo com Silva (2014) têm sido apresentada como um grande desafio à educação, pois os desafios decorrentes da educação inclusiva que provocaram transformações nas instituições de ensino especificamente na estrutura física, como pedagógica, destacando a importância da formação inicial e continuada dos professores.

Segundo Mesquita (2011), a formação de professores é da responsabilidade das Instituições de Ensino Superior que primeiramente foram regulamentadas com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), artigo 31, n.2 e, mais atualmente pelo Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que constituiu o perfil geral da atuação profissional do professor para atuar na educação básica, habilitando-o para atuar no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação, especificamente a educação inclusiva, que precisa preparar o professor para atuar com alunos com NEE.

A partir da inclusão de alunos com NEE, os professores precisaram adequar-se, para poderem atuar de acordo com as mudanças ocorridas nesse cenário, pois de acordo com Alonso (2012), nos processos de formação as mudanças almeçadas pelas práticas pedagógicas devem estar relacionadas as mudanças acontecidas no contexto escolar, pois a inclusão escolar demanda de práticas de ensino, como também de recursos didático-pedagógicos para estimular e promover a inclusão dos alunos especiais, especificamente dos alunos com TEA.

Nesse processo inclusivo, Maia (2012, p. 141) narra que “o professor é o mediador, o facilitador da aprendizagem dos alunos, e, para isso, não pode desconhecer o assunto que ensina.” Com isso, fica evidente a importância e necessidade da preparação dos futuros professores face às exigências de uma escola em mudança estabelece uma necessidade de repensar a formação dos professores, no sentido de responder aos desafios que lhes são colocados, como a inclusão dos alunos com NEE, especificamente os alunos com TEA nas redes regulares de ensino.

Nesse contexto, os professores passam a serem cobrados diante da inclusão e a sua aplicabilidade no cenário escolar, onde estes precisam inovar e recriar suas práticas de ensino a partir de meios favoráveis dinâmicos que os induzam diante do interesse do aluno com NEE pela aprendizagem. Nessa perspectiva, Nóvoa (2012) diz que se trata de reciclar o professor em relação à evolução dos conceitos que ensina e das novas técnicas e recursos pedagógicos, bem como qualificá-lo para desempenhar novas funções perante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos especiais.

Ainda segundo Nóvoa (2012, p. 28), para que essa formação seja possível, a prática acadêmica do professor precisaria passar pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”, pois não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma apropriada formação de professores, logo, constata-se que a formação inicial docente é fundamental para que a atuação destes acompanhe a mudanças no cenário social e educacional.

É importante ressaltar que na prática dos cursos superiores de formação de professores, muitos são centrados somente na transmissão de conhecimentos e técnicas para a prática docente. Porém, para que o processo educacional seja transformado em um cenário inclusivo é necessário, de acordo Pimenta (2012), que haja formação inicial, formação continuada e a experiência profissional. Diante disso, o processo de formação necessário para o professor deve-se contemplar uma formação que seja articulada com a prática, a reflexão, a pesquisa e os conhecimentos teóricos requeridos para promover a

transformação na ação pedagógica. Nesse cenário, entende-se que é importante destacar algumas considerações sobre a formação docente.

Para Pimenta (2012, p. 21), “a formação está na boca de todos”, fazendo parte de todos os contextos existentes da sociedade, especificamente o escolar. Diante disso, pode-se dizer que a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso que precisa se adequar às mudanças decorridas no cenário social e, posteriormente no educacional.

Acredita-se que a formação inicial do professor é o começo da atuação docente, que vai se adaptando a partir de seu ingresso no contexto escolar, pois de acordo com Garcia (2015), a formação docente inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso levar em consideração, frente a outras concepções acima de tudo técnicas.

Pimenta (2012, p. 22), diz que é por meio da formação inicial que os contextos de aprendizagem, podem favorecer a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal, bem como profissional. Garcia (2015, p. 27) enfatiza que a formação inicial “levar a uma aquisição - no caso dos professores em formação - um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional implicados nas tarefas de formação”.

Ainda na concepção de formação, Garcia (2015, p.180) diz que uma das críticas feitas aos cursos de formação é pautada na pouca incidência que têm na prática, ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente, novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas de forma adequada no decorrer dos cursos de licenciatura.

Na visão de Freire (2016), o autor diz que a formação docente vai desde a educação fundamental à pós-graduação, não se restringindo a um determinado segmento. O docente e o educando nesse contexto precisa ser um leitor crítico do mundo em que vive – no caso, um professor capaz de efetuar essa leitura do mundo, como um ser histórico que é, possa ter plena consciência de sua historicidade, se inserindo de forma mais crítica e participativa no mundo.

A partir dos pressupostos de Schön (2011, p.15), os cursos de formação inicial privilegiam um modelo de racionalidade técnica, que consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de conhecimento técnico e teórico, ou seja, supõe-se o acadêmico, futuro professor, como um técnico deve aplicar técnicas e procedimentos que justificam sua capacidade de adquirir efeitos e resultados desejados na prática.

Segundo Garcia (2015, p.27), a formação inicial é “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Nesse processo, é necessário

conceber a formação como um processo contínuo, contemplando uma interligação entre formação inicial e a formação continuada, a partir da participação docente em palestras, seminários, encontros, grupos de estudos, oficinas, cursos presenciais e a distância, dentre outros.

Sobre a formação continuada, Imbernón (2017, p. 5) narra que esse processo precisa “estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e da equipe como um todo”, para que a atuação docente possa alcançar resultados favoráveis diante da aprendizagem dos alunos a partir da educação inclusiva.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento profissional do professor pode ocorrer a partir da formação continuada. Essa formação no início tinha características de um ensino praticamente interativo, dado por professores a outros professores, “como uma troca de especialidades no campo dos saberes disciplinares, das reformas curriculares, das novas tecnologias, de abordagens didáticas mais sofisticadas, de métodos de gestão de classe ou de avaliação” (Perrenoud, 2012, p.12).

Essa modalidade de formação atualmente acontece por meio de uma capacitação em serviço na qual se aprende a fazer as mesmas coisas, porém usando outros recursos didáticos adaptados para alunos com NEE. Mas, é fato dizer que muitos professores ainda não se adaptaram a essa realidade, estes atuam de forma tradicional, usando poucos recursos nas suas práticas de ensino, pois estes profissionais ainda se consideram o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, essa visão precisa ser modificada, pois os professores precisam estar cientes que na atualidade são considerados como mediadores do conhecimento, onde a formação continuada nesse contexto traz melhorias na qualidade do ensino a partir da inclusão dos alunos com NEE nas redes regulares de ensino, onde destaca-se a formação continuada nesse processo de mudanças, pois de acordo com Alonso (2012), a formação continuada como algo mais que necessário na vida dos professores, uma vez que essa formação pode fornecer conhecimentos, acrescentar melhorias no processo de formação inicial, além de contribuir para a reflexão em relação às mudanças que estão ocorrendo no contexto educacional.

Alonso (2012) diz ainda que a formação continuada traz mudanças expressivas para o cenário educacional, podendo influenciar na aprendizagem dos alunos com NEE, despertando a partir de suas práticas de ensino o interesse destes diante de sua

aprendizagem, colocando o conhecimento de várias formas, ou seja, a partir de várias metodologias de ensino, que favorece um ensino de qualidade.

Diante do exposto, fica evidente a importância da formação inicial e continuada dos professores na educação inclusiva, pois incluir os alunos com NEE na sala de aula regular significa que esse processo inclusivo está no caminho certo. Logo, na próxima seção pretende-se abordar sobre a relação entre professores do ensino regular e professores do AEE a partir de uma união necessária na promoção da inclusão escolar, que é indispensável para promover um ensino inclusivo.

## 2.1 – Professores do ensino regular e professores do AEE: uma união necessária para promover a inclusão escolar

Segundo Silva (2014), para que o sucesso de uma escola inclusiva é indispensável que os papéis e as responsabilidades dos professores sejam definidos visando melhorar a qualidade do ensino ofertado para alunos com NEE, onde é essencial que o trabalho coletivo e engajado entre professores do ensino regular e especial para promover um ensino inclusivo, com a finalidade de preparar esse aluno para ser inserido na sociedade.

Deste modo, a relação destes professores (ensino regular e especial) é extremamente necessário com os pais e/ou responsáveis. Ressalta-se que essa união dará um incentivo para os alunos com NEE a participar das aulas mais ativamente. Logo, Silva e Arruda (2014) em suas pesquisas descreveram que:

“Um professor de sala de aula regular, não pode ser diferente de um professor de inclusão, onde seja valorizado o respeito mútuo à sua capacidade e seu espaço, facilitando assim sua atuação de forma livre e criativa proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada, dando a oportunidade de participar das atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, já que o professor vai ser sempre o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem dessa criança”. (Silva e Arruda, 2014, p. 5)

A partir do exposto, analisa-se que a união entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os alunos, especificamente os alunos com NEE e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados, pois conforme Silva (2011), os alunos especiais mediados pelos professores (especial e regular) tem uma melhoria significativa no desempenho escolar, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os demais alunos.

Silva e Arruda (2014, p. 6), dizem que essa nova competência implica “a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas”. Logo, fica evidente que o planejamento flexível é de extrema importância para a adaptação das necessidades dos alunos de acordo com a sua capacidade. Nessa perspectiva, o professor deve ser situado como mediador e facilitador na aprendizagem dos alunos, especificamente os alunos com NEE.

Sendo assim, no cenário inclusivo, o AEE apresenta-se como apoio ao ensino regular dos alunos com NEE e prezam pela igualdade de todos reconhecendo seus direitos, igual proteção e benefício. Assim, seu maior objetivo é incluir o aluno na convivência social e escolar, zelando pela sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial, pois as escolas em qualquer nível de ensino é o espaço privilegiado de formação dos educandos, tratando do desenvolvimento dos educandos, de sua capacidade crítica e reflexiva, dos sentimentos de solidariedade e respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos, visando uma educação inclusiva.

Para Carvalho (2014, p. 97), essa educação está pautada no “dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação”.

Conforme determina o Decreto n.º 7.611/2011, os professores das classes comuns e do AEE devem se articular com o fito de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos, pois conforme Cia e Rodrigues (2013), os professores que atuam no AEE tem o desafio de constituir uma relação de troca e colaboração com os professores regulares de seus alunos visando obter informações adicionais sobre o desempenho destes e gerar maior probabilidade de que o trabalho desenvolvido nas SRM reflita nas classes comuns.

Considera-se de suma importância a parceria entre os professores que atuam no AEE os professores de sala regular para um melhor e mais efetivo desenvolvimento dos alunos com NEE, com isso, existe a necessidade de se compreender a forma como essa relação vem sendo posta. Nas pesquisas de Costa & Dantas (2014), o principal entrave da articulação entre a sala comum e o AEE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas é a falta de diálogo, justificada sobretudo pela escassez de tempo e pela falta de apoio da gestão escolar e de conhecimento.

Além disso, Souza et al. (2017), ressaltaram que a falta de compreensão dos professores regulares sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de AEE e um plano de atendimento que considere o apoio ao professor, com observações realizadas em

sala de aulas e momentos de trocas para sugestões, tem atrapalhado a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Logo, para promover a educação inclusiva é necessário que os dois grupos de professores estão cientes de seus papéis, para se fortalecer um trabalho em parceria, existindo a necessidade de se compreender que as funções essenciais do professor de classe comum e do professor da SRM são diferentes, porém interdependentes.

Nesse processo inclusivo, destaca-se o ensino colaborativo, que para Marin e Braun (2013), como uma proposta de troca entre professores por meio de uma prática colaborativa, pois:

“O professor regente [...] traz saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor de ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do aluno, considerando as situações de ensino propostas e opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem”. (Marim e Braun, 2013, p. 53)

A partir do exposto, o ensino colaborativo define os papéis dos professores do ensino regular e professores do AEE em prol de um ensino inclusivo, pois conforme Marques e Duarte (2013, p. 94-95), para que esta prática colaborativa entre os professores, possam ocorrer de acordo com a educação inclusiva “é indispensável que os professores tenham um tempo dedicado à troca de informações para que estes possam discutir e analisar o trabalho” realizado em prol de alunos com NEE.

Portanto, é pertinente ressaltar que os professores, tanto do ensino regular como da educação especial atuam nesse processo inclusivo como mediadores da aprendizagem de alunos com NEE, sobretudo, os alunos com TEA.

### **CAPÍTULO III – ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

A aprendizagem de crianças com TEA requer professores preparados para desenvolver aulas que correspondam as suas expectativas. Logo, neste capítulo pretende-se abordar o papel do professor na inclusão de alunos com o TEA, a importância da formação inicial e continuada no processo de inclusão escolar, os métodos de ensino para a inclusão de alunos com o TEA, como: Método *Picture Exchange Communication System* (PECS), o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e o Método *Son-Rise*. Finalizando o capítulo com informações pertinentes sobre os professores do ensino regular e professores do AEE: uma união necessária para promover a inclusão escolar.

#### **3 – O papel do professor na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo**

O professor na inclusão dos alunos autista atua como mediador da aprendizagem, mas que para isso ocorra a escola deve promover a inclusão desses alunos através de professores com formação especializada, pois estes devem ter conhecimentos específicos sobre o TEA, onde Battisti e Heck (2015), disseram que estes precisam ter consciência que para a concretização da aprendizagem expressiva por parte do aluno autista, sendo considerado importante que esse aluno interaja com outros alunos.

A preparação dos professores para o trabalho de alunos com TEA é de suma importância, pois o docente é um dos agentes responsáveis por transmitir conteúdos pedagógicos, bem como “transmitir valores e normas sociais que possam introduzir a criança na esfera característica do discurso social” Ludke (2011, p.5).

Logo, o trabalho com professores deverá abranger, de forma permanente, programas de capacitação, supervisão e avaliação. Pois, esses profissionais deverão desenvolver aulas específicas para a criança com TEA, competências cognitivas e sociais, nos distintos graus apresentados pelo Transtorno, pois segundo Silva (2012):

“Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico,

e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente”. (Silva, 2012, p. 109)

Ressalta-se que, outro aspecto de base do TEA, que compõem a tríade autística, “é [...] a dificuldade prestada pela pessoa com autismo de se comunicar, tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal” Papim & Sanches (2013, p. 20). Tal particularidade faz com que a criança com o referido Transtorno fique isolada dos demais colegas.

Sendo assim, o professor deve estimular a linguagem para que esta criança possa primeiramente socializar, pois de acordo com Rodrigues (2015), além de promover a criança, a comunicação com o próximo, por mais pouco que seja o professor deve lembrar-se de se trabalhar com materiais de fácil compreensão e uso, tais como: pincéis, computadores, tornando-os uma atividade diária e contínua, mesmo que seu aprendizado para com eles seja de forma imitadora, mas que esta faça com que desenvolva a sua comunicação.

Para Ludke (2011), todo professor que atua com crianças com TEA precisa ter um olhar amplo, para buscar o desenvolvimento de sua aprendizagem a partir de metodologias diversificadas, para que esta criança possa ter seus direitos garantidos na CRFB de 1988, bem como na LDBEN, Lei nº 9.394/1996.

No entanto, para que as escolas promovam o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem da criança com TEA é indispensável que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja elucidada a importância do envolvimento familiar nesse processo, além de mudanças na estrutura física e pedagógica da escola, privilegiando um currículo que se adéque também às necessidades destas crianças (Silva, 2012).

O professor atua como mediador no desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA, proporcionando várias atividades que instigam o conhecimento e o desenvolvimento de novas habilidades, agindo na ZDP. Nesse período a criança se depara com as novidades do meio social em que está inserido e passa por um processo de interação pessoas de diferentes faixas etárias Vygotsky, 1978 *Cit in* Santos (2013).

Sendo assim, quando o professor trabalha com ações pedagógicas para o atendimento de crianças com TEA é indispensável que estes profissionais tenham em mente não somente as características que formam o quadro de autismo, mas também as práticas que sejam fundamentadas “em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem” Chaves (2011, p. 14).

Rodrigues (2015), diz que no primeiro momento é indispensável que o professor entenda o que é o TEA e quais são suas principais características, pois sabe-se que a parte mais atingida é a interação social, onde a criança tem dificuldades em manter contato visual, brincar, falta de interesse em compartilhar prazeres ou efetivações, ausência ou atraso na fala, interesse limitado a objetos ou partes particulares dos objetos, entre outros.

Posteriormente, o professor deve observar as características pessoais das crianças com TEA, como se comporta diante das atividades pedagógicas e apenas a partir disso formar metas partindo sempre do que ele já tem conhecimento. Logo, o professor precisa ter consciência de sua importância como mediador e compreender que cada criança dentro de sala de aula se desenvolve de forma particular, ou seja, atinge perspectivas de aprendizagens exclusivas “e que a todo o momento deve ser valorizada e instigada a alcançar níveis cada vez mais elevados” Vygotsky, 1978 *in. Cit Santos (2013, p.13).*

Ressalta-se que proporcionar aos alunos autistas uma convivência com outros alunos da mesma faixa etária, permite o estímulo de suas capacidades interativas, evitando o afastamento contínuo, pois ainda conforme Battisti e Heck (2015), a convivência de um aluno autista com os demais alunos influenciará de forma positiva no seu desenvolvimento. Mas, quando não existe ambiente adequado e condições apropriadas à inclusão, a probabilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao dano para todas as crianças, apontando para a necessidade de reestruturação do sistema social e escolar para que o processo de inclusão se concretize.

De Paula e Peixoto (2019) narraram que a rotina é outro fator que precisa ser trabalhada com os alunos autistas, pois a rotina para estes alunos é indispensável para que estes consigam se organizar no espaço e tempo e com isso possam desenvolver sua aprendizagem dentro de um cenário inclusivo, onde é importante que o aluno autista tenha uma boa relação com o professor, onde este possa proporcionar uma importante informação visual.

Ainda segundo os mesmos autores, a memória do aluno autista precisa ser voltada para o visual, sendo indispensável que o professor desenvolva técnicas que estimule esse aluno a observar cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas, entre outras, onde este profissional precisa usar métodos educacionais visando fazer com que aluno autista seja inserido no seu processo de ensino aprendizagem. Logo, muitos estudos foram realizados sobre diferentes métodos. Por isso, na seção posterior será abordado sobre os métodos de ensino para a inclusão dos alunos autistas.

### 3.1 – Métodos de ensino para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo

Os métodos de ensino para a inclusão dos alunos autistas são importantes para promover esse processo inclusivo. No entanto, é pertinente que esses métodos sejam difundidos nas escolas para que a inclusão realmente aconteça. Diante disso, nesta pesquisa foi dado ênfase em três métodos, sendo eles: Método *Picture Exchange Communication System* (PECS); *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e Método *Son-Rise*.

#### 3.1.1 Método *Picture Exchange Communication System* (PECS)

O Método *Picture Exchange Communication System* (PECS), conforme Fonseca e Ciola (2015), apresenta-se como um método facilitador da comunicação e a compreensão quando atividades e símbolos são conexos, trabalhando através de cartões e figuras, em que o aluno autista consegue se expressar, pois unifica a imagem com o que ela almeja.

Mizael e Aiello (2013), em suas pesquisas ressaltaram que o PECS é um sistema de comunicação que ocorre um ato comunicativo entre o aluno com dificuldades de falar e um professor através de trocas de figuras. O citado método desenvolve-se por meio de etapas, sendo estas:

- 1) Fazer pedidos por meio da troca de figuras pelos itens desejados;
  - 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir ao professor e entregá-la em sua mão;
  - 3) Discriminar entre as figuras;
  - 4) Solicitar itens usando diversas palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação;
  - 5) Responder à pergunta O que você quer;
  - 6) Emitir comentários espontâneos.
- Mizael e Aiello (2013, p. 624).

Diante do exposto, analisa-se que o método PECS como instrumento de ensino de linguagem para alunos autistas, uma vez que promove a linguagem gestual e vocal, podendo ser utilizado nas práticas de ensino docentes na promoção de uma educação inclusiva.

Nesse processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, ficou evidente que os métodos de ensino são indispensáveis para desenvolver uma educação de qualidade. Sendo assim, na seção posterior pretende-se abordar sobre o Método TEACCH de forma mais detalhada.

### 3.1.2 *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH)

O método *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH), se baseia na informação visual, pois este é considerado como um programa estruturado que ajusta vários materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e diminuir comportamentos inapropriados.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa adequar suas práticas de ensino ao uso de recursos alternativos e metodologias específicas para atender as distintas formas do pensamento autista e das suas dificuldades cognitivas. Sendo assim, destaca-se ainda o método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) que busca entendimentos de como pensa, vive, aprende e responde o aluno autista ao ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade, pois segundo Fonseca e Ciola (2016, p. 34), o método supracitado “trabalha com os princípios da organização, rotina, tarefas estruturadas e material visualmente mediado”.

Leite (2015) ressaltou ainda que o método TEACCH tem como filosofia ajudar a criança com TEA a crescer da melhor maneira possível de forma a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Nessa perspectiva, princípios orientadores do citado método são: melhoria da capacidade adaptativa da criança; cooperação entre pais e profissionais; avaliação individualizada para a intervenção; destaque na habilidade e reforço nas capacidades do aluno; teoria cognitiva e comportamental baseado na prática; ensino estruturado, agindo como fator de organização e previsibilidade.

De acordo com Mello (2017), para avaliar o aluno com TEA, o método “TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), que leva em conta seus pontos fortes e suas maiores dificuldades tornando possível um programa individualizado” (p.36). Ressalta-se que o citado método se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas e sistemas de trabalho, adaptando o ambiente para tornar mais simples sua compreensão por parte da criança, e para que ela ainda possa entender o que se espera dela.

A partir do exposto, constatou-se que o Método TEACCH é um instrumento indispensável para ser utilizado na aprendizagem da criança autista e, por isso, é

importante que os professores usem mais em sua prática de ensino. Nesse processo, destaca-se ainda o método *Son-Rise* na próxima seção.

### 3.1.3 Método *Son-Rise*

Lima (2015), destacou em seu estudo o método *Son-Rise* que procura fazer com que todos os envolvidos com o aluno autista sejam apropriados de juntos levantarem novas formas de comunicação e interação, através de atividades lúdicas que trabalhem o aprendizado, a autonomia e a inclusão deste aluno. É pertinente ressaltar-se que o citado método é o mais usado no Brasil, oferecendo uma abordagem educacional prática e abrangente para incentivar as pessoas autistas a interagirem de forma divertida, espontânea e dinâmica com os pais, outros adultos e crianças.

Gonçalves (2011), relatou que o referido programa é totalmente lúdico, com ênfase na diversão, os professores, bem como os pais, podem seguir o interesse da criança e a partir disso, oferecer atividades motivadoras, para que a criança autista participe de forma voluntária. As atividades são adaptadas para serem motivadoras e apropriadas conforme cada criança autista para que esta seja motivada para interagir, onde são criadas interações que podem ajudar a adquirir todas as habilidades do desenvolvimento, como o contato visual, habilidades de linguagem e de conversação. Com isso, o método *Son-Rise* mostrou-se um método eficaz e a curto prazo.

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA**

Neste capítulo pretende-se apresentar a trajetória da metodologia usada nesta dissertação, onde foi dado ênfase no tipo de investigação, participantes da pesquisa, seguido dos instrumentos utilizados, procedimentos e princípios éticos.

### **4 – Problemática**

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino demandam de professores habilitados para desenvolver um ensino de qualidade na perspectiva da inclusão escolar. No entanto, a realidade das escolas brasileiras é outra, ou seja, é comum encontrar nas instituições de ensino professores totalmente despreparados para atuar com esses alunos especiais, acarretando como um problema para todo o processo de inclusão.

Na metodologia científica, a problemática apresenta-se como o próximo passo depois da escolha e delimitação do tema sobre a “percepção dos professores do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA” Nessa perspectiva, é pertinente ressaltar os pressupostos de Cervo e Bervian (2012, p. 84), que deixaram evidentes que a problemática “é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução”.

Segundo Cervo e Bervian (2012, p. 84), a primeira etapa de uma pesquisa é a formulação da problemática, que deve ser na forma de perguntas, pois “formular o problema incide em dizer, de forma explícita, aberta e operacional, qual a dificuldade com a qual “nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características”.

Conforme Marconi e Lakatos (2017), a questão problematizadora deve ser analisada sobre vários aspectos de valoração: viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade, neste caso aplicada à atuação de professores do ensino regular do município de Mazagão, Estado do Amapá, Brasil.

Neste contexto, é importante dar ênfase na formação continuada de professores na perspectiva inclusiva visando a inclusão de alunos com TEA nas redes regulares de ensino. No entanto, ainda na atualidade muitos professores ainda não estão preparados para receber esses alunos especiais, pois como considera Candau (2011), essa problemática esbarra na formação docente que implica diretamente no currículo escolar

e na prática escolar das instituições de ensino, pois se torna impossível incluir grupos historicamente discriminados da escola sem antes preparar, formar e informar o professorado sobre os processos sócio-histórico-político e culturais desses grupos.

Tais implicações recaem sobre o binômio inclusão-exclusão que se faz presente nas chamadas escolas inclusivas o tempo todo, uma vez que a inclusão, em sua maioria, é fictícia, com uma roupagem de integração escolar, já que esta vai depender basicamente da ação docente dos professores. Bridi (2011) diz que é indispensável que exista uma articulação e uma profunda reflexão sobre essa modalidade de ensino nos cursos de formação de professores, já que há um distanciamento entre educação básica e formação docente.

Conforme Freitas e Souza (2021), para a efetivação da Educação Especial nas escolas de educação básica, a implantação e integração da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) junto a sala de aula regular torna-se uma importante ferramenta para a permanência do aluno com deficiência na escola, pois nela terá a escolarização regular paralelo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que irá trabalhar em cima da deficiência do aluno no intuito de potencializar as suas habilidades e autonomia.

Bridi (2011), diz que dentre as finalidades da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)/Atendimento Educacional Especializado (AEE) está a orientação do professor capacitado para trabalhar da melhor forma possível com alunos que tem algum tipo de deficiência, cujo trabalho pode ser, ainda, com a oferta de cursos de curta duração (formação continuada) ofertados pela própria SRM, mas, nem sempre isso ocorre, pois existe uma concepção generalizada entre professores capacitados e especialistas da Educação Especial de que essa modalidade de ensino é substitutiva aos níveis da educação, quando na verdade ela complementa e/ou suplementa os níveis educacionais.

Conforme expõem Mantoan (2004); Candau (2011), as escolas, mesmo subsidiadas por um leque de legislações que normatizam e norteiam o seu desenvolvimento, ainda persistem em se eximir de abrir as portas para o novo, pois é mais fácil permanecer com o velho e tradicional, já que o novo promove mudanças em toda a sua estrutura, seja esta física, organizacional, curricular, financeira ou pedagógica. E é aqui que a legislação da Educação Especial se colide com a realidade das escolas de educação básica no Brasil. Existe um grande distanciamento entre o que se idealiza como uma escola inclusiva e o que verdadeiramente se efetiva na prática, que nada mais é do que a antiga produção e reprodução das diferenças e das desigualdades, (re)afirmando que a escola não é um espaço para todos.

Pelo fato de ser uma problemática cada vez mais presente no meio escolar, colocando os professores como mediadores do processo de ensino e aprendizagem no sentido de promoverem uma educação inclusiva, preparando a escola com meios e estratégias de forma a poder responder às necessidades e satisfazer estes alunos tão especiais. O sistema de ensino procura dar resposta a esta problemática através de legislação apropriada, como é o caso do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, referindo especificamente, no art.º 25.º, os princípios que devem reger a implementação das “unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo” no meio escolar, proporcionando uma melhor qualidade de vida a estas crianças através da sua inclusão no meio social e escolar.

Dado o acompanhamento da pessoa com TEA ser uma tarefa que junta, entre outros interventores, a escola, neste espírito, assume-se como de extrema importância o papel dos professores ao caber-lhes a probabilidade de favorecer o desenvolvimento de uma criança com o Transtorno.

Nesta ordem de opiniões, destacou-se a seguinte questão de partida: Os professores do ensino fundamental estão preparados para atender os alunos com TEA?

#### 4.1 – Definição dos objetivos

A partir dos objetivos, indicam-se a pretensão com o desenvolvimento da pesquisa e quais os resultados que se buscam alcançar, pois conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 102), “a especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões para que? E para quem?”. Pois, o objetivo geral refere-se a uma visão global e abrangente do tema de pesquisa, relacionando-se com o conteúdo intrínseco dos fenômenos, dos eventos ou das ideias estudadas.

De acordo com Gil (2019), os objetivos específicos apresentam um caráter mais concreto. A sua função é intermediária e instrumental porque auxilia no alcance do objetivo geral e, ainda, permite aplicá-lo em situações particulares. Cervo e Bervian (2012), complementam que definir os objetivos específicos significa aprofundar as intenções expressas nos objetivos gerais, as quais podem ser: mostrar novas relações para o mesmo problema e identificar novos aspectos ou utilizar os conhecimentos adquiridos para intervir em determinada realidade.

Daqui se infere que uma investigação deve, pois, definir um plano de investigação e orientar-se segundo objetivos gerais e específicos.

**Objetivo geral:**

Compreender a percepção dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com Espectro do Autismo no ensino regular.

**Objetivos específicos:**

- Analisar as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo;
- Apresentar os desafios que enfrentam os professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino fundamental;
- Compreender as estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade para os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo;
- Compreender as maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo.

#### 4.2 - Opções metodológicas

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem quantitativa. Sobre o estudo descritivo, Triviños (2017, p. 112), narra que esse tipo de estudo exige da investigadora uma gama de dados sobre o que deseja pesquisar, pois o referido estudo pretende descrever os fatos e “fenômenos de uma determinada realidade”. Esse tipo de estudo foge da possibilidade de verificação por meio da observação.

Segundo Gil (2019), os estudos descritivos têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse tipo de estudo são vários os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais expressivas surge no uso de técnicas padronizadas de coleta de dados.

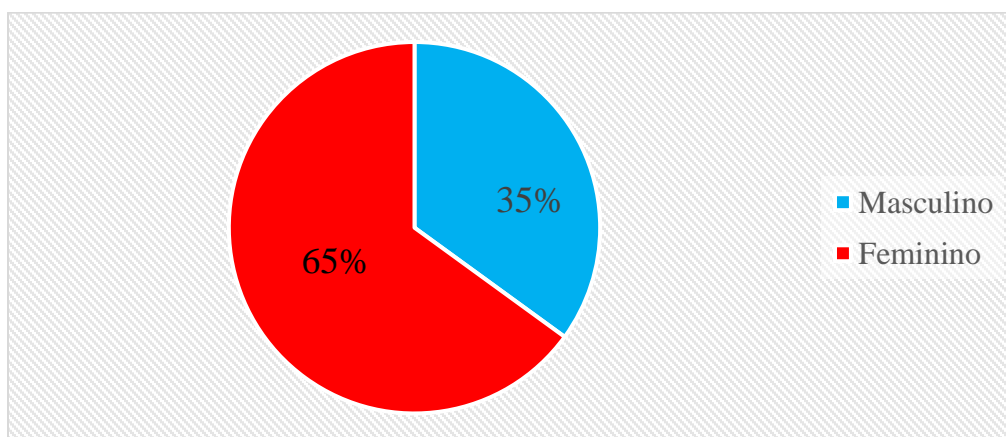
Em relação a abordagem quantitativa, Richardson (2012), narra que está se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de dados quanto no tratamento delas através de técnicas estatísticas. Segundo Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de abordagem visa a quantificação dos dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados, proporcionando uma melhor visão e compreensão do

contexto do problema, procurando quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística.

#### 4.3 - Caraterização dos participantes

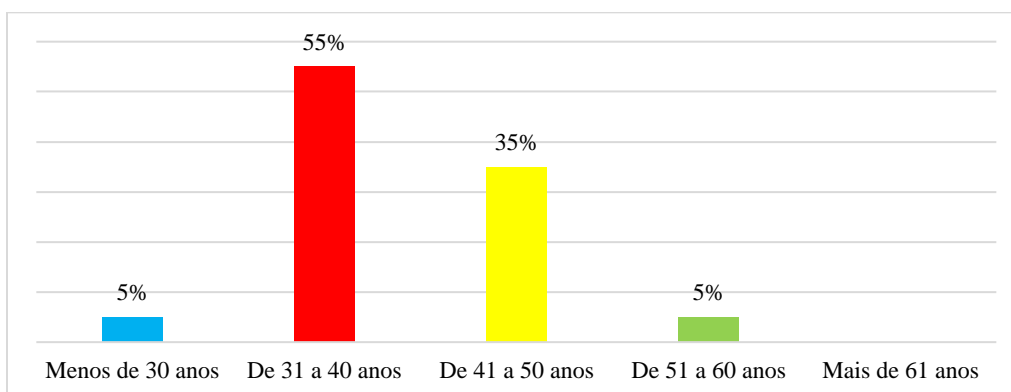
De um universo de 2 (duas) Escolas localizadas no município de Mazagão, sendo a Escola Estadual Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim. Sendo que participaram neste estudo 14 professores em pleno exercício de funções docentes no Ensino Fundamental I e II e 6 de Educação Especial. Totalizando 20 (vinte) professores, conforme ilustra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Caraterização dos Inquiridos segundo o gênero



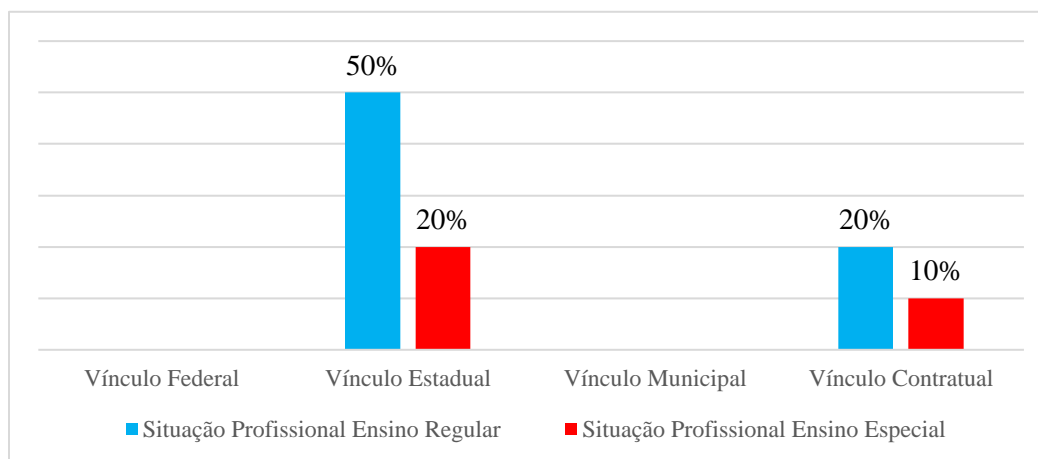
De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, verifica-se que 65% (13 docentes) dos sujeitos inquiridos pertencem ao gênero feminino e 35% (7 docentes) ao gênero masculino. Tais resultados denotam que o gênero feminino superior quando se trata da profissão docente.

**Gráfico 2 - Inquiridos segundo a idade**



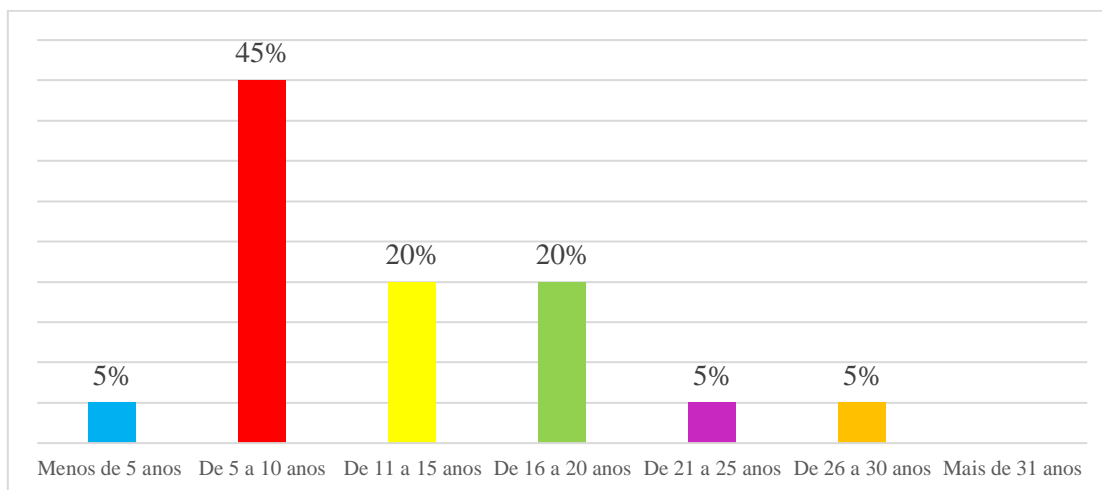
No que diz respeito à idade dos respondentes, conforme se pode constatar no Gráfico 2, face aos dados apresentados, 5% (1) docente estava na faixa etária de menos de 30 anos; 55% (11) corresponderam a mais de metade dos docentes que encontram-se na faixa etária entre os 31 e 40 anos; 35% (7 docentes) entre os 41 e 50 anos; 5% (1 docente) entre os 51 e os 60 anos. Os dados exprimem, assim, uma notória maturidade etária.

**Gráfico 3 - Inquiridos segundo Situação profissional - Ensino Regular / Especial**



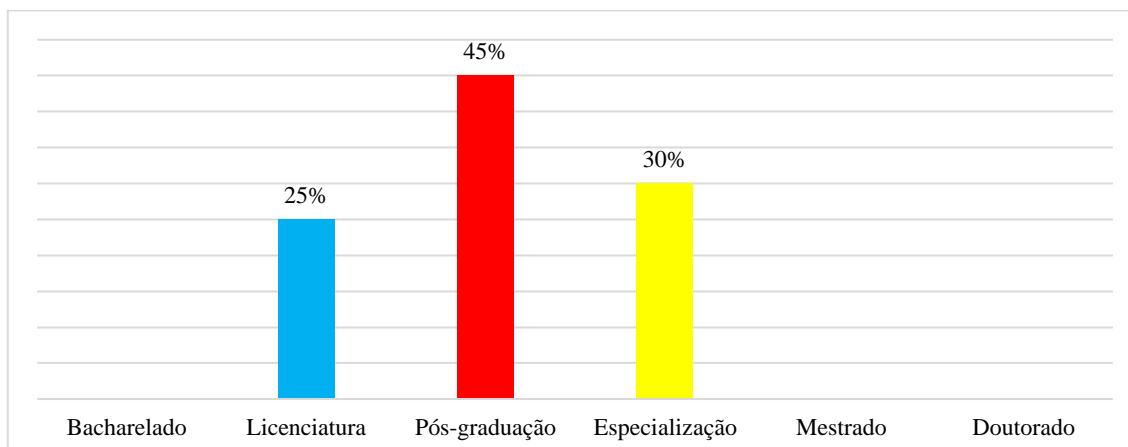
Segundo os dados apresentados sobre a situação profissional dos docentes, constatou-se que 50% (10 docentes) tem o vínculo estadual e 20% tem (4 docentes) eram contratados. No que se refere a situação profissional dos docentes do Ensino Especial, registrou-se que 20% (4 docentes) tem o vínculo estadual e 10% (2 docentes) tem o vínculo contratual.

**Gráfico 4 - Inquiridos segundo o tempo de serviço**



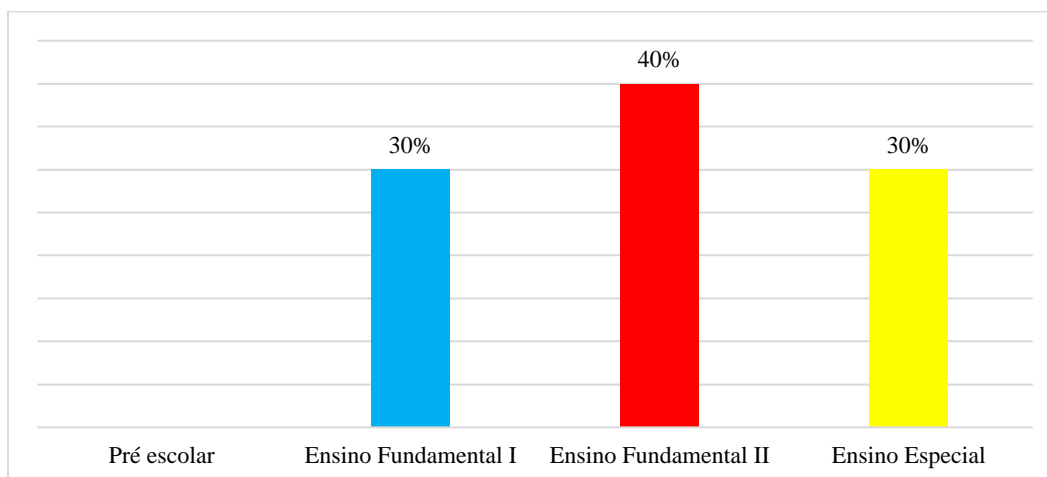
Relativamente ao tempo de serviço dos respondentes (cf. Gráfico 4) pode verificar-se 5% (1 docente) com tempo de serviço menos de 5 anos; 45% (9 docentes) com tempo de serviço de 5 a 10 anos; 20% (4 docentes) com tempo de serviço de 11 a 15 anos; 20% (4 docentes) com tempo de serviço de 16 a 20 anos; 5% (1 docente) com tempo de serviço de 21 a 25 anos; 5% (1 docente) com tempo de serviço de 26 a 30 anos. Pelo exposto, os dados evidenciam um corpo docente com razoável experiência profissional no ensino.

**Gráfico 5 - Inquiridos segundo a formação acadêmica**



Quanto à formação acadêmica (cf. Gráfico 5), observa-se os docentes tem uma licenciatura com 25% (5 docentes); por sua vez 45% (9 docentes) possui pós graduação e 30% (6 docentes) possuem uma especialização.

**Gráfico 6 - Inquiridos segundo o nível / modalidade de ensino**



Como se pode observar no gráfico 6, os docentes inquiridos, na ordem de 30% (6 docentes), lecionam no Ensino Fundamental I; por sua vez, 40% (8 docentes), lecionam no grupo de Ensino Fundamental II; 30% (6 docentes) entrevistados lecionam no Ensino Especial.

#### 4.4 – Instrumentos

Para a coleta de dados desta pesquisa utilizou-se um questionário com perguntas fechadas. Este questionário foi estruturado com 49 (quarenta e nove) perguntas do tipo fechado, onde os docentes tiveram a opção de responder conforme a legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3 - Não concordo nem discordo; 4- Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente.

O Questionário foi construído com base na literatura, Conceição, M. (2015); Lunarde, T. (2017). Após a primeira versão foi submetido a uma validação por três professores doutores especialistas na área, tendo-se chegado à versão final (Anexo 1)

Para Cervo e Bervian (2012, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. No entanto, nesta pesquisa os questionários

foram apenas com perguntas fechadas, que visaram uma maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

De forma análoga, Marconi e Lakatos (2017, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

#### 4.5 – Procedimentos

Este estudo foi submetido e aprovado pela plataforma Brasil (Anexo 2). E Após se ter chegado à versão final do questionário foi explicado, e solicitada autorização institucional ao respectivo agrupamento de escolas para a entrega de um questionário aos seus professores do ensino fundamental para participaram neste estudo (Anexo 3).

Os docentes participantes neste estudo preencheram a respectiva declaração de consentimento informado. Uma vez que queremos preservar a identidade dos participantes, apresenta-se apenas o modelo utilizado (Anexo 4). Obtida essa anuência, foi autorizada a aplicação do inquérito por questionário, destinado a inquirir como percebem os docentes a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino.

Numa fase posterior, os questionários foram entregues pessoalmente a cada uma das professoras participantes. Na escola em estudo, esse procedimento foi feito pela pesquisadora. Após a recolha de dados de todos os inquéritos pela autora deste trabalho, os resultados destes foram lançados, numa base de dados, em *software* estatístico SPSS (*Statistics Package for Social Sciences* - versão 22.0) para *Windows*.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo foi dado ênfase na apresentação e análise dos dados, abordando os resultados dos dados coletados na escola campo de pesquisa, a partir das práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA de duas escolas da rede pública do município de Mazagão/AP.

Para melhor compreensão e facilidade de leitura apresentam-se os dados relacionando-os com os objetivos e discutindo os resultados deste estudo com o de outros autores. Para tanto, o questionário com perguntas do tipo fechado, os docentes tiveram a opção de responder conforme a legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3 - Não concordo nem discordo; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente.

Assim e no que se refere ao 1º objetivo específico **Analisar as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**, obtiveram-se os seguintes resultados dos professores do Ensino Fundamental:

**Tabela 1 – Professores do Ensino Fundamental**

Perguntas	1	2	3	4	5
São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores de ensino regular e educação especial	22%	14%	7%	22%	35%
São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com TEA em contexto de sala de aula	29%	-	7%	50%	14%
Observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com TEA	14%	7%	14%	43%	22%
Há planejamento em equipe para se trabalhar com alunos com TEA	14%	14%	7%	22%	43%
A escola onde exerce funções possui AEE que promove a inclusão de alunos com TEA	7%	-	14%	14%	65%
Os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica do AEE para alunos do TEA.	29%	7%	14%	36%	14%
Adaptação de conteúdos para que quando utilizados envolvam toda a turma para que o aluno com TEA sinta-se incluído e a vontade na sala de aula	14%	7%	14%	22%	43%
Recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com TEA	14%	7%	22%	22%	35%
Há necessidade de Comunicação Adaptada – C.A.A. para que se faça uma compreensão na comunicação	7%	-	7%	36%	50%
O professor com um aluno do TEA tem que explorar todo tipo de material e estratégias possíveis para ajudar esse aluno a se desenvolver	-	-	-	7%	93%

A partir dos dados apresentados pelos docentes do ensino fundamental as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA estão interligadas com os

professores do AEE, sendo necessário as adaptações curriculares, que são efetivadas por meio de um planejamento, onde são inclusos recursos materiais diversos e tecnologias assistivas. Logo, existe a necessidade de uma comunicação adaptada para que os docentes possam explorar todo tipo de recursos para promover a inclusão deste aluno.

Tal como neste estudo também Sousa (2015) conclui que o planejamento é necessário para promover a inclusão dos alunos com TEA nas redes regulares de ensino. Podendo o docente incluir vários recursos no seu planejamento, como: com músicas, histórias, atividades em grupos, jogos e bastante material visual, além de outros recursos. Pois, a inclusão se concretiza na sala de aula. Com isso, o docente deve ter uma visão panorâmica de suas ações pedagógicas, dando sentido ao trabalho realizado em sala de aula em prol da socialização, integração e desenvolvimento do aluno com TEA. Logo, o planejamento atento do professor deve considerar estratégias de desenvolvimento para esses alunos, buscando sempre realizar um trabalho interativo que favoreça a socialização.

Em contrapartida, Santos (2016), em suas pesquisas diz que as práticas pedagógicas docentes na inclusão do aluno com TEA é fundamental para promover um ensino de qualidade, pois é na sala de aula o professor precisa utilizar diferentes instrumentos e signos para a inclusão deste aluno, uma vez que os signos permitem o sujeito realizar operações cada vez mais complexas, sendo compartilhados pelo grupo social que o autista está incluindo permitindo dessa maneira a interação social e a comunicação destes. Nesse cenário, o professor precisa atuar como mediador da aprendizagem, interagindo com os alunos através da linguagem em um processo dialógico. Nesse processo de ensino e aprendizagem, o planejamento precisa ser direcionado, onde as atividades propostas devem ser variadas. Assim, o docente diante do desenvolvimento destas práticas precisa observar o comportamento do aluno diante da aprendizagem.

Diante do exposto, ficou evidente que para desenvolver práticas pedagógicas docentes, tanto para o ensino regular como pro AEE, precisa-se de um planejamento, pois alguns métodos utilizados na aprendizagem do aluno com TEA são aplicados apenas por profissionais especializados na área de educação especial. Assim, em relação ainda ao mesmo objetivo específico obtiveram-se os seguintes resultados dos professores do AEE:

**Tabela 2 – Professores do AEE**

Perguntas	1	2	3	4	5
São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores de ensino regular e educação especial	17%	-	17%	66%	-
São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com TEA em contexto de sala de aula	-	17%	17%	66%	-
Observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com TEA	-	33%	17%	33%	17%
Há planejamento em equipe para se trabalhar com alunos com TEA	17%	17%	17%	49%	-
A escola onde exerce funções possui AEE que promove a inclusão de alunos com TEA.	-	-	-	50%	50%
Os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica do AEE para alunos do TEA.	17%	-	-	17%	66%
Adaptação de conteúdos para que quando utilizados envolvam toda a turma para que o aluno com TEA sintam-se incluído e a vontade na sala de aula	-	-	-	50%	50%
Recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com TEA	-	-	-	33%	67%
Há necessidade de Comunicação Adaptada – C.A.A. para que se faça uma compreensão na comunicação	-	-	17%	-	83%
O professor com um aluno do TEA tem que explorar todo tipo de material e estratégias possíveis para ajudar esse aluno a se desenvolver.	-	-	-	-	100%

A partir dos dados apresentados pelos docentes do AEE sobre as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino, pode-se constatar que não existe uma totalidade nas afirmativas dos professores entrevistados. Logo, estes profissionais concordam parcialmente que as atividades são realizadas em conjunto (professor do ensino fundamental e do AEE), com as devidas implementação curricular adaptada por meio do planejamento. No entanto, o AEE exerce suas funções, onde os professores que atuam nesse atendimento conhecem o método TEACCH, bem como todos os tipos de materiais e estratégias possíveis para ajudar o aluno autista a se desenvolver.

Nesse processo inclusivo, Silva (2014, p. 23) ressaltou que o “papel do professor constitui então um marco fundamental no sucesso da inclusão”, onde as suas práticas pedagógicas constituem um avanço expressivo no atendimento aos alunos com NEE, sobretudo, os alunos com TEA, sendo que a atuação do professor de ensino regular como o professor de ensino especial é indispensável na implementação do processo de inclusão.

Sendo assim, Conceição (2015, p. 11), em suas pesquisas relatou que tanto os professores do ensino regular como do ensino especial “devem ser encorajados a unir esforços e trocar experiências para assim conseguirem atingir o pleno desenvolvimento do programa de inclusão das crianças”. Nessa perspectiva, é importante que o ensino especial e o ensino regular passem a elaborar em concordância programas educativos,

pois para Correia (1999, p. 161) “que partam do nível de realização atual do aluno e perspectivem e desenvolvam intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento positivo”.

O ensino dos alunos com TEA, conforme Silva (2014, p. 24), requer do desenvolvimento de um trabalho conjunto, onde os “os professores de ensino regular necessitam de colaborar na prestação de informações necessárias ao trabalho do professor de educação especial, na tomada de conhecimentos das necessidades dos alunos’ com TEA, sobretudo, na escolha das estratégias para dar uma melhor resposta às diferentes necessidades desses alunos.

Silva (2011), em suas pesquisas evidenciou que a ideia da necessidade de uma articulação funcional dos professores de ensino regular e os professores de educação especial com vista a uma educação inclusiva eficaz. Logo, essa união no desenvolvimento de práticas de ensino é essencial para um ensino inclusivo. Apesar dessa assertiva, os resultados apresentados pelos professores (ensino regular e especial) mostraram que houve divergências entre os entrevistados, onde uns discordam parcialmente e totalmente, bem como outros concordaram na mesma intensidade sobre a articulação entre esses profissionais em prol do desenvolvimento de um ensino inclusivo.

No AEE, os professores utilizam várias metodologias de ensino, dentre eles, o método TEACCH, que segundo Conceição (2015, p. 39), tal método recorre-se a uma análise de “avaliação (PEP- Perfil psicoeducacional), que permite avaliar o desenvolvimento da criança, tendo em conta os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades, tornando possível a realização de um programa individualizado e personalizado”. Em resumo, o modelo TEACCH permite a criação de um ambiente bem estruturado e organizado, promovendo de padrões de referência, modelos esses que são tão importantes para uma criança com TEA, como para uma criança com dificuldades cognitivas e/ou comportamentais.

Rocha, Oliveira e Araújo (2021), em suas pesquisas disseram que o método TEACCH preconiza que se deve usar poucas palavras, palavras curtas, claras, firmes, objetivas e a previsibilidade. Sendo necessário, primeiramente respeitar o tempo da criança. Para trabalhar a linguagem também uso jogos concretos e, através deles, ir trabalhando a comunicação.

Diante do exposto, constatou-se que promover a educação inclusiva nas redes regulares de ensino exige um trabalho coletivo entre professores do ensino regular e ensino especial. Logo, os resultados da pesquisa mostraram que ambos os profissionais

tem conhecimentos específicos sobre o aluno com TEA, bem como a importância da atuação do AEE diante de um processo educativo inclusivo.

No que se refere ao 2º objetivo específico: **Apresentar os desafios que enfrentam os professores que atuam com alunos com TEA no ensino fundamental.** Foram alcançados os demais resultados dos professores do ensino fundamental:

**Tabela 3 – Professores do Ensino Fundamental**

Perguntas	1	2	3	4	5
Os alunos com TEA faltam às aulas frequentemente	14%	50%	22%	14%	-
Os alunos com TEA chegam atrasados às aulas constantemente	36%	36%	7%	14%	7%
Os alunos com TEA demonstram falta de interesse em participar das aulas.	29%	50%	14%	-	7%
Os alunos com TEA participam das atividades curriculares do Ensino Regular.	14%	7%	-	22%	57%
Os alunos com TEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades em grupos	35%	29%	14%	22%	-

Fonte: Dados coletados dos professores

A partir dos dados apresentados pelos professores do Ensino Fundamental ficou registrado que estes profissionais discordam parcialmente, quando os alunos com TEA faltam com frequência e demonstram falta de interesse em participar das aulas. Isso denota que estes alunos participam das aulas e mostram um certo interesse pela aprendizagem. Sendo assim, pode-se dizer que a inclusão dos alunos com TEA são um desafio para os professores, pois para que de fato aconteça, faz-se necessário a participação efetiva dos alunos nas aulas.

Logo, os desafios enfrentados pelos professores no ensino dos alunos com TEA requer o desenvolvimento de estratégias, como explicam Oliveira, Tomaz e Silva (2021), ao ressaltarem que estas estratégias devem manter o aluno com TEA na sala de aula, privilegiando vínculos afetivos e habilidades individuais, bem como usar uma linguagem objetiva, propor pequenas tarefas; incentivar sempre os alunos, propondo atividades que estimulem o pensamento lógico; usar o concreto e o lúdico, dentre outras estratégias que precisam que o currículo escolar seja adaptado, o projeto político pedagógico reformulado, assim como formação continuada para os professores, para que estes estejam preparados para atender os alunos com TEA.

Segundo Oliveira, Amorim e Belo (2017), os desafios enfrentados pelos professores se divergem com os resultados da presente pesquisa, pois os autores destacaram alguns déficits, como a falta de recursos didático-pedagógicos, a falta de

estrutura física e pedagógica, pois, a falta de profissionais especializados compromete a aprendizagem dos alunos com TEA. Logo, os desafios precisam ser superados, para que de fato a educação inclusiva possa alcançar resultados positivos.

Ainda em relação ao 2º objetivo foram alcançados os demais resultados dos professores do AEE:

**Tabela 4 – Professores do AEE**

Perguntas	1	2	3	4	5
Os alunos com TEA faltam às aulas frequentemente	17%	17%	-	49%	17%
Os alunos com TEA chegam atrasados às aulas constantemente	50%	50%	-	-	-
Os alunos com TEA demonstram falta de interesse em participar das aulas.	50%	17%	33%	-	-
Os alunos com TEA participam das atividades curriculares do Ensino Regular.	17%	-	-	33%	50%
Os alunos com TEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades em grupos	17%	33%	-	50%	-

A partir do exposto, ficou evidente que os alunos com TEA faltam nas aulas, principalmente, no contraturno. Mas, quando participam das aulas se mostram muito motivados, por isso, participam ativamente das atividades curriculares do ensino regular. No entanto, esses alunos na sua maioria se inibem quando as atividades são realizadas em grupo.

Diante disso, pode-se destacar as pesquisas de Marra e Andrade (2021), sobre os desafios da inclusão do aluno com TEA está na falta de estrutura física e pedagógicas, pois como a educação inclusiva é educação para todos, as escolas ainda não se adaptaram a esta realidade. Logo, a insuficiência de um atendimento educacional apropriado as necessidades do aluno com TEA. Muitos docentes que atuam em escolas inclusivas não definem com expertise os aspectos e características dos alunos autistas. Sendo assim, é importante reafirmar a ideia de que incluir não é só oferecer o direito a matrículas nas escolas regulares, mas oferecer condições para o efetivo processo de ensino e de aprendizagem por meio de um AEE bem estruturado física e pedagogicamente.

A inclusão do aluno com TEA nas redes regulares de ensino precisam do trabalho efetivo realizado pelo AEE, pois conforme Machado (2014), esse atendimento possibilita o desenvolvimento e a superação de comportamentos e atitudes, mostrando as dificuldades fundamentais do aluno com TEA e que o professor especialista deve constantemente provocar e permitir o desenvolvimento desses alunos. Logo, a escola comum e o AEE precisam acontecer concomitantemente e que o aluno é a fonte de tudo. Assim, quando existe falha no AEE, a inclusão do aluno não acontece.

Em relação ao 3º objetivo específico: **Compreender as estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade para os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo.** Foram alcançados os resultados dos professores do ensino fundamental:

**Tabela 5 – Professores do Ensino Fundamental**

Perguntas	1	2	3	4	5
No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com TEA.	14%	14%	22%	14%	36%
No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com TEA	7%	14%	28,5%	22%	28,5%
O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com TEA	7%	28,5%	14%	28,5%	22%
Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com TEA	50%	7%	-	43%	-
Verifica-se socialização de estratégias de como lidar com alunos com TEA, por parte do corpo docente e não docente	22%	22%	14%	28%	14%

A partir dos dados apresentados pelos docentes do ensino fundamental as estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade para os alunos com o TEA, pode-se registrar que os projetos de inclusão para esses alunos são fundamentais para promover um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Ressalta-se ainda que a participação de toda a comunidade escolar, sobretudo, dos pais e/ou responsáveis são fundamentais nesse processo inclusivo.

As estratégias desenvolvidas pela escola são fundamentais para promover a inclusão dos alunos com TEA, por meio do AEE, da participação dos pais na escola, no investimento da formação continuada docente, etc. Mas, as pesquisas de Batistti e Henck (2015) dizem que muitas escolas em vez de incluir os alunos com NEE, acabam excluindo, pois vem sofrendo grandes dificuldades com a falta de recursos e despreparo dos professores, acarretando na exclusão dos alunos com TEA, especificamente.

Conforme Oliveira (2016), as estratégias desenvolvidas pela escola precisam seguir os parâmetros de uma educação inclusiva, que requer de uma série de mudanças na estrutura física e pedagógica da escola, onde os professores que atuam no AEE precisam estar alinhados com o ensino dos alunos com TEA. Logo, pode-se dizer ainda que as escolas inclusivas precisam se adequar ao aluno com NEE, suas dificuldades e necessidades, para que a partir disso, possam ser planejadas e posteriormente desenvolvidas estratégias inclusivas.

Ainda em relação ao 3º objetivo específico e no que diz respeito aos professores do AEE, obtiveram-se os seguintes resultados

**Tabela 6 – Professores do AEE**

Perguntas	1	2	3	4	5
No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com TEA.	17%	17%	-	33%	33%
No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com TEA	-	-	-	50%	50%
O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com TEA	17%	-	-	50%	33%
Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com TEA	-	17%	17%	33%	33%
Verifica-se socialização de estratégias de como lidar com alunos com TEA, por parte do corpo docente e não docente	-	17%	-	50%	33%

Segundo os dados apresentados pelos docentes do AEE as estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade para os alunos com o TEA, pode-se registrar as escolas estão preparadas para receber os alunos autistas, pois existem projetos direcionados para esses alunos, onde os pais participam de forma ativa na aprendizagem dos filhos.

A escola inclusiva assume um papel muito importante na educação especial, pois as estratégias desenvolvidas passam por um desafio, que de acordo com Perrenoud (2016) envolve as instituições de ensino em uma inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de maneiras de toda a comunidade educativa, onde tais mudanças tem amparo legal.

Nesse contexto, é importante mencionar a fala de Rodrigues (2000), que deixa evidente que a educação inclusiva manifesta-se a partir de um sistema de ensino que deve passar por mudanças tanto na estrutura física como pedagógica, devendo basear-se na diferenciação curricular atrelado às práticas de ensino que estejam de acordo com as necessidades educativas dos alunos com TEA.

As estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade para os alunos com o TEA, conforme Conceição (2015, p. 9), pauta-se em uma “construção de uma escola verdadeiramente inclusiva implica, naturalmente, o ter em consideração certos pressupostos, sendo o principal o da escola dever aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens”. A partir disso, o ensino passa a ser promovido em uma educação caracterizada que responda às necessidades particulares de cada aluno.

Por fim, no que se refere ao 4º objetivo específico: **Compreender as maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo**, obtiveram-se os seguintes resultados dos professores do Ensino Fundamental:

**Tabela 7 – Professores do Ensino Fundamental**

Perguntas	1	2	3	4	5
<b>Considero-me preparado para apoiar um aluno com TEA</b>	34%	-	22%	22%	22%
<b>Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica do AEE</b>	35%	-	29%	14%	22%
<b>O AEE contempla projetos com outras instituições educativas, dando ênfase na prática educativa</b>	36%	14%	7%	14%	29%
<b>Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial – CNB/CNE Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001.</b>	22%	14%	28%	22%	14%
<b>Na instituição que você trabalha é feita formação continuada, porém não é o suficiente para se considerar preparado para educação inclusiva de alunos com TEA</b>	57%	-	14%	29%	-
<b>Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com TEA</b>	36%	14%	7%	36%	7%

A partir dos dados apresentados pelos docentes do ensino fundamental, as maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com TEA, ficou evidente que a falta de preparo docente para atender o aluno com TEA, bem como a ausência dos pais na aprendizagem dos filhos, além da falta de investimentos na formação continuada dos professores, etc., contribuem para a exclusão desses alunos nas redes regulares de ensino.

As maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o TEA é a falta de preparo profissional, que acarreta na exclusão desses alunos, pois de acordo com Costa et al. (2018), mesmo estando no ambiente escolar os alunos com TEA sente-se excluído, devido o professor ainda não ter conhecimento sobre suas limitações e dificuldades.

Praça (2011), ressalta que a inclusão se torna presente na escola quando se encontra docente inserindo práticas pedagógicas diferenciadas com o aluno autista no âmbito escolar, criando ferramenta que permita o desenvolvimento de aprendizagem significativa para este alunado. Logo, as dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o TEA está na formação continuada dos professores, para que estes possam desenvolver estratégias pedagógicas para estes alunos aprende no seu ritmo e interagir na escola.

É nesse contexto que destaca-se a importância e necessidade da formação continuada dos professores, pois para Conceição (2015, p. 33-34), a inclusão dos alunos com TEA em escolas do ensino regular é indispensável o desenvolvimento da “formação contínua para melhorar os seus conhecimentos acerca do autismo; boas práticas e estratégias para trabalhar com estes alunos e tempo”, com a finalidade de desenvolver, implementar, modificar e adaptar as práticas de ensino para os referidos alunos.

No que se refere ainda ao objetivo anterior , encontraram-se os seguintes resultados dos professores do AEE:

**Tabela 8 – Professores do AEE**

Perguntas	1	2	3	4	5
<b>Considero-me preparado para apoiar um aluno com TEA</b>	-	-	-	33%	67%
<b>Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica do AEE</b>	-	17%	-	50%	33%
<b>O AEE contempla projetos com outras instituições educativas, dando ênfase na prática educativa</b>	17%	-	-	66%	17%
<b>Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial – CNB/CNE Resolução N° 2 de 11 de setembro de 2001.</b>	-	-	-	50%	50%
<b>Na instituição que você trabalha é feita formação continuada, porém não é o suficiente para se considerar preparado para educação inclusiva de alunos com TEA</b>	33%	-	17%	17%	33%
<b>Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com TEA</b>	-	-	-	67%	33%

De acordo com os dados apresentados pelos docentes do AEE as maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o TEA, pode-se comprovar estes profissionais estão preparados para atuar com estes alunos, desenvolvendo uma metodologia específica, que são efetivadas por meio de um planejamento, onde são inclusos recursos materiais diversos e tecnologias assistivas. Logo, existe a necessidade de uma comunicação adaptada para que os docentes possam explorar todo tipo de recursos para promover a inclusão deste aluno.

Para Gomes (2012), faz-se necessário o professor do AEE entender alguns comportamentos apresentados pela criança com TEA, para conduzir o processo pedagógico de forma que explorem suas potencialidades, mas sempre respeitando as suas limitações, pois precisa levar em consideração a classificação desses alunos, podendo ser leve, moderada ou severa, para desenvolver práticas de ensino que esteja de acordo com as limitações apresentadas.

Nesse processo de ensino, destaca-se a atuação docente como um mediador da aprendizagem dos alunos com TEA diante do processo de inclusão, que para Cunha (2016, p.17), “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”, para que possa desempenhar práticas pedagógicas eficazes.

## **CAPÍTULO VI – SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresenta-se uma síntese da interpretação dos resultados, a partir dos dados coletados dos professores do ensino regular e do AEE de duas escolas localizadas no município de Mazagão/AP que teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas e os recursos que utilizam, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com TEA, diante do processo de inclusão escolar.

### **6.1 – Os professores do Ensino Fundamental e o processo de inclusão escolar**

Em relação a estes profissionais constatou-se que a maioria discorda parcialmente que os alunos com TEA faltam nas aulas com frequência, e quando participam das aulas, apenas alguns chegam atrasados. Diante do exposto, é fato dizer que os docentes discordam parcialmente diante do questionamento sobre os alunos demonstrarem falta de interesse, pois existe um compromisso desses profissionais no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tal assertiva, é comprovada com a maioria dos docentes que concordam totalmente, que os alunos com TEA participam das atividades curriculares do Ensino Regular.

Sendo assim, a maioria dos docentes discordam totalmente que os alunos com TEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades em grupos, ou seja, a participação destes é efetiva, por isso, a maioria dos professores discordam que o relacionamento diferenciado de alunos com TEA em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem, pois estes desenvolvem suas potencialidades segundo as práticas de ensino docentes, que devem ser realizadas conforme a classificação do Transtorno.

Os docentes entrevistados, especificamente na grande maioria concordam totalmente que os alunos com TEA participam das atividades realizadas fora da sala de aula, pois no agrupamento existem projetos de inclusão desses alunos especiais, onde são realizadas ações de sensibilização para os pais e/ou responsáveis. No entanto, a maioria dos docentes discordam parcialmente e totalmente de que verifica-se adaptações de vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento nas práticas pedagógicas para incluir alunos com TEA

Em relação aos projetos de inclusão dos alunos com TEA, os docentes ficaram divididos, ou seja, uns concordaram e outros não concordaram com tais projetos. Com isso, pode-se dizer que as opiniões docentes foram divergentes sobre os projetos de inclusão, pois a maior parte dos professores discordaram parcialmente e totalmente sobre a realização de ações de formação para professores e demais funcionários. Isso quer dizer que não existe uma preparação antecipada para preparar estes profissionais para receber os alunos com TEA.

No que se refere as adaptações do espaço físico para receber os alunos com TEA, a maior parte dos docentes discordam totalmente, ou seja, não existe adaptações. Já outros docentes concordam parcialmente, justificando que as escolas estão adaptadas em partes para receber os alunos com TEA. Mas, existiu divergência entre os docentes, onde uns discordam e outros concordam parcial e totalmente sobre a existência de socialização de estratégias de como lidar com alunos com TEA, por parte do corpo docente e não docente. Em contrapartida, todos concordaram totalmente sobre os horários que permitem a participação dos alunos com TEA em todas as atividades.

Os docentes ao serem questionados sobre os espaços físicos estão adaptados aos alunos com TEA, bem como sobre as adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades ficou constatado que houve divergência, onde uns discordaram totalmente e outros concordaram parcialmente. É pertinente ressaltar que diante dos dados apresentados pelos docentes, sobretudo, pela maioria que discordaram totalmente, pois estes não se consideram preparados para apoiar os alunos com TEA. Apesar da maioria dizer que são realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores de ensino regular e educação especial.

Em relação as implementações das adaptações curriculares para receber os alunos com TEA em contexto de sala de aula, os professores concordaram parcialmente e totalmente, dizendo que são implementadas nas escolas, onde observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com TEA, uma vez que existe planejamento em equipe para se trabalhar com esses alunos, por meio do AEE, participam ao máximo nas atividades da escola e da turma, onde os professores do AEE conhecem e utilizam o modelo TEACCH como estratégia pedagógica para alunos do TEA. Assim, pode-se dizer que existe ações de conhecimento e de sensibilização, nas escolas, sobre os objetivos e dinâmica do AEE, que contempla projetos com outras instituições educativas, dando ênfase na prática educativa.

A partir do questionamento sobre a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial – CNB/CNE Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001, a maioria os professores concordaram totalmente, mostrando que tem conhecimento sobre a legislação. Logo, analisa-se que a inclusão escolar dentre os seus vários objetivos visa estimular participação e socialização com a turma nas atividades de interação com os alunos com TEA. Logo, a adaptação de conteúdos é necessária para serem usados com a finalidade de envolver toda a turma para que o aluno com TEA sintam-se incluído e estimulado na sala de aula.

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que a maioria dos docentes do ensino regular concordam totalmente que recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com TEA, onde existe a necessidade de Comunicação Adaptada com tais alunos. Por isso, é necessária uma formação específica na área da inclusão de alunos com TEA, onde os professores tem informações específicas que facilitam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, onde a realização de palestras e materiais de apoio são importantes para preparar os professores diante da inclusão escolar do aluno com TEA.

## 6.2 – Os professores do AEE e o processo de inclusão escolar

A partir dos dados coletados dos docentes que atuam no AEE das duas escolas com objetivo de compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas e os recursos que utilizam, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

Conforme os dados apresentados pela maioria dos docentes que atuam no AEE concordam parcialmente que os alunos com TEA faltam as aulas com frequência. Mas, quando participam das aulas, estes alunos são pontuais, demonstrando interesse pela aprendizagem, uma vez que participam das atividades curriculares do ensino regular, pautados numa educação inclusiva.

Os docentes que atuam no AEE, especificamente a maior parte destes profissionais concordam parcialmente que os alunos com TEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades em grupos, pois isso é uma característica do Transtorno, pois é necessário levar em consideração a classificação: Nível 1 ou leve; ajuda substancial: Nível 2 ou moderado e ajuda muito substancial ou total: Nível 3 ou severo.

Todos os docentes que atuam no AEE discordam totalmente que o relacionamento diferenciado de alunos com TEA em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do Ensino Regular. Pois, a educação inclusiva é justamente incluir os alunos especiais nas redes regulares de ensino, onde as escolas devem estar preparadas na sua estrutura física e pedagógica para atender essa clientela. Em relação a participação dos alunos com TEA em atividades realizadas fora da sala de aula, os docentes apresentaram opiniões divergentes, sendo que a metade dos docentes concordaram parcialmente e a outra metade concordaram totalmente.

No que se refere aos projetos de inclusão desenvolvidos nas escolas, especificamente para os alunos com TEA, os docentes apresentaram divergências, onde uns discordaram parcialmente e totalmente. Já outros docentes concordaram parcialmente e totalmente. Nesse contexto, é pertinente ressaltar que o desenvolvimento de projetos é fundamental para promover a educação inclusiva, onde as instituições de ensino devem realizar ações de sensibilização para os pais e/ou responsáveis dos alunos com TEA, juntamente com as práticas pedagógicas específicas para promover o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos especiais.

Em relação aos recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com TEA, os professores do AEE concordaram parcialmente e totalmente, onde as escolas dispõem de recursos didático-pedagógicos para potencializar a aprendizagem dos alunos com o Transtorno. Nesse processo de ensino, é indispensável a realização de ações de formação sobre o TEA para o corpo docente e demais funcionários, uma vez que existe uma preparação antecipada dos recursos humanos da escola para receber estes alunos, onde os docentes concordam parcialmente e totalmente.

Nessa perspectiva, é pertinente ressaltar que a acessibilidade é fundamental para promover a educação inclusiva. Logo, os docentes do AEE concordam parcialmente e totalmente que existem adaptações do espaço físico para receber os alunos com TEA, existindo a socialização de estratégias de como lidar com alunos com TEA, por parte do corpo docente e não docente, pois a educação inclusiva requer do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Todos os docentes do AEE concordaram totalmente que os horários permitem a participação dos alunos com TEA em todas as atividades. No entanto, é fato dizer que os espaços físicos adaptados são necessários para desenvolver o ensino desses alunos, mas, os docentes concordaram parcialmente e totalmente que os espaços físicos estão adaptados aos alunos com TEA, bem como as adaptações curriculares no espaço

pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades, pois os docentes se consideram preparados parcialmente e totalmente.

A maioria dos docentes que atuam no AEE, especificamente a maior parte dos docentes concordaram parcialmente que são realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores de ensino regular e educação especial. Mas, no que se refere a disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com TEA, houve uma divergência, onde uma parte dos professores discordaram parcialmente e a outra parte concordaram parcialmente.

No que se refere ao planejamento em equipe para se trabalhar com alunos com TEA, a maioria dos professores do AEE, concordam parcialmente que existe um planejamento. É válido mencionar que o planejamento é o que direciona as ações pertinentes ao desenvolvimento de um ensino inclusivo. Logo, o AEE no contexto escolar é essencial para que os alunos com TEA recebam um ensino de qualidade, por isso, os professores entrevistados concordam totalmente que o AEE promove a inclusão desses alunos.

Por isso, os docentes concordam totalmente que as crianças com TEA devem frequentar o AEE, onde estes devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma. Dentre os métodos de ensino, destaca-se o modelo TEACCH, onde os professores concordam totalmente que esse método é considerado como uma estratégia pedagógica do AEE para desenvolver a aprendizagem dos alunos do TEA. Por isso, existem ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica do AEE, havendo a socialização de estratégias dos professores para lidar com o aluno com TEA.

A atuação do AEE no contexto das escolas regulares promove a educação inclusiva, pois a maioria dos docentes concordaram parcialmente que o atendimento contempla projetos com outras instituições educativas, dando ênfase na prática educativa, onde estes profissionais conhecem a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial – CNB/CNE Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001.

Os docentes que atuam no AEE estimulam a participação e socialização com a turma nas atividades de interação com os alunos com TEA, fazendo a adaptação de conteúdos para que quando utilizados envolvam toda a turma para que o aluno com TEA sinta-se incluído e a vontade na sala de aula, envolvendo os recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com o Transtorno. Pois, todos os docentes concordam totalmente que é necessário

estimular a participação e socialização com a turma nas atividades de interação com os alunos com TEA.

Em relação a adaptação de conteúdos para que quando utilizados envolvam toda a turma para que o aluno com TEA sinta-se incluído e a vontade na sala de aula, os docentes do AEE concordam totalmente, onde os recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com o citado transtorno. Nesse processo de ensino, existe a necessidade de Comunicação Adaptada para que se faça uma compreensão na comunicação. Logo, é necessária uma formação na área da inclusão de alunos com TEA melhorando a prática pedagógica em sala de aula.

Em contrapartida, os docentes concordam totalmente que a desinformação quanto a prática pedagógica na sala de aula para inclusão de alunos com TEA, onde as escolas dispõem algumas palestras rápidas e alguns materiais de apoio, mas ainda precisa melhorar na preparação dos professores para atender alunos com o Transtorno. Mas, no que se refere a formação continuada, os professores do AEE divergem as opiniões, onde uns discordam totalmente e outros concordam totalmente, onde a formação ofertada pelas escolas não é o suficiente para se considerar preparado para educação inclusiva de alunos com TEA.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva encontra barreiras, pois os docentes concordam totalmente que a maior dificuldade encontrada é fazer com que o aluno com TEA seja inserido no contexto escolar e se sinta parte desse contexto, se adapte e interaja com os demais colegas. No entanto, a maior parte dos docentes concordaram totalmente que comunica-se o tempo todo com o aluno com TEA, mesmo que esteja desatento, fala tudo o que vai fazer em sua rotina e sobre as coisas que estão ao seu redor, utiliza repetição como forma de apresentar algo, utiliza imagens, livros, cores e formas, utiliza texturas para ter contato maior, além de jogos pedagógicos, quadros com fotos de funcionários e locais da escola, materiais lúdicos e materiais de tamanhos maiores para melhor entendimento.

Todos os professores que atuam no AEE concordam totalmente que os docentes com um aluno do TEA têm que explorar todo tipo de material e estratégias possíveis para ajudar esse aluno a se desenvolver. Logo, é necessário adapta-se conforme a necessidade do aluno com TEA, busca ajuda em livros e pesquisa sobre o assunto, para fazer com que a inclusão seja realmente uma inclusão. Nesse processo de ensino e aprendizagem, é necessário a realização de um bom planejamento, assim uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa

oferecer a atenção necessária. Assim, é necessário que o educador tenha paciência e compreensão para com o aluno com TEA para que assim, consiga aprender, alcançando um melhor desempenho escolar.

## CONCLUSÃO

A partir da pesquisa efetuada no que se refere à percepção dos professores do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas na inclusão de alunos com TEA pode-se constatar que para desenvolver uma educação inclusiva é necessário um trabalho coletivo entre os professores do ensino regular e ensino especial, onde o planejamento precisa ser integrado em prol de um ensino de qualidade e inclusivo.

Logo, diante do questionamento sobre se os professores do ensino fundamental estão preparados para atender os alunos com TEA, onde as estratégias desenvolvidas pela escola visam promover um ensino de qualidade para os alunos com TEA, fortalecendo a promoção da educação na perspectiva inclusiva; conclui-se que diante do uso dos recursos didático-pedagógicos estes precisam ser hábeis para que possam incluir tais recursos em seus planejamentos com objetivos traçados para o alcance de resultados favoráveis para a promoção de um ensino inclusivo.

Os resultados da pesquisa mostraram que os participantes enfatizaram os conhecimentos específicos sobre a educação inclusiva, com incidência no ensino dos alunos com o TEA, bem como a necessidade e importância do AEE nesse processo inclusivo. Considera-se que os objetivos traçados foram alcançados com êxito.

Assim, as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA precisam ser diversificadas, ou seja, os professores (ensino regular e ensino especial) devem atuar de acordo com as necessidades educativas desses alunos, conforme a sua classificação: Nível 1 ou leve; ajuda substancial: Nível 2 ou moderado e ajuda muito substancial ou total: Nível 3 ou severo. Sendo assim, é pertinente ressaltar que estes profissionais precisam ter conhecimentos específicos sobre o Transtorno em estudo.

É notório que existem muitos desafios enfrentados pelos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA na rede regular de ensino, podendo destacar: a falta de um planejamento integrado entre professores do ensino regular e professores do ensino especial; a falta de investimentos na formação continuada de professores, sobretudo, os que atuam no ensino regular; a falta do desenvolvimento de projetos inclusivos na educação regular; a ausência dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos alunos, dentre outros.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade e importância do desenvolvimento de estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de qualidade

para os alunos com TEA. Com isso, é pertinente apresentar algumas recomendações diante dos desafios apresentados acima:

- Promover o desenvolvimento de um planejamento integrado entre professores do ensino regular e professores do ensino especial;
- Buscar junto à Secretaria de Educação do Estado do Amapá, mantenedora das escolas investigadas investimentos na formação continuada de professores, sobretudo, os que atuam no ensino regular;
- Incluir no Projeto Político Pedagógicos das escolas projetos inclusivos com intuito de impulsionar a educação inclusiva;
- Desenvolver estratégias com a finalidade de reduzir a ausência dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos alunos especiais.

Como resultados finais, pode-se concluir que a percepção dos professores do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com TEA exige o desenvolvimento de atividades pedagógicas que venham facilitar a compreensão do aluno nos conteúdos trabalhados pelo professor do ensino regular e professor do AEE, contribuindo dessa forma para a quebra de *tabus* em relação a capacidade de aprendizado do aluno com o Transtorno, além de impulsionar os professores na promoção de mudanças nas práticas de ensino para que estas estejam de acordo com as necessidades de cada aluno, chegando a um resultado final satisfatório para todos.

Contudo, destaca-se no trabalho em tela as contribuições para a comunidade escolar, dando ênfase na aprendizagem do aluno com TEA, mediados por professores que precisam estar preparados para atuar diante de uma educação inclusiva, onde o AEE apresenta-se como um ambiente indispensável no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Edições Psiquilíbrios.

Alonso, M. (2012) *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

Anjos, I. R. S. (2011) O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. *Revista Fórum Identidades*, ano 5, v. 9, p. 3-11, jan./jun.

American Psychiatric Association (APA). (2014) *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM- 5*. Porto Alegre: Artmed.

Araújo, C. A. (2011). *Transtorno Do Espectro Do Autismo*. São Paulo: Memnon,

Araújo, L. A. (2019) Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação. Departamento Científico de Pediatria.

Battisti, A. V. & Heck, G. M. P. (2015) *A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática*. 2015. 47 f. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó.

Braga P. B. (2021) *Autismo: causas, sintomas, diagnóstico, tratamento*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fokyS8KVC6c>> Acesso em: 20 jan. 2021.

Brande, C. A. & Zanfelicce, C. C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p.43-56.

Brunoni, D. (2011) *Genética e os Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon.

*Decreto n. 6.253, de 13 de novembro*. (2007). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

*Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de* (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República.

Ministério da Saúde. *Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF (2015): Ministério da Saúde.

*Norma Técnica nº 24*, de 21 de março de 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília: Presidência da República.

Carvalho, R. E. (2014) *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 10 ed. Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, B. S. S. & Nascimento, L. F. (2015) O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. *Revista Educação Especial*. v. 28, n. 53, p. 677-690.

Castro, H. J. F. M. (2009) *Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Coelho, A P. M. A. (2011) *Perfil psicomotor em crianças com e sem autismo: um estudo comparativo*. 2011. 83 f. Dissertação. (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade da Beira Interior. Ciências Sociais e Humanas, Covilhã.

Conceição, M. M. F. (2015) *As percepções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

*Constituição Federal* (1988). Brasília: Presidência da República.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* 1. Coleção: educação especial. Porto: Porto Editora.

Costa, L. L. & Dantas, L. M. (2014) A Relação Entre as Práticas Pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte. *CE.CINTEDI. Congresso Internacional de Educação Inclusiva*.

Costa, S. M. S. et al. (2018) *Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem escolar*. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA10\\_ID8519\\_26082018081511.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID8519_26082018081511.pdf)> Acesso em 21 mai. 2022.

Coutinho, J. V. S. C. & Bosso, R. M. V. (2015). Autismo e Genética: uma revisão de literatura. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.8, n.1, p. 1-14.

Cunha, E. (2016). *Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Chaves, S. I. (2011). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo*, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia).

*Decreto n. 6.253, de 13 de novembro.* (2007). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República.

*Decreto n.º 7.611, 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

De Paula, J. B. & Peixoto, M. F. (2019) A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, v. 13, n. 26, p. 31-45, out/dez.

Dias, S. (2015) Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313.

Evêncio, K. M. M.; Menezes, H. C. S.; Fernandes, G. P. (2019) Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico. *Id on Line Rev.Mult. Psic.* v.13, n. 47, p. 234-251.

Ferreira, I. M. D. M. (2011) *Uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo: um estudo de caso.* 2011. 196 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fonseca, M. E. G. & Ciola, J. C. B. (2015) *Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino estruturado para pessoas com Autismo.* Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy.

Fonseca, M. E. G. (2015). *O diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).* Bauru. Disponível em: <<http://www.feapaesp.org.br>> Acesso dia 6 mar2019.

Freire, P. (2016) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, SP: Editora paz e Terra.

Garcia, R. M. C. & Michels, M. H. (2011) A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago.

Garcia, P. M. & Mosquera, C. F. F. (2011) Causas Neurológicas do Autismo. *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná*, n. 5, p. 1-17.

Garcia, C. M. (2015) *Formação de Professores: para uma mudança educativa.* Portugal: Porto Editora.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Gomes, M. (2012). *Construindo as Trilhas para a Inclusão.* In: Bosa. C. A: Höher, S. P. Autismo e inclusão: possibilidades e limites. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Gonçalves, A. D. (2011). Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo, *Recil*, v.1, n.2.

Imbernón, F. (2017) *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República.

Leite, C. F. (2015) *As experiências docentes com o método TEACCH no atendimento de crianças autistas no ensino regular*. 2015. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ipatinga/MG.

Lima, M. S. S. (2015) *O desafio da inclusão do aluno autista no ensino regular: a relevância do programa de ensino TEACCH e possibilidades do uso de seus componentes no contexto da educação inclusiva*.

Ludke, J. P. R. (2011). *Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) Instituto de Psicologia. Porto Alegre.

Machado, G. C. (2014) *Atendimento Educacional Especializado: Relato de experiência de um aluno com Autismo*. 2014. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí,

Maia, H. (2012). *Formação docente em contextos de mudança*. Maceió: Edufal.

Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. (2017) *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Marin, M. & Braun, P. (2013) *Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Marques, A. N. & Duarte, M. (2013) O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas*. v.14, n. 23, p. 87-103.

Marra, A. C. & Andrade, L. O. M. (2021) *Desafios para a inclusão de alunos com TEA na educação básica regular*. Disponível em: <  
[https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1754/6/art\\_esp\\_Aurea%20Cintra%20de%20Azevedo%20Marra.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1754/6/art_esp_Aurea%20Cintra%20de%20Azevedo%20Marra.pdf)> Acesso em 21 mai. 2022

Martins, C. P. (2012) *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?*2012. 255 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Mello, A. M. S. (2017) *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor- Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Saúde. *Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF (2015): Ministério da Saúde.

Mizael, T. M. & Aiello, A. L. R. (2013) Revisão de Estudos Sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) Para o Ensino de Linguagem a Indivíduos com Autismo e Outras Dificuldades de Fala. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636.

*Norma Técnica nº 24*, de 21 de março de 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília: Presidência da República.

Nóvoa, A. (2012) *Os professores e a sua formação*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, A. P.; Amorim, J. M. & Belo, A. W. (2017). *Desafios do professor que trabalha com aluno autista*. Disponível em: <<https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/viewFile/316/127>> Acesso em 21 mai. 2022.

Oliveira, M. L. S. (2016) *Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: algumas reflexões*. 2016. 54 f. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Oliveira, K. G. & Sertié, A. L. (2017) Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*. v. 15, n. 2, p. 233-8.

Oliveira, S. L. A.; Tomaz, E. B. & Silva, R. J. M. (2021). Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. *Revista de Educação Pública*. v. 21, n. 3.

Papim, A. A. P. & Sanches, K. G. (2013) *Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com Autismo*. São Paulo.

Perrenoud, P. (2012) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2016). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora T

Pimenta, S. G. (2012) *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. São Paulo: Cortez.

Richardson, R. J. (2012) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Ribeiro, S. H.; Paula, C. S.; Bordini, D.; Mari, J. J.; Caetano, SC. (2017) Barreiras para a identificação precoce do autismo em Brasil. *Rev Bras Psiquiatr*. 39 (4): 352–4.

Rocha, M. S.; Oliveira, A. F. & Araújo, M. P. M. (2021) Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan.-dez.

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, E. B. S. (2015) *Síndrome de Asperger: percursos na educação*. 63 p. São Paulo.

Rogers, S. J. & Dawson, G. (2016) Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 293-297, jan./mar.

Ropoli, E. A. (2012) *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Sander, M. & Villwock, C. S. (2017) *Nova Classificação para o Transtorno Espectro Autista conforme DSM-5*. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br>> Acesso dia 12 dez 2020.

Santos, N. P. (2013) *O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Método de São Paulo.

Santos, A. R. & Teles, M. M. (2012) Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: *3º Simpósio Educação e Comunicação*, p. 77-87.

Santos, E. C. (2016) *Linguagem Escrita e a Criança Com Autismo*. Curitiba: Appris.

Saulnier, C.; Quirmach, L. & Klin, A. (2011) Avaliação Clínica de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon,

Schön, D. A. (2011) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Seize, M. M. & Borsa, J. C. (2017) Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 161-176, jan./abr.

Silva, A. M. C. (2011) A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e sociedade*, n. 72, p. 89 – 109.

Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial.... *Profforma*. n.º 3, p. 1-4.

Silva, A. B. B. (2012). *Mundo Singular entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Silva, A. P. M. & Arruda, A. L. M. M. (2014) O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. V. 5, n. 1, p. 1-29.

Silva, M. P. G. (2014) *A inclusão da criança com PEA: Dificuldades dos professores do ensino básico*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Silva, M. M.; Nunes, C. A. & Sobral, M. S. C. (2019) A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 13, n. 43, p. 151-163.

Sousa, M. J. S. (2015). *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade*. 2015. 34 f. Universidade de Brasília, Brasília.

Souza, H. K. R.; Souza, K.; Vital, V. O.; Duarte, V. O.; LOPES, B. J. S. (2017) Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.esp.2, p. 1048-1062,

Teixeira, G. (2017) *Manual do Autismo: guia dos pais para o tratamento completo*. Rio de Janeiro: BestSeller.

Triviños, A. N. S. (2017) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Wellichan, D. S. P. & Faleiro, R. M. C. (2017) A inclusão de alunos autistas na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 74-84.

Whitman, T. L. (2015) *O Desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-motor e Perspectivas Biológicas*. São Paulo: MBooks.

Yin, R. K. (2016). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Guia de questionário com professor regular e do AEE



Universidade Fernando Pessoa

### Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Cognitivo Motor

Sou Dionete Braga de Araújo Belo, professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, atualmente estou cursando mestrado em Ciência da Educação :Educação Especial - Cognitivo Motor em Portugal.

Venho solicitar sua colaboração para minha investigação de conclusão do curso, respondendo as seguintes perguntas em baixo. Nesta investigação pretendo compreender a percepção dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas e os recursos que utilizam, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro autista no Ensino Fundamental. O seguinte questionário, construído com base na literatura de Conceição, M. 2015; Lunarde, T. 2017. É de caráter anônimo e as informações/dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, por tanto sinta-se à vontade para se expressar livremente.

Sua participação é muito importante! Muito obrigada

Complete, por favor, o seguinte questionário colocando um x nos espaços. Dados demográficos

1 – Gênero

Masculino ( )

Feminino ( )

2 – Idade

Menos de 30 anos ( )

De 31 a 40 anos ( )

De 41 a 50 anos ( )

De 51 a 60 anos ( )

Mais de 61 anos ( )

3 – Situação Profissional

3.1 – Professor do Ensino Regular

Vinculo Federal ( )

Vinculo Estadual ( )

Vinculo Municipal ( )  
Vínculo contratual ( )

### 3.2 – Professor da Educação Especial

Vinculo Federal ( )  
Vinculo Estadual ( )  
Vinculo Municipal ( )  
Vínculo Contratual ( )

### 4 – Tempo de Serviço

Menos de 5 anos ( )  
De 5 a 10 anos ( )  
De 11 a 15 anos ( )  
De 16 a 20 anos ( )  
De 21 a 25 anos ( )  
De 26 a 30 anos ( )  
Mais de 31 anos ( )

### 5 – Formação Acadêmica atual

Bacharelado ( )  
Licenciatura ( )  
Pós-graduação ( )  
Especialização ( )  
Mestrado ( )  
Doutorado ( )  
Outra ( )

### 6 – Nível/Modalidade de Ensino

Pré-escolar ( )  
Ensino Fundamental I ( )  
Ensino Fundamenta II ( )  
Ensino Médio ( )  
Educação Especial ( )

A legenda para responder ás afirmações constantes em cada item (afirmação) é a seguinte:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 Não concordo nem discordo

4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
1	Os alunos com Transtornos do Espectro Autista Faltam ás aulas frequentemente.					
2	Os alunos com Transtorno do Espectro Autista chegam atrasados às aulas constantemente.					
3	Os alunos com Transtornos do Espectro Autista demonstram falta de interesse em participar das aulas.					
4	Os alunos com Transtorno do Espectro Autista participam das atividades curriculares do Ensino Regular.					
5	Os alunos com Transtornos do Espectro Autista inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades em grupos.					
6	O relacionamento diferenciado de alunos com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do Ensino Regular					
7	Os alunos com Transtornos do espectro do Autista participam das atividades realizadas fora da sala de aula.					
8	No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
9	No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
10	Verifica-se adaptações de vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento nas práticas pedagógicas para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
11	No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
12	Verifica-se adaptações de vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento nas práticas pedagógicas para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista.					

13	O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista.					
14	Realizam-se ações de Formação sobre o Transtorno do Espectro Autista para o corpo docente e demais funcionários.					
15	Há preparação antecipada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com Transtornos do Espectro Autista.					
16	Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com Transtornos do Espectro Autista.					
17	Verifica-se socialização de estratégias de como lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, por parte do corpo docente e não docente.					
18	Os horários permitem a participação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em todas as atividades.					
19	Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
20	As adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades.					
21	Considero-me preparado para apoiar um aluno com Transtorno do Espectro Autista.					
22	São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores de ensino regular e educação especial.					
23	São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com transtorno do Espectro Autista em contexto de sala de aula.					
24	Observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
25	Há planejamento em equipe para se trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
26	A escola onde exerce funções possui Atendimento Educacional Especializado que promove a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
27	As crianças com Transtorno do Espectro Autista devem frequentar o Atendimento Educacional Especializado.					
28	Os alunos com Transtorno do Espectro autista, incluídos no Atendimento Educacional Especializado, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma.					

29	Os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para alunos do Transtorno do Espectro Autista.					
30	Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica do Atendimento Educacional Especializado.					
31	Constata-se a socialização de estratégias de como lidar com esse tipo de alunos, no Atendimento Educacional Especializado, por parte do corpo docente.					
32	O Atendimento Educacional Especializado contempla projetos com outras instituições educativas, dando ênfase na prática educativa.					
33	Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial – CNB/CNE Resolução N° 2 de 11 de setembro de 2001.					
	Estimular participação e socialização com a turma nas atividades de interação com os alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
34	Adaptação de conteúdos para que quando utilizados envolvam toda a turma para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista sintam-se incluído e a vontade na sala de aula					
35	Recursos materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na adaptação, intermediação e suporte para alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
36	Há necessidade de Comunicação Adaptada – C.A.A. para que se faça uma compreensão na comunicação.					
37	Formação na área da inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista melhorando a prática pedagógica em sala de aula.					
38	Desinformação quanto a prática pedagógica na sala de aula para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
39	A instituição que você trabalha dispõe algumas palestras rápidas e alguns materiais de apoio, mas ainda precisa melhorar na preparação dos professores para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista.					
40	Na instituição que você trabalha é feita formação continuada, porém não é o suficiente para se considerar preparado para educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista.					

41	A maior dificuldade encontrada é fazer com que o aluno com Transtorno do Espectro Autista seja inserido no contexto escolar e se sinta parte desse contexto, se adapte e interaja com os demais colegas.					
42	Comunica-se o tempo todo com o aluno com Transtorno do Espectro Autista, mesmo que esteja desatento, fala tudo o que vai fazer em sua rotina e sobre as coisas que estão ao seu redor, utiliza repetição como forma de apresentar algo, utiliza imagens, livros, cores e formas, utiliza texturas para ter contato maior.					
43	Na sua prática educacional utiliza jogos pedagógicos, quadros com fotos de funcionários e locais da escola, materiais lúdicos e materiais de tamanhos maiores para melhor entendimento.					
44	O professor com um aluno do Transtorno do Espectro Autista tem que explorar todo tipo de material e estratégias possíveis para ajudar esse aluno a se desenvolver.					
45	Adapta-se conforme a necessidade do aluno com Transtorno do Espectro Autista, busca ajuda em livros e pesquisa sobre o assunto, para fazer com que a inclusão seja realmente uma inclusão.					
46	Um bom planejamento, assim uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a atenção necessária.					
47	É necessário que o educador tenha paciência e compreensão para com o aluno com Transtorno do Espectro Autista para que assim, consiga aprender.					
48	O professor deve sensibilizar todos funcionários e demais alunos da escola para melhor desempenho escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista.					

FACULDADE ESTÁCIO DE  
MACAPÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**Pesquisador:** DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53381621.3.0000.5021

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.205.364

**Apresentação do Projeto:**

Segundo a pesquisadora, o projeto de pesquisa pretende investigar a visão dos professores sobre práticas pedagógicas dos alunos com transtornos de espectro autista de duas escolas de nível fundamental no município de Mazagão. Para isto, segundo a pesquisadora, pretende-se desenvolver um estudo de caso com abordagem qualitativa envolvendo um método indutivo, utilizando instrumentos de coleta de dados: observação direta e questionários para professores, sendo do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, além do aluno diagnosticado com o referido transtorno.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Geral:**

Compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com espectro do autismo no ensino regular.

**Objetivo Específicos:**

- 1) Analisar as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista;
- 2) Apresentar os desafios que enfrentam os professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental;
- 3) Compreender as estratégias desenvolvidas pela escola com intuito de promover um ensino de

**Endereço:** Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.  
**Bairro:** Jesus de Nazaré **CEP:** 68.908-128  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (962)101-5199 **E-mail:** cep.macap@estacio.br

Continuação do Parecer 5.205.064

qualidade para os alunos com o Transtorno do Espectro Autista;

4) Compreender as maiores dificuldades sentidas pelos professores para atuarem na sala de aula com os alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora relata que os riscos na participação desse estudo, estão na obtenção dos dados pessoais dos participantes e a possível exposição desses dados, uma vez que o questionário será feito de forma descritiva. Além de desconforto, aborrecimento ao responder o questionário, constrangimentos ou alterações nos comportamentos, na autoestima por conta de lembranças ou reforços de situações de sentimentos como: medo, vergonha, estresse, cansaço. Invasão de privacidade, divulgação de dados contidos no TCLE. E o estudo não envolve riscos físicos. Como medida mitigadora, a pesquisadora declara por documento que a confidencialidade das informações serão mantidas sobre sua tutela.

Quanto aos benefícios, a pesquisa apresentará dados sobre as estratégias e recursos didáticos pedagógicos, utilizados pelos professores na promoção da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, que poderão servir de referência para posteriores pesquisas com o mesmo objetivo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância social e executável.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou os seguintes Termos obrigatórios: folha de rosto; projeto detalhado, TCLE, declaração de confidencialidade, Termo de anuência. Os documentos estão adequados e de acordo com as resoluções vigentes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Protocolo de pesquisa atende as exigências das resoluções da CONEP 466/2012 e 510/2016, estando adequado a execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezada Pesquisadora,

Com base nas resoluções da CONEP 466/2012 e 510/2016, informamos que seu projeto foi considerado APROVADO. Lembre-se do compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou

FACULDADE ESTÁCIO DE  
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 5.205.204

total de sua pesquisa, informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Atenciosamente,  
A Coordenação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700003.pdf	10/12/2021 15:01:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	dionete2021_2022assinado.pdf	10/12/2021 14:27:28	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacaomaq2022168.pdf	10/12/2021 14:26:01	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia169.pdf	10/12/2021 14:23:24	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tce_simples_duasvias.pdf	10/12/2021 14:16:43	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Cronograma	dionetecronograma_atualizado.pdf	10/12/2021 14:13:59	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Outros	declaracaodeconfidencialidadedionete157.pdf	17/11/2021 16:48:15	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Outros	declaracaodecompromissodionete156.pdf	17/11/2021 16:46:42	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoutpdionete.pdf	17/11/2021 11:50:27	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Outros	questionariodionete2021.pdf	10/11/2021 21:17:16	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito
Orçamento	orcamentopropriodionete2021.pdf	10/11/2021 20:33:58	DIONETE BRAGA DE ARAUJO BELO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenação, Comitê de Ética em Pesquisa.  
Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.905-126  
UF: AP Município: MACAPÁ  
Telefone: (962) 01-5199 E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE  
MACAPÁ



Continuação do Processo: 5.205.264

**Não**

MACAPÁ, 19 de Janeiro de 2022

---

Assinado por:  
**Maysa de Vasconcelos Brito**  
(Coordenador(a))

Anexo 3 - Autorização institucional



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL DR. MURILO BRAGA  
Av. Prefeito Osmundo Costa, 439 – Centro – Mazagão – AP – Fone: 3271 – 1204.



## DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, aceitaremos a pesquisadora **Dionete Braga de Araújo Belo** a desenvolver seu projeto de pesquisa, **PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, no Município de Mazagão – AP- BRASIL, que está sob a coordenação da **Profª Drª Fátima Paiva Coelho**, cujo objetivo é Compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com espectro do autismo no ensino regular, na **Escola Estadual Drº. Murilo Braga**, comprometendo-se a mesma em utilizar os dados pessoais dos sujeitos de pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas no estudo.

Mazagão/AP, 07 de dezembro de 2021.

Marcos Belo de Sousa  
Diretor  
E.E. Dr. Murilo Braga  
Dec.nº 1353/2019-GEA



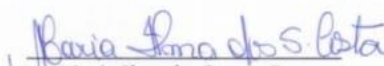
ESCOLA ESTADUAL MANOEL QUEIROZ BENJAMIM  
ATO DE CRIAÇÃO: PORTARIA Nº 0463/89-SEEC.  
INEP 16005392



## DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, aceitaremos a pesquisadora Dionete Braga de Araújo Belo a desenvolver seu projeto de pesquisa, PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, no Município de Mazagão/AP- BRASIL, que está sob a coordenação da Profª Drª Fátima Paiva Coelho, cujo o objetivo é Compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com Transtorno do espectro Autismo no ensino regular, na Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, comprometendo-se a mesma em utilizar os dados pessoais dos sujeitos de pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas no estudo.

Mazagão/AP, 09 de dezembro de 2021.

  
Maria Ilma dos Santos Costa  
Diretora: E.E. Manoel Queiroz Benjamim  
Decreto: 2796/2021-GEA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
(Resolução 466/2012 CNS/CONESP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) participar da pesquisa “**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Dionete Braga de Araújo Belo**, tendo por objetivo compreender a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como gravações, questionário, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos na participação desse estudo, estão na obtenção dos dados pessoais dos participantes e a possível exposição desses dados, uma vez que o questionário será feito de forma descritiva. Os benefícios da pesquisa será apresentar dados sobre estratégias e recursos didáticos pedagógicos, utilizados pelos professores na promoção da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, que poderão servir de referência para posteriores pesquisas com o mesmo objetivo.

O Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem qualquer prejuízo com relação a esta pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer de sua participação, estarei disponível no endereço: Rua dos Veteranos, 1518, bairro Olaria-Mazagão/AP. E-mail: dyoneth@hotmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa é um comitê independente da pesquisadora que tem como missão verificar a condução ética de estudos com voluntários humanos - CEP, Faculdade Estácio de Macapá, situada na Av. José Tupinamba de Almeida, nº 1223 – Jesus de Nazaré, Macapá - AP CEP: 68908 - 126 - Telefone: 96 2101-5199 E-mail: cep.macapa@estacio..

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_

após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o

pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(a) pesquisador (a).

Mazagão/AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do Participante da  
Pesquisa

---

Assinatura do Responsável da  
Pesquisa

## Anexo 5 – Termo de compromisso da pesquisadora

### Declaração de compromisso

Eu, Dionete Braga de Araújo Belo, brasileira, casada, CPF nº 699.971.012-00, RG nº 515753 – AP, residente e domiciliada na rua Dos Veteranos, 1518 – Olaria, no Município de Mazagão – AP, declaro para os devidos fins, que todos os pesquisados envolvidos no projeto intitulado PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA, realizarão a leitura e estarão cientes do conteúdo da resolução nº 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a: somente iniciar o estudo após a aprovação pelo CEP – ESTÁCIO DE MACAPÁ e, se for o caso, pela Comissão de Ética em pesquisa (CONEP); desenvolver todas as etapas da pesquisa conforme a resolução nº 466/12, zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do estudo, utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste estudo apenas para atingir o objeto proposto no mesmo e não utilizá-los para outros estudos. Declaro, ainda que não há conflitos de interesses entre o/a (os/as) pesquisador/a(es/as) e participantes da pesquisa.

Mazagão-AP, 17 de novembro de 2021.



Assinatura do Pesquisador Responsável