



**UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA**

## **ENSINO E APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE VILHENA – RO: COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIA.**

[Teaching and learning in Children with Autism Spectrum Disorder in public Schools in the Municipality of Vilhena – RO: Collaboration Between Schools and Families.].

Dissertação de Mestrado

[Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial  
[Área de Especialização: Domínio Cognitivo e Motor].

Adriana Caveriani Cruz.

Orientadora:

Professora Doutora Susana Marinho.

Janeiro, 2026.





**UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA**

## **ENSINO E APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE VILHENA – RO: COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIA.**

[Teaching and learning in Children with Autism Spectrum Disorder in public Schools in the Municipality of Vilhena – RO: Collaboration Between Schools and Families.].

Dissertação de Mestrado

[Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

[Área de Especialização: Domínio Cognitivo e Motor].

Adriana Caveriani Cruz.

Orientadora:

Professora Doutora Susana Marinho.

Janeiro, 2026.



## **Agradecimentos**

Em meio a tantos desafios enfrentados no caminho que percorri até chegar nesse momento onde se caminha a reta final, quero antes de tudo, agradecer a Deus pela sabedoria, força e direção em todos os momentos desta jornada acadêmica, confesso que muitas vezes me senti cansada e pensando que não iria conseguir, porém com a graça de Deus prosseguimos com fé e sucesso. A Ele dedico minha gratidão e reconhecimento.

Este trabalho nasceu e se desenvolveu graças à força emocional e ao suporte acadêmico que recebi ao longo de todo o processo, minha família, amigos, professores e colegas de trabalho. A cada pessoa que esteve comigo, ofereço minha gratidão.

Agradeço profundamente aos meus pais Jacira e Ivo Caveriani, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram a seguir meus sonhos e me apoiaram de forma incondicional ao longo desta caminhada. O amor, a dedicação e os valores que me transmitiram foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu querido esposo Gilson e aos meus amados filhos, Isabely e Matheus Almerindo, minha eterna gratidão pela compreensão, carinho e paciência nos dias, semanas e um mês em que estive ausente. Foram momentos desafiadores, mas o amor e o apoio de vocês tornaram possível essa conquista. Essa vitória é nossa!

Em especial, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Susana Marinho, pela dedicação, paciência e sabedoria com que me guiou ao longo de todo este percurso. Sempre gentil e acolhedora, soube orientar minhas dificuldades com serenidade e encorajamento, mostrando-me, com seu exemplo, que a resiliência é capaz de gerar resultados extraordinários. Minha gratidão e admiração, professora Susana.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, de aprendizados compartilhados e de muito amor. Com gratidão no coração, celebro esta conquista, ciente de que cada passo foi essencial para chegar até aqui.

Muito obrigada!



## RESUMO

A escola é o local de convivência e aprendizagem, isso nos remete a refletir na importância da interação entre família e escola na garantia de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido percebemos a importância do trabalho do professor no processo de alfabetização do aluno com (TEA), porém o mesmo precisa de parceria e colaboração da família e da equipe multidisciplinar necessária para potencializar as capacidades da criança no processo de aprendizagem e socialização no ambiente escolar. Algumas famílias ao receber o diagnóstico do filho com TEA demonstram dificuldades de aceitação, que podem condicionar a intervenção inicial precoce de extrema importância para a criança. Nesse momento a escola e profissionais específicos devem ter empatia ao acolher essa família e trabalhar de maneira que possam entender as necessidades específicas que a criança tem para melhor se desenvolver em sua vida diária, seja no domínio cognitivo, na saúde, vida social, autonomia, entre outras demandas da criança. O professor não faz nada sozinho, não atinge grandes resultados sem apoio, ele precisa do auxílio de uma equipe multidisciplinar e da família para garantir a efetivação da aprendizagem do aluno com TEA, e isso nos leva a pensar: Como o processo de aprendizagem pode ser efetivamente desenvolvido em crianças com Transtorno do Espectro Autista quando as famílias enfrentam demandas intensas e desafios significativos, que muitas vezes limitam sua participação no acompanhamento familiar integrado com a escola e a equipe multidisciplinar? Para responder essa questão foi realizado um estudo com abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com nove professores e seis pais de crianças com TEA em escolas públicas do município de Vilhena-RO. Os resultados da pesquisa evidenciam que, apesar de limitações como a ausência de materiais adequados e a oferta insuficiente de formação continuada para professores, o trabalho pedagógico com crianças com TEA tem apresentado avanços progressivos. Observa-se também que as famílias passaram a reconhecer com maior clareza a importância do acompanhamento sistemático dos filhos, tanto no ambiente escolar quanto no âmbito da equipe multidisciplinar, fortalecendo a colaboração necessária para o desenvolvimento integral dessas crianças. Diante dos resultados alcançados, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas no atendimento às crianças com TEA. Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar a formação continuada dos professores, com foco em estratégias pedagógicas específicas, uso de materiais estruturados e adaptações curriculares que favoreçam o processo de alfabetização e aprendizagem desses alunos.

**Palavras chave:** Transtorno do Espectro Autista; Família; Professores; Colaboração.



## ABSTRACT

School is a place of social interaction and learning, which leads us to reflect on the importance of interaction between family and school in ensuring the learning of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this sense, we recognize the importance of the teacher's work in the literacy process of students with ASD; however, this work requires partnership and collaboration from the family and the multidisciplinary team in order to enhance the child's abilities in the learning and socialization process within the school environment. Some families, upon receiving the diagnosis of a child with ASD, show difficulties in accepting it, which may hinder early intervention that is extremely important for the child. At this moment, the school and specialized professionals must demonstrate empathy when welcoming the family and work in a way that helps them understand the child's specific needs, enabling better development in daily life, whether in the cognitive domain, health, social life, autonomy, or other demands of the child. Teachers do not work alone and do not achieve significant results without support; they need the assistance of a multidisciplinary team and the family to ensure the effective learning of students with ASD. This leads us to reflect on the following question: How can the learning process be effectively developed in children with Autism Spectrum Disorder when families face intense demands and significant challenges that often limit their participation in integrated family follow-up with the school and the multidisciplinary team? To answer this question, a qualitative study was conducted through semi-structured interviews with nine teachers and six parents of children with ASD in public schools in the municipality of Vilhena, Rondônia, Brazil. The research results show that, despite limitations such as the lack of adequate materials and insufficient opportunities for continuing teacher education, pedagogical work with children with ASD has demonstrated progressive advances. It is also observed that families have increasingly recognized the importance of systematic monitoring of their children, both in the school environment and within the multidisciplinary team, strengthening the collaboration necessary for the comprehensive development of these children. In light of the results achieved, this study is expected to contribute to the strengthening of more inclusive and collaborative pedagogical practices in the education of children with ASD. As a future perspective, the need to expand continuing teacher education is highlighted, focusing on specific pedagogical strategies, the use of structured materials, and curricular adaptations that support the literacy and learning process of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Family; Teachers; Collaboration.



## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1ª PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. O Transtorno do Espectro Autista - TEA .....</b>	<b>7</b>
1.1. Impactos positivos da aprendizagem do aluno com TEA .....	7
1.2. As interações sociais da criança com TEA em classe regular .....	8
1.3. Principais práticas favorecedoras da interação de alunos com TEA em turmas regulares.....	10
1.4. A importância do conhecimento do histórico de vida da criança com TEA	11
<b>Capítulo 2. O papel da escola na interação social e inclusão do aluno com TEA ...</b>	<b>13</b>
2.1. O professor da sala regular e o seu compromisso com o aluno com TEA.....	13
2.2. Interação do aluno com TEA: o suporte da equipe multidisciplinar no contexto da diversidade .....	15
2.3. A equipe gestora e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	17
<b>Capítulo 3. A família e seu papel no processo educacional do aluno com TEA.....</b>	<b>21</b>
3.1. Os pais da criança com TEA e a equipe multidisciplinar.....	22
3.2. Dificuldades dos pais e professores na aprendizagem da criança com TEA ...	23
<b>2ª PARTE: ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 4. Método.....</b>	<b>27</b>
4.1. Problema e objetivos .....	27
4.2. Participantes.....	28
4.3. Instrumentos .....	29
4.4. Procedimentos.....	30
<b>Capítulo 5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>33</b>
5.1. Entrevistas com professoras da sala de aula comum do Ensino Regular .....	33
5.2. Entrevistas com as professoras da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	39
5.3. Entrevistas com pais de crianças com TEA.....	46
<b>Conclusões .....</b>	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>66</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. ....	28
----------------	----



## ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1 .....	29
----------------	----



## **Introdução**

Nas últimas décadas, a Educação vem incorporando às suas intenções pressupostos de não-exclusão e de atenção à diversidade. Essa nova tendência, a exemplo das demais lutas históricas, tem demandado um significativo esforço para a conquista de condições concretas para a implementação da inclusão no seu sentido stricto. O fato ainda traz grande relevância para o aprimoramento das ações pedagógicas que buscam equiparar a qualidade do atendimento a alunos portadores de TEA buscando a ajuda da família como fator relevante para o desempenho do aluno. Assim o tema assume um papel de grande relevância para a comunidade escolar e para novos estudos acerca do assunto.

O conteúdo desses documentos, que acabam por traduzir essa prioridade de inclusão tem como justificativa a necessidade de alcançar a equidade, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do ensino. Essas discussões trouxeram consigo um novo olhar no que tange ao atendimento a alunos autistas revelando aspectos marcantes da complexidade educativa, principalmente no que concerne à natureza da prática docente dos profissionais da área da educação, a partir de suas experiências nas interações de ensino, tanto no que diz respeito ao atendimento integral de crianças com TEA e, ainda, em relação à autonomia pessoal que vai sendo construída com a colaboração da família para que ele tenha uma forma de agir mais independente e humanizada.

Esses aspectos são considerados fundamentais para a compreensão dessa prática, e, conseqüentemente, do que se constituiem ser professor ou um profissional cuja lide seja o atendimento a alunos com (NEE) e nesse estudo, alunos com autismo. O transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado um grande desafio para as escolas, visto que o número de crianças com TEA tem aumentado no decorrer dos anos e conseqüentemente as escolas públicas recebem essas crianças logo nos primeiros anos de vida (Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos, 2016).

A adaptação desses alunos diante de tantas dificuldades em sala de aula é primordial para que obtenham um desenvolvimento na aprendizagem. Deste modo, considera-se que estudar o autismo e a inclusão colabora para ampliar o entendimento na área e com a formação de profissionais da educação básica, na compreensão da inclusão escolar. Nesta compreensão, o conteúdo reafirma a exigência que todos entendam e aceitem a diversidade humana para o avanço no processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA juntamente com a participação da família. Então surge a questão de partida para este estudo: Qual o papel da

família na colaboração entre família-escola e ações do professor junto a criança com TEA no processo de Ensino e aprendizagem?

A ênfase, nesse estudo, recairá sobre a interação entre escola e família de alunos com TEA em sua sala de aula regular, bem como o posicionamento destes em relação à inclusão buscando aliar as suas atividades no desempenho diário para o avanço pessoal.

Partindo das reflexões apresentadas, este estudo objetiva compreender os impactos na aprendizagem das crianças com TEA na idade escolar considerando a relação escola e família como forma de proporcionar a estes alunos a garantia de melhores condições de aprendizagem. Nesse sentido, espera-se identificar como os pais/responsáveis colaboram no acompanhamento com equipe multidisciplinar a fim de obter avanços no ensino/aprendizagem da criança e perceber as dificuldades dos pais e professores no desenvolvimento da criança com TEA, bem como o processo de aprendizagem desenvolvido em duas escolas de ensino infantil e fundamental, levando em consideração aspectos como: a) interação do professor e da família em relação a criança com TEA; b) Os recursos e materiais pedagógicos específicos utilizados para o desenvolvimento do sujeito com TEA; c) O acompanhamento da família em relação as práticas de ensino; d) Como são organizados os procedimentos de avaliação. O eixo “interação família/escola em relação ao ensino do aluno com TEA” é o objeto deste trabalho.

Pretende-se, com esse estudo, analisar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA nas escolas públicas de Vilhena - RO, com foco na colaboração entre escola e família. Espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e para a implementação de políticas públicas que incentivem a capacitação de profissionais da educação e o fortalecimento da parceria entre os profissionais da escola e as famílias.

O estudo justifica-se na necessidade de analisar a interação que se configura a relação entre família e escola perante as necessidades educacionais de alunos com autismo. Buscando melhor compreender esse pressuposto, cabe à escola e aos educadores considerar tal fato e fazer do meio educativo um espaço propício para isso. Sobretudo em se tratando de alunos com autismo, não basta somente levar a criança até a escola como um ato de inclusão, mas favorecer que esse aluno realmente seja estimulado para avançar em sua aprendizagem, desenvolver suas potencialidades e participar de forma ativa no ambiente escolar.

Nessa perspectiva tem-se enfatizado a capacidade da escola em oferecer educação adequada às necessidades desses especiais alunos. A estrutura do trabalho se baseia na realidade vivida nas escolas de Vilhena-Rondônia, tendo como fundamentação estudos realizados na área a

partir de uma análise sobre o tema, as quais serviram de base para organizar e estruturar o estudo empírico, permitindo uma exploração mais profunda de diferentes aspectos relevantes do tema, considerando a perspectiva da educação inclusiva dos alunos com TEA evidenciando o papel da família nesse contexto.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, distribuídos em duas partes distintas: uma de fundamentação teórica e outra de investigação empírica, com o intuito de oferecer um aprofundamento conceitual e aplicado sobre a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de ensino. A 1ª Parte, intitulada Enquadramento Teórico, compreende os três primeiros capítulos. O primeiro discute os impactos positivos da aprendizagem de alunos com TEA, destacando as interações em classes regulares, as práticas pedagógicas inclusivas e a importância do conhecimento do histórico de vida da criança no contexto escolar. O segundo capítulo analisa o papel da escola no processo de interação do aluno com TEA, enfatizando a atuação do professor da sala regular, o apoio da equipe multidisciplinar, a gestão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O terceiro capítulo aborda a família como parte fundamental do processo educativo, ressaltando a parceria com a equipe multidisciplinar e as principais dificuldades enfrentadas no acompanhamento da aprendizagem da criança.

A 2ª Parte, denominada Estudo Empírico, engloba os capítulos quatro e cinco. O capítulo 4, dedicado à parte metodológica, expõe os objetivos da pesquisa, detalha o perfil dos participantes, os instrumentos de investigação e os procedimentos adotados na coleta de dados e o capítulo 5 apresenta a Análise e Discussão dos Resultados, buscando compreender os dados coletados à luz da literatura estudada.

Por fim, este trabalho se encerra com a Conclusão, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, destacadas suas contribuições para a prática educacional inclusiva, identificação de limitações e sugeridas possíveis direções para estudos futuros.



## **1ª PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo 1. O Transtorno do Espectro Autista - TEA**

O TEA é uma condição que afeta a vida de milhares de pessoas ao redor do mundo. Marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e comunicativas da pessoa em questão, o autismo é considerado hoje um transtorno vinculado a falhas no desenvolvimento neurológico, especialmente em partes conhecidas da fala e de algumas outras capacidades.

Embora os alunos com autismo enfrentem desafios particulares que podem influenciar seu ritmo de aprendizagem em relação aos demais alunos, os estudos comprovam que, pela própria plasticidade do cérebro humano, o funcionamento intelectual desses sujeitos pode ser ativado e sustentado com apoios cognitivos, sociais e afetivos. É nesse sentido que a interação social se constitui fator essencial para o desenvolvimento destes, mais especificamente daqueles com autismo (Campos, 2016). Para isso, é importante que os professores conheçam individualmente cada um desses alunos observando o que os leva a agir de uma ou de outra maneira, a fim de compreender como estes utilizam estratégias na solução dos problemas que lhes são apresentados.

As questões ligadas à interação social repousam na discussão que se tem levado a efeito sobre diferenças individuais e diversidade, na sociedade, e tem se constituído na palavra de ordem na literatura educacional. Integrando inicialmente o corpo da literatura científica como via de acesso à investigação da natureza humana, a interação social adquiriu o papel de foco da investigação à medida que as proposições de diversos autores, passaram a sinalizá-la como um fenômeno que exigia ser melhor conhecido enquanto processo complexo que possui propriedades próprias e peculiares, qualitativamente diferentes de seus componentes (Gama & Fernandes, 2019).

### **1.1. Impactos positivos da aprendizagem do aluno com TEA**

Frequentemente é retirada das crianças com autismo a possibilidade de se constituírem como sujeitos, porque lhes são atribuídas qualidades especiais que tornam natural a sua condição de pessoa, como tal, sem necessidades cognitivas, de interações sociais ou de aprendizagem, pois as crianças com autismo não possuem limitações físicas ou motoras que muitas vezes não as incapacitam, ou provocam desvantagens para determinada atividade, mas geram estigmas individuais e coletivos. (Giolo; Garcez, 2022).

A maior das barreiras consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e também da aprendizagem dessas crianças.

Nos estudos atuais, já se defende o ponto de vista segundo o qual o autismo não deve ser encarado como algo isolado, que diga respeito, apenas, ao indivíduo, mas que deve ser encarada como um evento que diz respeito ao coletivo. Atualmente os estudos acerca do autismo se destacam entre as diversas formas de pesquisa dando origem a grandes discordâncias nas áreas da psiquiatria, da psicologia e da psicanálise, em relação às formas diagnósticas, aos tratamentos e às causas (Gama & Fernandes, 2019).

Segundo estas autoras:

A presença de um autista, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeito à dignidade e a valorização humana daqueles que apresentam algum autismo (p.76).

Essa questão merece toda a importância porque a presença de uma criança com TEA não deve alterar, como diz a autora, o respeito tão necessário a toda pessoa. Perspectiva essa que reforça não apenas o valor humano intrínseco desses alunos, mas também o seu potencial educacional. De acordo com Mantoan (2015), a escola inclusiva é um ambiente fundamental para estimular o desenvolvimento de alunos com TEA, desde que haja a adequação das metodologias, o uso de recursos pedagógicos específicos e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes.

A inserção desses alunos em ambientes escolarmente ricos, onde suas habilidades e interesses são valorizados, pode gerar efeitos positivos no engajamento, na autorregulação emocional e na construção de novos repertórios comunicativos (Schmidt, 2017). Estudos de Silva e Martins (2020) também evidenciam que, com o suporte adequado, crianças com TEA são capazes de acompanhar o ritmo acadêmico e desenvolver habilidades cognitivas complexas, como leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos.

Diante disso, é essencial que a escola assuma um papel de protagonismo ao promover práticas inclusivas e respeitadas, reconhecendo que cada aluno com TEA possui uma trajetória única e potencial de aprendizagem que precisa ser estimulado mediante apoio adequado, formação docente e políticas públicas consistentes.

## **1.2. As interações sociais da criança com TEA em classe regular**

Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na interação social e precisam de ajuda para aprender a agir em diferentes tipos de situações sociais. Eles podem até mesmo ter o

desejo de interagir com os outros, mas podem não saber como agir, fazer amigos ou conviver em sociedade. Por isso, a criança com TEA pode não se comunicar verbalmente ou ter dificuldades na comunicação não verbal (gestos e expressões faciais). Alguns também não têm interesse em realizar atividades com outras pessoas.

Mello (2022) reitera algumas características que as crianças com TEA podem ter e que envolvem a dificuldade de interação social:

- Dificuldade em fazer contato visual com outras pessoas;
- Não responde quando é chamado pelo nome;
- Tem dificuldade para entender outras pessoas, como expressões faciais ou linguagem corporal;
- Não estão cientes das convenções sociais ou comportamento social apropriado;
- São indiferentes ou não gostam de contato físico e afetivo;
- Não gostam de compartilhar objetos como brinquedos;
- Podem expressar as emoções em momentos inadequados, como rir na hora e no lugar errados;
- Prefere atividades solitárias e não tentam fazer amigos.

Para melhorar a interação social o primeiro passo é buscar ajuda especializada para entender melhor a situação e encontrar profissionais que possam indicar as melhores ações e atividades para cada criança com TEA. Ter uma orientação e acompanhamento é fundamental para melhorar a qualidade de vida das crianças com autismo. As crianças precisam enxergar a interação de uma forma positiva e não como algo estressante ou que cause ansiedade (Gomes e cols., 2016).

Ainda é necessário considerar as interações estabelecidas entre o professor e os alunos com necessidades educacionais especiais, em especial aqueles com autismo, bem como o papel assumido pela família nesse processo, contudo nota-se a necessidade efetiva de ações pedagógicas condizentes com tal realidade, conforme assevera Santos (2008) que assim se manifesta acerca do assunto:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

Para tanto, abordar-se-á neste estudo a relação às diferenças individuais de crianças com TEA na escola, como espaço legítimo para o enfrentamento à diversidade e a participação da família como principal agente de enfrentamento das dificuldades encontradas, sendo peça indispensável entre o professor e a sua prática docente a partir de uma construção dialógica e que engloba as necessidades educativas do aluno com autismo (Cunha, 2016, p. 15).

### **1.3. Principais práticas favorecedoras da interação de alunos com TEA em turmas regulares**

O diálogo é fundamental, por isso, os pais e cuidadores devem expor as situações do dia a dia e incentivar as crianças com TEA buscar soluções. Ao passear, é recomendado tirar fotos dos momentos e depois conversar sobre aquela atividade, deixar que ele ou ela fale o que sentiu e fazer associações positivas ao sair de casa. Para isso, é necessário escolher o momento ideal. Evite tentar em situações estressantes ou que ele esteja distraído, por exemplo.

“É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida” (Felicio, 2007, p. 25 apud Ribeiro, s/d, online).

Leite (2006) aponta, com muita propriedade, a importância da sala de aula: “Percebemos que é pela interação social que o ser humano se desenvolve (...) especialmente nas interações em sala de aula...”. (p. 178).

Nesse sentido, as interações sociais e escolares configuram-se como fatores fundamentais para a potencialização e o desenvolvimento das estruturas da inteligência, uma vez que favorecem a construção do conhecimento por meio da mediação e da troca de experiências. Todavia, não se pode perder de vista a necessidade de se estudar o que ocorre no interior das salas de aula, em especial no que tange às relações entre professor e alunos e, ainda o que resulta dessa interação fora do contexto escolar em que as ações cotidianas vão se tornando mais evidentes e o contato com o diferente menos restrito.

Na diversidade das interações os comportamentos são variados, inclusive o da criança, que forma relacionamentos distintos com pessoas do seu convívio o que aumenta a sua sociabilidade.

Segundo Tardiff (2011), as interações entre alunos e professores, “acontecem dentro de uma trama temporal – diária, semanal, anual – dentro da qual os acontecimentos adquirem um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes” (p. 231). São, por isso,

interações que implicam um tipo de relação social especial porque está para além do mero relacionar-se e a manutenção de um protocolo social.

Uma estratégia é fazer imitações de expressões faciais (triste, feliz, assustado, bravo) e explicar o que cada uma significa. Todos os papéis de todos os profissionais e inclusive o da família de estimular a criança são extremamente importantes para que ela cresça ativa na sociedade e com mais independência – em alguns casos, a criança com TEA consegue levar uma vida “normal” (Pereira e Rassi, 2023, p 65).

A criança com TEA precisa brincar também e aprender como funcionam as regras. As crianças com TEA necessitam participar de atividades lúdicas que contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e social. A participação em brincadeiras estruturadas, especialmente aquelas que envolvem regras e alternância de turnos, como jogos com bola, amarelinha e jogo da memória, favorece a compreensão de normas sociais, o autocontrole e a interação com outras crianças (Schwartzman, 2011). Nesse contexto, é fundamental que os responsáveis proporcionem vivências em ambientes diversificados, possibilitando o contato com novos lugares, pessoas e situações que estimulem o uso prático de habilidades sociais. Temple Grandin (2014) destaca que as experiências concretas e variadas ajudam a criança com TEA a generalizar aprendizados, ampliando seu repertório comportamental e social.

Ademais, é imprescindível considerar os interesses e as limitações sensoriais da criança, respeitando suas preferências e aversões. Segundo Silva e Pereira (2018), o respeito às particularidades individuais promove um ambiente mais acolhedor e facilitador da aprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem integral e inclusiva da criança com TEA.

#### **1.4. A importância do conhecimento do histórico de vida da criança com TEA**

De acordo com Gama e Fernandes (2019), apesar dos avanços da ciência em relação ao diagnóstico do autismo ainda se nota carência de informações sendo preciso aprofundar-se sobre os sinais que a criança apresenta. Há muitas crianças com diagnósticos inadequados ou até mesmo sem diagnóstico devido às divergências relativas à identificação precoce do autismo.

Para se obter um resultado concreto à família da criança, é necessário que a equipe multidisciplinar e o médico responsável identifiquem com cuidado cada comportamento dela, assim evitando uma confusão diagnóstica, que no futuro poderia prejudicar tanto o paciente quanto sua família, com possibilidade de piora dos sintomas (Ferreira, 2015). Pensando na

importância que o autismo tem, tanto para a vida da criança quanto para as pessoas ao seu redor, faz-se importante espalhar o conhecimento a seu respeito, haja vistas sua recorrência e singularidade dentro do mundo da saúde mental.

Para as pessoas neurotípicas as habilidades sociais, ou seja, as regras, os costumes e as ações que guiam nossas interações com outras pessoas e o mundo ao nosso redor, são tarefas simples e que se aprende rapidamente. Já o desenvolvimento de habilidades sociais para pessoas com autismo pode ser mais complexo e necessitar de profissionais e familiares para que elas possam aprender e conviver em sociedade, conforme asseveram Pereira e Rassi (2023):

Sabe-se que, por manifestar-se de forma característica e intensidade específica, que varia em cada caso, o autismo se eleva a um espectro, por isso, o nome Transtorno do Espectro Autista (TEA). São características prevaletentes dessa patologia: a dificuldade de interação social e de comunicação verbal, além de comportamentos estereotipados, com propensões atípicas (p.59).

É fundamental reconhecer a capacidade de aprendizagem da criança com TEA, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais. A crença no potencial de mudança constitui um fator decisivo para o êxito das intervenções pedagógicas e terapêuticas, uma vez que a descrença nessa possibilidade pode comprometer significativamente a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. A promoção da interação social e a participação em atividades lúdicas contribuem de maneira expressiva para o fortalecimento da autoestima, o aprimoramento das habilidades cognitivas, o controle emocional e o estímulo à motivação intrínseca. Diante das dificuldades inerentes ao processo, torna-se imprescindível a persistência e a busca por suporte especializado, reafirmando o compromisso com o desenvolvimento integral da criança com TEA. A partir desse conhecimento é compreensível a compreensão que Miranda e Filho (2012, p. 12) evidenciam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

É necessário evidenciar, de forma objetiva, o que é o autismo, como ele é tratado, a importância da interação familiar e dos profissionais que atuam nessa área, torna-se importante praticar novas habilidades sociais com o autista em vários lugares e também com pessoas diferentes (Pereira e Rassi, 2023). Lembrando que a criança com autismo necessitará de estímulos e ser ensinada a agir em situações que exigem a interação social.

## **Capítulo 2. O papel da escola na interação social e inclusão do aluno com TEA**

Todos os sistemas de educação, independentemente do contexto político, social, cultural e econômico, devem seguir incorporando, em suas agendas, mecanismos para ir avançando para práticas mais inclusivas. Esses mecanismos determinam a velocidade da mudança científica e tecnológica e, também, uma significativa quantidade de informação (Diez, 2010).

No que diz respeito às noções gerais para um sistema educacional inclusivo, Fávero (2010) ressalta a Convenção da ONU (2006) que exige a garantia do direito à educação. O documento é bastante claro quanto à organização de um sistema educacional inclusivo, e segue essa ordem:

1. As pessoas com autismo não sejam excluídas do sistema educacional geral (...);
2. As pessoas com autismo possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito (...).
3. Adaptações razoáveis as situações de vida de acordo com as necessidades individuais (...) (p.29).

Como salienta a autora, um sistema educacional para ser inclusivo, é aquele que proíbe a utilização de práticas discriminatórias.

Tardif (2011) salienta que “Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (p.55). Dessa forma, o contexto escolar se constitui concretamente, em um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores.

As autoras Ferreira e Guimarães (2003) ressaltam que:

Talvez, o maior desafio, portanto, tenha sido identificar, apreender e compreender as representações sobre a “inserção de crianças com autismo” na escola regular não – restritiva – o que vem sendo até o momento, enfeitado com associações aparentes –, e tentar substituí-las por percepções e reflexões vivenciadas na prática profissional (p.21).

Estas autoras advertem que todas as pessoas, sem restrição, têm direito a receber a educação. Portanto, todas as pessoas que se dedicam à educação estão na obrigação de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos, e, a cada um dos alunos.

### **2.1. O professor da sala regular e o seu compromisso com o aluno com TEA**

A discussão no que diz respeito ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais como o autismo, quanto aos saberes adquiridos e à autonomia que vai sendo construída no exercício da prática docente. Esses elementos são fundamentais para a compreensão de profissionalidade e, conseqüentemente, do que se constitui ser professor ou um profissional que atue no atendimento a alunos com autismo.

As Diretrizes Nacionais para a educação especial da educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001), na altura em que tratam da política pública de inclusão do ponto de vista técnico-científico, consideram que a “formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe, é essencial para a efetivação da inclusão”. Segundo o referido documento, esta capacitação deve girar em torno do desenvolvimento de competências específicas que, por seu turno, possibilitem ao professor, que atua em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que se desdobram em quatro níveis, tais como: “capacidade de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (Brasil, 2001).

Como se pode perceber, a formação docente, na perspectiva da inclusão, exige do profissional, em especial o docente que atende em sala de aula, que este se prepare de forma mais ampla, uma vez que terá de lidar com as diferenças, sendo que, estas, por sua vez, exigirão tratamentos específicos, conforme asseveram Ferreira e Mendes (2021):

É nesse sentido que se torna relevante indagar como essa formação continuada está acontecendo e qual a importância que ela vem assumindo para os professores e para os alunos. É preciso, também, levar em consideração o tempo e o período destinado à formação e o enfoque que vem sendo dado às necessidades elencadas como prioridade diante de uma sociedade em que as transformações ocorrem o tempo todo.

Depreende-se que é fundamental investir na formação do professor, principalmente no sentido de que ele perceba que as informações apreendidas pelos alunos podem ser, por estes mesmos, modificadas de acordo com suas necessidades. Assim, a superação de barreiras, independentemente da posição ocupada, é inerente à atuação de cada sujeito dentro do processo educativo, sendo a interação parte fundamental desse mecanismo.

Nos estudos de Tardif (2011), busca-se compreender a natureza dos processos interativos em relação ao objeto de trabalho docente. O autor ressalta:

“O problema principal do trabalho docente está em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, atender a objetivos próprios de uma organização de massa, baseada em padrões gerais. Trabalhando com coletividades, o professor também age sobre indivíduos.” (TARDIF, 2011, p. 271).

Essa realidade é recorrente nas salas de aula. Pode-se afirmar que o estilo pedagógico de cada docente influencia, em grande medida, sua capacidade de encontrar soluções que promovam condições equitativas de aprendizagem entre os alunos. Do ponto de vista da análise da relação professor-aluno, esse aspecto implica direcionar os esforços das interações pedagógicas, tanto do professor quanto do aluno com autismo, para a compreensão de como se estabelece a influência educativa, isto é, de que forma o docente consegue incidir positivamente sobre a atividade construtiva do estudante.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor associe suas práticas cotidianas ao conhecimento teórico, considerando o saber prévio que a teoria proporciona, sem desconsiderar a importância da prática. Para tanto, é essencial realizar uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social contemporâneo (Ferreira; Mendes, 2021).

A partir dessa compreensão, Miranda e Filho (2012, p. 12) afirmam que “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Silva e Aranha (2005) ressaltam que, no processo de ensino-aprendizagem, ocorre uma relação de mútua influência, na qual o professor afeta a atividade dos alunos, mas também é afetado por ela. Trata-se de um processo bidirecional, que resulta na construção compartilhada do conhecimento.

Compreende-se que a atividade do aluno, ou do grupo de alunos, é influenciada pela atuação do professor, a qual, por sua vez, é condicionada pelas interações com a família. Nesse sentido, Alves (2016) argumenta que a qualidade da interação entre o aluno com autismo e seus professores decorre tanto da concepção pedagógica que fundamenta a prática docente quanto do conjunto de saberes e competências que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua formação. Esse processo, segundo o autor, deve ser percebido também pelos familiares, extrapolando o contexto escolar.

## **2.2. Interação do aluno com TEA: o suporte da equipe multidisciplinar no contexto da diversidade**

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular representa um desafio que vai além da simples presença física do estudante na sala de aula, exigindo uma reorganização pedagógica que considere suas especificidades no processo de aprendizagem e de interação social (Mantoan, 2003; Mittler, 2003). Segundo Mantoan (2003), a inclusão implica repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação, de modo a garantir a participação efetiva de todos os alunos.

Nesse contexto, o suporte de uma equipe multidisciplinar configura-se como elemento central para o sucesso da inclusão e da aprendizagem do aluno com TEA, promovendo um trabalho articulado entre professores, profissionais de apoio e a família (Carvalho, 2010; Bosa, 2006). Para Bosa (2006), a atuação integrada entre diferentes áreas do conhecimento favorece intervenções mais consistentes e coerentes com as necessidades do aluno com autismo. A participação da equipe multidisciplinar — composta por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos — é fundamental para a observação, orientação e intervenção nos processos de desenvolvimento do aluno com TEA, considerando tanto suas potencialidades quanto suas barreiras (Schwartzman & Assumpção Jr., 2011; Cunha, 2012). Esses autores destacam que o olhar interdisciplinar permite compreender o aluno em sua totalidade, indo além dos aspectos exclusivamente acadêmicos. Esse suporte possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas que considerem não apenas os conteúdos escolares, mas também as formas de comunicação, interação social e autorregulação do aluno, favorecendo seu desenvolvimento global e sua participação no contexto escolar (Vygotsky, 1991; Oliveira, 2010). De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o aprendizado ocorre por meio da mediação social, o que reforça a importância de intervenções planejadas e colaborativas, se expressa no ambiente educacional.

Sob essa perspectiva, a presença de uma equipe multidisciplinar é essencial, pois fornece aos docentes suportes teóricos e práticos para compreender as particularidades dos alunos com TEA, atendendo suas demandas emocionais, sociais e cognitivas (Stainback & Stainback, 1999). Como destacam Mittler (2003) e Pletsch (2010), o trabalho intersetorial e articulado entre professores, terapeutas e demais profissionais potencializa a inclusão, ao mesmo tempo em que fortalece uma cultura escolar que reconhece e acolhe as diferenças.

Além disso, o suporte multidisciplinar contribui para diminuir o estigma e a exclusão dentro da escola, promovendo ações que fortalecem a autoestima do aluno com TEA, estimulam sua autonomia e ampliam seus repertórios sociais e comunicativos. Ao mesmo tempo, essa equipe tem um papel significativo na formação continuada dos professores, auxiliando-os a

desconstruir concepções equivocadas sobre a deficiência e entender o TEA sob uma perspectiva de potencialidades e não de limitações.

Portanto, a interlocução entre professor e equipe multidisciplinar no contexto escolar não apenas promove a associação entre teoria e prática, como também fortalece a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, responsivo e humanizado, em que todos os alunos — com ou sem TEA — possam aprender e se desenvolver plenamente.

O professor que trabalha com alunos com TEA, nem sempre compreende plenamente a origem do sofrimento vivenciado por esses estudantes em decorrência da discriminação e do preconceito. Esse é um dos fatores que reforçam a necessidade urgente de investir na formação docente como dimensão essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento da diversidade. Nesse contexto, a atuação conjunta com uma equipe multidisciplinar torna-se indispensável, oferecendo suporte técnico, pedagógico e emocional tanto ao professor quanto aos alunos.

Em sua tese, Pletsch (2009) destaca:

“Assim, podemos afirmar que o ‘sentimento de inclusão’ provocado pela quase universalização da Educação Básica — 97,6% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estão na escola (IBGE, 2008) — não garantiu condições para a mobilidade social e integração no processo econômico das classes populares, que continuam sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos, agora dentro da própria escola. É o que poderíamos denominar de exclusão intraescolar.” (p. 53).

Faz-se então pertinente uma maior discussão sobre a qualidade do ensino e a sua finalidade frente às necessidades dos novos contingentes sociais que estão tendo acesso à escola, incluindo-se as crianças com autismo.

É preciso deixar claro que as formas de ação e estrutura de cada unidade de trabalho interdisciplinar, ou seja, cada componente curricular, possibilita envolver os alunos em diferentes situações que permeiam o processo educacional e conseqüentemente seus avanços. A partir das atividades realizadas diariamente e seguidas de outras que complementam o dia a dia escolar todas assumem um caráter de grande importância no desenvolvimento das crianças, valorizar e evidenciar as diversas manifestações artísticas e culturais é apropriar-se dos saberes sociais para construir competências necessárias para que o indivíduo possa ter autonomia e buscar novo saberes.

### **2.3. A equipe gestora e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A equipe gestora exerce papel de grande importância no fortalecimento de ações que possibilitam a total inclusão dos alunos com TEA na escola, pois todos os segmentos do espaço escolar devem estar aptos para compreender as suas limitações e poder ajuda-los em seu pleno desenvolvimento. Ao discutir sobre a educação inclusiva, Carneiro (2011) diz que:

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais (Carneiro, 2011, p. 86).

A qualidade de uma relação deve ser considerada conforme o contexto das outras relações nas quais os participantes estão envolvidos. A aprendizagem é um processo contínuo e amplo, isso porque o ser humano vive em transformação e evolução, apropria-se de diferentes conhecimentos em cada etapa de sua vida, dinâmica que resulta em transformação constante, das novas exigências estabelecidas no contexto social, político, educacional e econômico, o qual os indivíduos estão inseridos sendo que as informações ajudam a escola a compreender melhor os desafios específicos de cada aluno, levando ao um ensino personalizado utilizando os recursos de apoio necessários para atender às suas necessidades (Mantovan; Prieto, 2023). Cabe então, a equipe gestora buscar meios para que as reais necessidades de adequação a escola se efetivem, bem como, se possa assegurar o progresso da escolarização dos alunos com TEA em salas regulares, conforme enfatizam Fontenele e Mendes (2025):

De sorte a assegurar qualidade, nessa faixa etária, o processo de escolarização é essencial para o seu desenvolvimento, visto que, nesse processo de construção do conhecimento, as crianças possuem uma natureza singular, porque sentem e pensam o mundo do seu próprio jeito, em suas interações cotidianas, de modo que a Educação Infantil oportuniza o acesso à vivência com diferentes práticas culturais. (p.07).

Assim se percebe que a concepção de sujeito histórico é comum à todas as crianças, incluindo as crianças com TEA o que faz com que a escola se torne um espaço privilegiado, para que todos, independentemente de suas necessidades, no qual vão construir conhecimentos, compartilhar saberes, socializar e respeitar as diferenças (Fontenele, Mendes, 2025).

Embora haja inúmeros desafios na relação entre a escola e a família no processo de ensino e aprendizagem, esta temática se tornou processo de investigação de várias pesquisas nos últimos anos, estudos recentes destacam que a participação ativa da família é essencial para promover a inclusão escolar de estudantes com TEA, contribuindo para a adaptação do currículo e a criação de estratégias pedagógicas mais efetivas (Theobald et al., 2024). Pesquisas apontam que a colaboração entre escola e família favorece não apenas a presença física, mas a participação social e emocional dos alunos com TEA no ambiente escolar (Ferreira & Grossi, 2024; Roveda & Schmidt, 2025). Revisões sistemáticas sobre intervenções escolares evidenciam que práticas pedagógicas adaptadas, articulação com a equipe multidisciplinar e uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) favorecem significativa inclusão de alunos com TEA (revisão sistemática, 2024; Battistello et al., 2024). Mesmo sendo pouco compreendida pela sociedade, as discussões têm propiciado reflexões sobre a importância de estabelecer uma relação integradora entre a família, a escola e a comunidade, envolvendo todos no processo de formação integral dos alunos. Segundo Oliveira (2018) a escola e a família são as instituições responsáveis pela missão de educar, socializar, ensinar valores, sentimentos de amor e solidariedade.

Abrangência da educação inclusiva não se limita apenas à inserção desse aluno, mas se estende à concepção de um ambiente escolar para todos. Assim, é dever do Estado e da família garantir acesso, permanência e promoção à aprendizagem, independentemente das condições do aluno (Fontenele, Mendes, 2025, p.8).

Para que essa interação realmente seja eficaz a escola precisa, sempre que possível, envolver os pais em suas atividades. Os familiares precisam se sentir acolhidos pela equipe pedagógica, demonstrando que são fundamentais e que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Esse compromisso de via dupla está pautado na Lei 13.257/2016 define que assim o define: “As escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais, o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 2016).



### **Capítulo 3. A família e seu papel no processo educacional do aluno com TEA**

Desde a mais tenra idade a família precisa desenvolver na criança saberes sobre sociedade, caráter, como viver em integridade, respeito às religiões, às identidades e às diversidades e esses fatores estão pertinentes a todas as crianças sem exceção devido as suas necessidades especiais. No entanto, para que as famílias enfrentem de forma saudável a forma de proporcionar esses conhecimentos as crianças com TEA, a fim de retomarem seu curso de desenvolvimento, entende-se que devam receber adequado amparo e suporte psicológico, pois o bem-estar da criança e da família caminham juntos, de forma que a adaptação das famílias depende da rede de apoio e dos serviços disponibilizados para o acompanhamento delas e de suas crianças (Machado et al. 2018).

A maioria dessas manifestações possui características que demarcam a necessidade de vivenciar e desenvolver habilidades que lhes possibilitem a interação com o outro, sem que seja necessário basear seu processo avaliativo por meio de extensas provas que priorizam somente o aspecto cognitivo, mas por atividades práticas que avaliem o grau de desempenho dos alunos e valorizem os conhecimentos adquiridos, fazendo com que haja, por parte dos pais o reconhecimento sobre a importância de todo trabalho realizado, resgatando a credibilidade da escola e da importância do trabalho coletivo (Ferreira; Coutinho; Sobral, 2018). Todas essas propostas de conhecimentos a ser adquiridos devem estar documentando no Plano Educacional Individualizado (PEI).

Costa e Miguel (2020) em seus estudos relatam que a relação entre família e escola tem trazido diversos benefícios no que diz respeito ao processo de escolarização dos indivíduos, pois esse comprometimento se torna um vínculo que pode assessorar na constituição dos saberes. Mais do que uma descentralização das funções, essa parceria ajuda pais e escola a falarem a mesma linguagem, situando o indivíduo num mundo organizado em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele também faz parte, pois estudos mostram que quanto mais a família participa, mais eficaz segundo Parolin (2003 p. 56):

[...] a família tem o dever de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia. Esse processo ocorre no cotidiano da criança, no qual lhe são oferecidos carinho, atenção e dedicação para que possa suprir suas necessidades, por meio da arte da convivência.

O conhecimento e a compreensão da família sobre o processo educacional devem ser apresentados, sendo um dos pontos principais a serem planejados para que a escola possa

obter uma aprendizagem significativa e transformadora. Desse modo, os conteúdos científicos, o desenvolvimento de habilidades e competências deve ser sistematizado por todos os envolvidos na comunidade educacional.

É de suma importância que os pais e familiares acompanhem o desempenho de seus filhos na escola, é fundamental promover a interação entre pais e professores, motivando-os a participarem das reuniões e realizações das atividades escolares, propiciando que tenham uma ação mais próxima e atuante, uma aproximação de confiança e segurança para que favoreça a aprendizagem dos alunos (Santos, 2019).

### **3.1. Os pais da criança com TEA e a equipe multidisciplinar**

Segundo Araújo (2019), o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos precisa ser compartilhado e vivenciado com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano, nesse sentido, família e escola precisam caminhar juntas com um mesmo objetivo, que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

O trabalho educacional minucioso e a atenção especial da família nos primeiros anos de escolarização fazem com que a criança se sinta mais segura, valorize suas produções e seu desempenho. Delimitando a construção sua identidade.

Assim, a família exerce fundamental importância no desenvolvimento dos indivíduos, porque é ela quem estabelece o primeiro contato social com as crianças, sendo a instituição familiar um local de relação, de reconhecimento e construção da identidade dos sujeitos, um ambiente de compartilhamento de um determinado contexto social (Oliveira, 2018, p.14).

Para Lemos e Salomão (2016) se faz muito importante que os pais tenham conhecimento do trabalho realizado pelos professores a fim de atender as peculiaridades no desenvolvimento dos alunos com TEA, pois a partir daí é possível encontrar estratégias e recursos que favoreçam a prática de ações pedagógicas consistentes, beneficiando a aprendizagem e potencializando suas habilidades, para que a inclusão do aluno realmente se efetive e que realmente estes alunos possam ser inclusos em todas as atividades escolares, seguindo o mesmo ritmo dos conteúdos e currículos ofertados aos demais alunos.

A inclusão escolar vem sendo implementada no ensino regular de forma gradativa pela legislação, ao mesmo tempo, vem sendo atravessada por alguns profissionais ainda despreparados e por uma sociedade igualmente ignorante (no sentido de desconhecer as legislações e valores de direitos humanos). Incluir alunos com TEA em turmas

regulares ainda é um assunto muito delicado no Brasil, dadas as peculiaridades do transtorno, tornando-se um grande desafio para a Educação e também das áreas interdisciplinares (Tokashi e Walter, 2016, p.10).

A família é uma das principais instituições na sociedade que influencia diretamente as relações das crianças com o mundo e com os indivíduos que fazem parte do seu contexto social. Primeiramente, pela forma em que as famílias orientam seus filhos a se relacionarem no mundo e com outras pessoas, e ainda pela influência que têm por serem aqueles que estabelecem o local onde vivem e se relacionam em comunidade, influência que define as reações, o comportamento social e os valores que têm sobre as relações e sobre os aspectos morais e éticos, estabelecendo a importância que a criança atribui em suas relações (Silva, et. al., 2018).

### **3.2. Dificuldades dos pais e professores na aprendizagem da criança com TEA**

A colaboração ativa da família representa uma diferença significativa na adaptação e no progresso dos alunos com TEA no ambiente escolar dada as peculiaridades que esse indivíduo apresenta até mesmo em relação a vivenciar situações novas e fora do seu contexto comum (Santos et al., 2022).

Contudo, para muitos pais esta é uma situação um tanto difícil e que os deixam desorientados, pois muitos vivem constantemente a negação de que seu filho tem uma forma diferente de encarar a vida e que sua condição o faz requerer atitudes diferentes e únicas para que possa se desenvolver de forma saudável e sem traumas.

Para isso é importante compreender que as transformações, por vezes não se dão no mesmo ritmo, sendo fundamental a apropriação dos conhecimentos para evoluir, ou evoluir para se apropriar dos novos conhecimentos que funcionam como propulsoras de novas mudanças, mas sempre evoluindo. Assim, é preciso sempre uma grande integração e um compromisso mútuo para entender as necessidades desse sujeito em relação a cada situação sendo papel da escola e da família caminhar para que os avanços do educando seja significativos (Ferreira et al. 2018).

Santos, (2019) esclarece que a família é capaz de despertar o interesse e a atenção da criança, incentivando-a buscar aprender mais e assim evidenciar a curiosidade. O comprometimento da família é indispensável para o sucesso e para o interesse dos educandos na melhoria e no progresso, pois quando os pais valorizam suas tarefas, os estimulam a gostarem de estudar e de

aprender também estão demonstrando compromisso e responsabilidade e com isso amor e interesse pelo avanço dos seus filhos dentro e fora da escola.

Portanto, é possível compreender a partir das reflexões estruturadas neste estudo que a efetivação de uma educação assertiva depende da integração de todo o contexto educacional, social e cultural, e envolve diferentes realidades e saberes. Assim, o conhecimento planejado e sistematizado pela escola só terá relevância social quando estiver associado às demandas, necessidades, aspirações da criança, da família e da comunidade como um todo (Aranha, 2003).

## **2ª PARTE: ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo 4. Método**

O ensino e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvem desafios e possibilidades que exigem uma ação conjunta entre escola e família. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais mediadas, o que reforça a importância da colaboração entre diferentes agentes no processo educativo. Nesse contexto, a escola e a família desempenham papéis complementares na construção da autonomia e da aprendizagem do aluno com TEA.

A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), vai além da presença física do aluno com TEA em sala de aula, abrangendo a participação efetiva, o pertencimento e o reconhecimento de suas potencialidades. Essa perspectiva reforça a necessidade de um trabalho pedagógico intencional e colaborativo.

Conforme Bronfenbrenner (1996), a interação entre os ambientes da escola e da família constitui um “microsistema” essencial no desenvolvimento infantil. O diálogo constante entre professores e responsáveis proporciona uma rede de apoio que impacta diretamente o comportamento, a autoestima e o desempenho escolar da criança com TEA.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a BNCC (BRASIL, 2017) destacam que a participação da família é um dos pilares da educação inclusiva. Essa parceria favorece o acompanhamento contínuo das aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança.

### **4.1. Problema e objetivos**

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA nas escolas públicas de Vilhena - RO, com foco na colaboração entre escola e família.

No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se:

- Compreender os impactos positivos na aprendizagem das crianças com TEA na idade escolar com a colaboração entre escola e família;
- Identificar como os pais/responsáveis colaboram no acompanhamento das atividades, terapias e consultas da criança com TEA, junto à equipe multidisciplinar;
- Perceber as dificuldades dos pais e professores no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas da criança com TEA;

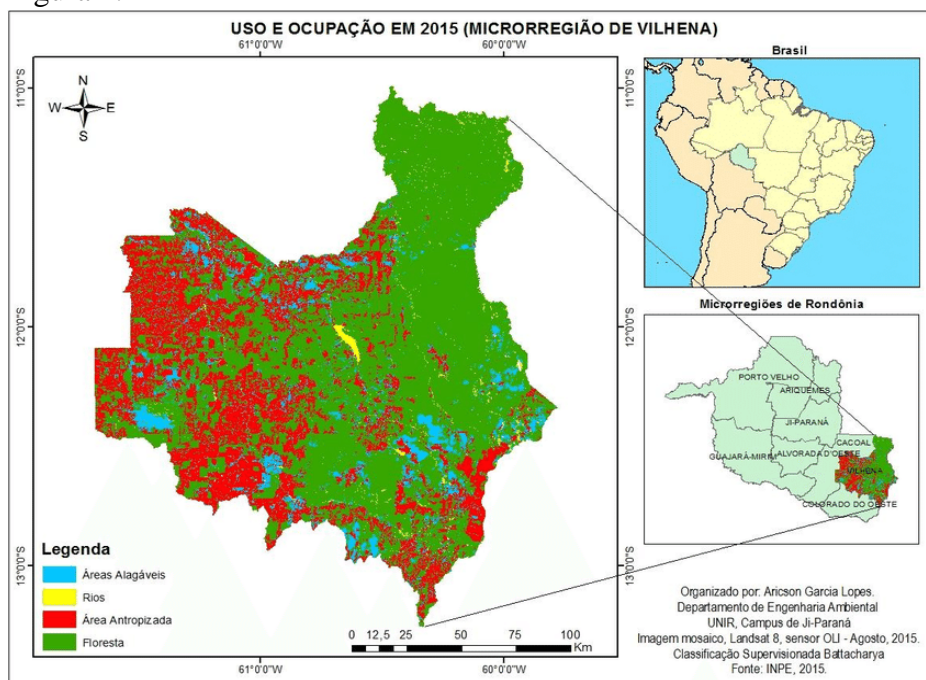
- Analisar a participação da equipe gestora, juntamente com os professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Identificar a formação, especialização dos professores de sala de aula que atendem crianças com TEA.

## 4.2. Participantes

Foram considerados como critérios de inclusão dos participantes do estudo, professores que atuam na sala do ensino regular na educação infantil e ensino fundamental I; professores que atendem na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); pais de alunos com TEA. No critério de exclusão entrou coordenador escolar (supervisão e orientação), diretor e vice-diretor. Todos participantes são funcionários efetivos do município de Vilhena.

Os dados mais recentes do município de Vilhena, Rondônia, indicam uma população estimada de 109.651 habitantes em 2025, de acordo com o IBGE, tornando o município o terceiro mais populoso do estado. A área do município é de 11.708,579 km<sup>2</sup> e a densidade demográfica é de 8,19 hab/km<sup>2</sup> (baseado nos dados de 2022). O PIB do município foi de R\$ 679.044.049,19 em 2024, com receita de R\$ 603.725.547,78 e despesa de R\$ 40.328,81 também em 2024. Prefeito FLORI CORDEIRO DE MIRANDA JUNIOR [2025].

Figura 1.



Foram entrevistados 6 pais de crianças com TEA e 14 professores: 5 professores atuam em sala na educação infantil (creche, pré I e II), 5 professores atuam em sala de aula do ensino regular do fundamental I e 4 professores da sala de recursos educacionais (AEE) do município de Vilhena/RO.

**Tabela 1**

*Identificação dos participantes da pesquisa.*

<b>Categoria dos participantes</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Identificação</b>
Professores da sala do AEE	4	PA1, PA2, PA3, PA4
Professores do Ensino Fundamental I	5	PF1, PF2, PF3, PF4, PF5
Professores da Educação Infantil	5	PI1, PI2, PI3, PI4, PI5
Pais de crianças com TEA	6	PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6
<b>Total de participantes</b>	<b>20</b>	-----

Os participantes da pesquisa foram assim professores do AEE, professores da sala regular e pais de alunos com TEA. No grupo de professores do AEE, participaram quatro docentes, todas do sexo feminino, com idades entre 32 e 49 anos. Quanto à formação acadêmica, uma participante possuía mestrado e as demais pós graduação na área da educação especial, evidenciando um grupo com qualificação específica para a atuação na educação inclusiva.

Em relação aos professores da sala regular, participaram dez docentes, todas do sexo feminino, com idades variando entre 24 e 51 anos. A formação acadêmica predominante foi a pós graduação, havendo também uma participante com formação em Pedagogia, o que demonstra um perfil profissional com formação voltada à docência e à educação inclusiva.

O grupo de pais participantes foi composto por seis mães, com idades entre 29 e 42 anos. No que se refere à escolaridade, observou-se que quatro possui formação em nível de pós graduação, enquanto duas participantes têm formação em Pedagogia, indicando um grupo com elevado nível de escolaridade.

### **4.3. Instrumentos**

Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada como instrumento principal de investigação. Essa escolha justifica-se por permitir ao pesquisador uma abordagem flexível e

aprofundada, possibilitando compreender as percepções, sentimentos e experiências dos participantes em relação à temática estudada.

As entrevistas foram realizadas utilizando roteiros de perguntas abertas (Anexo 5, 6, 7), elaboradas pelo pesquisador a partir de revisão da literatura e de seu conhecimento prévio sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a colaboração entre escola e família.

De acordo com Lüdke e André (2013), a entrevista semiestruturada é um instrumento essencial nas pesquisas qualitativas, pois possibilita ao entrevistado liberdade para se expressar, ao mesmo tempo em que o pesquisador mantém o foco nos objetivos do estudo. Assim, esse formato favorece a obtenção de informações ricas e contextualizadas, permitindo compreender as práticas pedagógicas e as formas de interação entre professores e famílias no contexto do ensino e aprendizagem do aluno.

#### **4.4. Procedimentos**

No que diz respeito aos princípios éticos da pesquisa, todos os procedimentos foram seguidos rigorosamente, iniciando-se pela obtenção das autorizações e pareceres necessários. Isso incluiu a aprovação da proposta sumária pela Coordenação do Mestrado em CEEI da Universidade Fernando Pessoa, pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e pela Secretaria Municipal de Educação, possibilitando a continuidade das etapas subsequentes. Os procedimentos da pesquisa foram realizados na ordem que se segue:

- Submissão do projeto de investigação a Plataforma Brasil, (conforme Parecer número: 7.601.011, com data de aprovação em 28 de maio de 2025, Anexo 01).
- Solicitação das devidas autorizações às instituições SEMED/ESCOLAS para a realização do estudo empírico, termo de anuência (Anexo 3).
- Reunião com gestores das escolas escolhidas para o estudo, com apresentando projeto, indicações de alunos com TEA na escola e assinatura da autorização.
- A interação com os participantes foi estabelecida por meio de uma reunião presencial previamente agendada, realizada no local de atuação profissional dos envolvidos e escola onde as crianças com TEA estão matriculadas. Durante esse encontro, procedeu-se à apresentação formal do investigador, acompanhada pela equipe gestora da instituição escolar. Na ocasião, foram reunidos os professores e os responsáveis pelos alunos com TEA, assegurando-se a devida identificação, esclarecimento dos objetivos do estudo e alinhamento das etapas subsequentes da investigação.

- Formulação do termo de Consentimento livre e esclarecido informado (TCLE conforme exemplar em Anexo 02) apresentado aos participantes que aceitaram voluntariamente participar no estudo.
- Agendamento e realização das entrevistas (que ocorreram entre os meses de junho a agosto de 2025).
- Na construção do guião de entrevista (apêndice 1), as questões foram elaboradas com base na literatura de autores de referência na temática investigada, sendo articuladas aos objetivos definidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Antes da aplicação definitiva do instrumento de coleta de dados, procedeu-se à sua validação por peritos, etapa considerada fundamental para assegurar a qualidade metodológica da investigação. O pré-teste consistiu na submissão do instrumento a especialistas com experiência comprovada nas áreas de educação, educação especial e Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo, assim, que os itens estivessem adequados aos objetivos propostos e coerentes com o público-alvo da pesquisa.

Foram convidados dois peritos, selecionados de acordo com os seguintes critérios: formação acadêmica *stricto sensu*, atuação profissional diretamente relacionada à temática da inclusão escolar e do TEA, e experiência prévia em pesquisa científica. Os especialistas analisaram o instrumento considerando aspectos como clareza, pertinência, relevância, objetividade, abrangência, adequação da linguagem e organização estrutural. Após a devolutiva dos pareceres (apêndice 7 e 8), procedeu-se à análise das contribuições apresentadas. As recomendações relacionadas à clareza das perguntas, ajustes de terminologia, adequação conceitual e ordem das questões foram incorporadas à versão final do instrumento, preservando-se a coerência com os objetivos da investigação. As observações que não comprometeram a compreensão ou relevância dos itens foram consideradas, porém avaliadas quanto à sua pertinência metodológica.

Concluída essa etapa, verificou-se que o instrumento apresentou boa consistência qualitativa, o que autorizou sua utilização na aplicação definitiva junto aos participantes da pesquisa. Assim, o pré-teste cumpriu o papel de fortalecer a validade de conteúdo do instrumento, contribuindo para a credibilidade e rigor do estudo.

Análise e tratamento de dados a sistematização do processo em pesquisa adotada trata-se de um modelo de investigação que busca descrever e categorizar as concepções das pessoas acerca de um determinado fenômeno, através da análise de transcrições das entrevistas, semiestruturadas, analisadas a partir de elementos como a compreensão e a expressão da vivência dos fenômenos.

Optamos por realizar tal análise empregando técnicas de pesquisa qualitativa, Bardin (2016). Os dados obtidos, compreendidos como os discursos dos participantes, foram organizados, sistematizados e interpretados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O processo analítico desenvolveu-se em três etapas: a pré análise, caracterizada pela leitura flutuante e organização do material; a exploração do material, com a definição de categorias temáticas conforme os objetivos da pesquisa; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas no contexto da inclusão de alunos com TEA e seu processo de aprendizagem. Por meio das entrevistas qualitativas foram organizadas e interpretadas a partir da categorização do conteúdo, conforme os objetivos da pesquisa. O processo de leitura e releitura das transcrições permitiu ao pesquisador identificar padrões, recorrências e significados presentes nos discursos dos participantes, possibilitando uma análise mais profunda e contextualizada sobre o tema investigado.

Para a interpretação dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e interpretar o conteúdo das mensagens. Essa abordagem permite a compreensão das falas a partir de categorias temáticas, evidenciando sentidos explícitos e implícitos nas respostas dos participantes.

De acordo com Minayo (2012), a análise de conteúdo é uma ferramenta essencial nas pesquisas qualitativas, pois possibilita o aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais a partir do discurso dos sujeitos, revelando percepções, valores e significados que emergem das experiências relatadas. Assim, essa técnica mostrou-se adequada para interpretar as contribuições das famílias e dos profissionais da escola no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a prática de aprendizagem dessas crianças.

## **Capítulo 5. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas presencialmente com os participantes, bem como o processo de organização, estruturação, análise e discussão das informações coletadas. Durante as entrevistas, as respostas foram registradas por meio de anotações escritas, que posteriormente foram organizadas e transcritas em editor de texto, constituindo o corpus de análise.

Com base nos discursos dos participantes, procedeu-se à elaboração das categorias e subcategorias qualitativas, seguindo os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse procedimento possibilitou a organização dos dados em eixos temáticos articulados, permitindo uma leitura interpretativa e reflexiva acerca dos seguintes aspectos:

*Qual o papel da família na colaboração entre família-escola e ações do professor junto à criança com TEA no processo de Ensino e aprendizagem?*

A partir do processo de categorização e subcategorização emergiram eixos temáticos que representam, de maneira organizada, os principais sentidos presentes nos discursos dos participantes. As categorias foram construídas considerando a frequência, relevância e recorrência das unidades de registro identificadas, permitindo a sistematização dos conteúdos mais significativos relacionados ao fenômeno investigado.

Cada categoria reflete um aspecto central da experiência dos professores, da família e da equipe escolar no contexto do ensino e aprendizagem de crianças com TEA. As subcategorias, por sua vez, aprofundam nuances específicas desses temas, possibilitando uma compreensão mais detalhada das percepções, desafios, práticas e formas de colaboração mencionadas. Assim, as categorias e subcategorias apresentadas a seguir foram organizadas de modo a evidenciar as dimensões mais recorrentes no corpus analisado, fornecendo suporte para a interpretação e a discussão dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa e da literatura pertinente. (GUAZI, 2021, p. 5).

### **5.1. Entrevistas com professoras da sala de aula comum do Ensino Regular**

#### **5.1.1. CATEGORIA – Perfil profissional e formação docente**

Bardin (2016) destaca que a categorização permite visualizar tendências e lacunas — neste caso, constata-se que o perfil profissional não é homogêneo, o que repercute diretamente nas práticas inclusivas.

Autores como Mantoan (2015) e Glat & Blanco (2007) reforçam que a formação docente é um dos pilares para a efetivação da inclusão, e a diversidade de percursos formativos encontrada revela um cenário de avanços, mas também de desigualdades internas.

### **5.1.2. Subcategoria – Preparação específica para trabalhar com TEA**

Boa parte das professoras afirmou não possuir preparação específica para atuar com crianças com TEA (P1, P3, P4, P10). As que possuem conhecimento atribuem-no às especializações, cursos livres ou estudos independentes.

Este dado reforça o que Omote (2004) e Rodrigues (2016) apontam: professores sentem-se desamparados quando não recebem formação continuada específica. A fala P2 é emblemática: *“Muito pouco; pois a rede pública não oferece”*.

Esse déficit formativo compromete a qualidade do trabalho pedagógico e gera insegurança.

### **5.1.2. CATEGORIA - Recursos, suporte institucional e condições de trabalho**

#### **5.1.2.1. Subcategoria – Oferta de materiais e equipe de apoio**

As respostas revelam forte inconsistência na oferta de mediadores, cuidadores e materiais pedagógicos. Embora algumas professoras relatem receber cuidadores (P1, P3, P6, P9, P10), outras afirmam que o município não atende nem mesmo quando o laudo indica essa necessidade: *“Mesmo com laudo médico descrito que ele precisa de mediador, o município não atende.”* (P7).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o sistema educacional deve garantir recursos, serviços e apoio especializado. A ausência sistemática desses elementos, como relatado, evidencia descompassos entre normativas e prática.

### **5.1.2.2. Subcategoria – Condições estruturais da sala e sobrecarga docente**

Relatos como os de P8 e P5 demonstram que turmas numerosas, demandas administrativas e ausência de profissionais geram sobrecarga, afetando diretamente o atendimento individualizado necessário ao aluno com TEA.

Essa realidade corrobora as análises de Mittler (2003) sobre barreiras organizacionais que dificultam a inclusão.

### **5.1.3. CATEGORIA — Práticas pedagógicas, parceria com o AEE e estratégias inclusivas**

#### **5.1.3.1. Subcategoria – Relação com o AEE e colaboração institucional**

As professoras apresentam experiências contrastantes: Algumas relatam boa parceria com o AEE (P1, P2, P8, P7). Outras dizem não ter trocas, pois *“a escola está sem esse profissional”* (P3, P9, P6).

Em casos intermediários, *“a troca é vaga”* (P3) ou *“apenas eventual”* (P10).

A literatura reforça que a articulação entre professor do regular e AEE é fundamental (Bueno, 2011; Jesus & Colognese, 2018). Bardin (2016) sinaliza que divergências de discurso dentro da mesma categoria evidenciam fragmentação institucional.

#### **5.1.3.2. Subcategoria – Estratégias pedagógicas utilizadas**

As estratégias relatadas incluem:

- rotinas visuais;
- atividades com material concreto;
- adaptações curriculares;
- observação sistemática;
- atividades diferenciadas;
- valorização dos interesses da criança.

Essas práticas dialogam com abordagens recomendadas para TEA (Schopler et al., 2005; Lord & McGee, 2001), indicando que, mesmo com limitações formativas, algumas professoras adotam estratégias eficazes.

#### **5.1.4. CATEGORIA - Desafios no comportamento e aprendizagem**

##### **5.1.4.1. Subcategoria – Aspectos comportamentais**

As professoras apontam:

- dificuldade de comunicação (P1, P3, P10);
- estereotípias (P1, P10);
- resistência a mudanças (P10);
- regulação emocional.

Tais desafios são amplamente descritos na literatura sobre TEA, especialmente por DSM-5 (APA, 2014) e Klin (2006), confirmando coerência entre percepção docente e características clínicas.

##### **5.1.4.2. Subcategoria – Aspectos acadêmicos**

Dificuldades mencionadas:

- atenção e concentração (P2, P9, P10);
- defasagem de aprendizagem (P3);
- autonomia (P9, P10);
- generalização de conteúdo.

Autores como Grandin (2006) e Smith (2008) reforçam que dificuldades executivas e sensoriais interferem no processo de aprendizagem, justificando a demanda por práticas estruturadas.

#### **5.1.5. CATEGORIA - Comunicação e colaboração entre escola e família**

##### **5.1.5.1. Subcategoria – Formas de comunicação**

A maioria relata trocas constantes com as famílias, via:

- comunicados diários (P1, P2, P8);
- conversas ao término das aulas (P6, P7, P9, P10);

- reuniões bimestrais (P3, P5, P10)

*“Na época havia uma cobrança da família para que o aluno aprendesse a ler, mas não havia um diálogo que pudesse chegar a uma conclusão” (P4).*

Entretanto, há casos de relações frágeis ou tensas (P4). A literatura (Vygotsky, 1998; Paro, 2007) reforça que a parceria escola–família é indispensável para mediação das aprendizagens e desenvolvimento socioemocional.

#### **5.1.5.2. Subcategoria – Percepção sobre o envolvimento familiar**

As professoras (P1, P2, P7, P8, P9, P10) reconhecem participação de algumas famílias, mas também relatam:

- falta de tempo (P8, P9, P10, P7, 94);
- barreiras emocionais (P6);
- desconhecimento (P9);
- pouca colaboração (P4, P3, P5, P6);
- dificuldades financeiras (P1, P5, P9, P10);

*“Condições financeira, pois os profissionais são caro e o município não consegue atender toda demanda” (P5)*

*“Percebemos alguns fatores como dificuldade na rotina da família, questões financeiras, dificuldade de buscar ajuda e reconhecer que é importante para a vida da criança o acompanhamento com esse profissional” (P9)*

Isso confirma análises de Glat (2008), que pontua que a relação família–escola é um dos maiores desafios da inclusão.

#### **5.1.6. CATEGORIA - Atendimento multidisciplinar e impacto**

##### **5.1.6.1. Subcategoria – Acesso aos profissionais**

As falas das professoras (P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10) indicam que, embora exista oferta de atendimento multidisciplinar por parte do município, o acesso é dificultado principalmente pela elevada demanda e pelas longas filas de espera, o que compromete a continuidade do acompanhamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança com TEA. Entretanto as professoras (P3, P4) não sabem responder.

*“Sim, porém a demanda é grande e muitos não conseguem dar continuidade nas sessões, indo para a fila de espera.” (P10)*

*“A fila de espera muitas vezes desanima a família, outras acabam fazendo algumas sessões e voltando para fila de espera (P5)*

Esse ponto é crítico e recorrente nos discursos, evidenciando falhas estruturais na rede de apoio. A ausência de intervenção multidisciplinar compromete o desenvolvimento global da criança, como afirmam Amaral & Bosa (2015).

#### **5.1.6.2. Subcategoria – Suporte dos profissionais à escola**

Profissionais internos nas escolas do município de Vilhena que atende as crianças com TEA temos as professoras do AEE, já os externos raramente orientam as professoras, sendo *“muito raro isso acontecer” (P10)*.

Isso contraria recomendações da Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa com TEA (Lei 12.764/2012), que prevê integração intersetorial.

#### **5.1.7. CATEGORIA - Demandas de formação, apoio e recomendações**

##### **5.1.7.1. Subcategoria – Necessidades formativas**

As professoras solicitam:

- mais formação sobre TEA;
- estratégias de comunicação alternativa;
- manejo comportamental;
- alfabetização de alunos com TEA;
- uso de materiais visuais e concretos.

Essas necessidades coincidem com pesquisas nacionais sobre inclusão e formação continuada (Glat & Pletsch, 2011).

### **5.1.7.2. Subcategoria – Sugestões para melhorar a colaboração escola–família–equipe**

Entre as recomendações sugeridas pelas professoras temos:

- reuniões periódicas;
- diálogo constante;
- construção colaborativa do PEI;
- participação dos profissionais do multiprofissional na escola;
- projetos inclusivos;
- acolhimento emocional às famílias.

Essas sugestões reforçam a importância da abordagem colaborativa, como defendem Dessen & Polonia (2007).

## **5.2. Entrevistas com as professoras da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

### **5.2.1. CATEGORIA - Perfil profissional e formação docente (AEE)**

#### **5.2.1.1. Subcategoria – Titulação e experiência profissional**

As professoras do AEE apresentam alta titulação, destacando:

*1 professora com Mestrado em Educação Inclusiva (P1);*

*3 professoras com especializações múltiplas em Educação Especial, AEE, Terapia Ocupacional, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade.*

Esse dado demonstra um perfil mais especializado em comparação às professoras da sala regular, o que é coerente com a função do AEE enquanto serviço de apoio especializado previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

A formação diversificada reflete o que Mantoan (2015) afirma ao defender que o professor do AEE deve possuir preparo técnico específico para atender às singularidades dos estudantes.

#### **5.2.1.2. Subcategoria – Preparação específica para o TEA**

Todas as professoras demonstram segurança e conhecimento sobre estratégias específicas para TEA, resultado das formações realizadas. No entanto, todas apontam que a maior parte dessa formação foi buscada por conta própria, devido à escassez de formações oferecidas pelo município (P1, P2, P3, P4).

Esse aspecto revela a fragilidade das políticas de formação continuada, alinhando-se às críticas apontadas por Glat & Pletsch (2011) sobre a insuficiência do apoio institucional.

### **5.2.2. CATEGORIA - Recursos, suporte institucional e condições de trabalho**

#### **5.2.2.1. Subcategoria – Disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos**

As quatro professoras foram unânimes ao afirmar que os recursos são insuficientes:

*“Nem sempre tenho esses recursos disponíveis na escola” (P1)*

*“Infelizmente não” (P3)*

*“Não, os materiais disponíveis não são suficientes” (P4)*

Isso evidencia que a carência de materiais pedagógicos, tecnológicos e sensoriais compromete significativamente o trabalho no AEE, contrariando o que é estabelecido nas Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009), que asseguram oferta de materiais especializados.

#### **5.2.2.2. Subcategoria – Suporte institucional e carga de trabalho**

A sobrecarga aparece na fala de P3, ao relatar que a carga horária nem sempre é suficiente, especialmente para alunos com TEA não verbais. Situação semelhante aparece em P4, que observa que muitas vezes trabalham *“sozinhas”*, sem apoio multidisciplinar ou familiar.

Essas falas indicam que a organização escolar ainda não entende plenamente o papel do AEE como serviço articulado com a escola regular, como definem os estudos de Bueno (2011).

### **5.2.3. CATEGORIA 3 - Práticas pedagógicas, parceria com o AEE e estratégias inclusivas**

#### **5.2.3.1. Subcategoria – Estratégias pedagógicas utilizadas no AEE**

As professoras relatam práticas fundamentadas no ensino estruturado e no uso de recursos visuais, sensoriais e rotinas, tais como:

- acolhimento e estudo de caso individual (P1, P4)
- uso de rotinas estruturadas e comunicação clara (P2)
- estímulos segmentados e histórias sociais (P3)
- brincadeiras estruturadas e música (P4)

*“Cada aluno possui características que lhes são muito peculiares de forma que uma adaptação de atividade que eu emprego para um, pode não servir para outro. Assim reitero que uma das principais estratégias para adaptar é conhecer a rotina desse aluno, no entanto, trabalhar com rotinas antecipadas, ou seja, criar um quadro daquilo que será trabalhado sempre ajuda o aluno com TEA. Trabalhar a previsibilidade permite ao professor antecipar se o aluno terá ou não que ter novas estratégias ou se aquelas que já estão planejadas poderão ser aplicadas ou modificadas” (P1)*

Essas estratégias dialogam com métodos como TEACCH, ABA naturalística e práticas baseadas em evidências, conforme descrito por Lord & McGee (2001) e Schopler et al. (2005).

#### **5.2.3.2. Subcategoria 3.2 – Adaptações curriculares**

As adaptações mais frequentes incluem:

- materiais concretos e lúdicos (P1)
- recursos visuais e atividades funcionais (P2)
- flexibilização de formas de resposta (P3)
- brincadeiras estruturadas para desenvolvimento social (P4)

*“Sim, sempre trago propostas de atividades adaptadas para meus alunos, como exemplo uso recursos visuais: como imagens, gráficos, vídeos e histórias sociais para explicar conceitos abstratos, variedades de formas de resposta, como aceitar respostas*

*orais em vez de escrita, desenhos ou marcando figuras, essas são algumas dentre tantas outras” (P3)*

A presença de adaptações confirma o caráter complementar do AEE — que não substitui o ensino comum, mas amplia as possibilidades de acesso, conforme preveem as Diretrizes do AEE (2009).

#### **5.2.4. CATEGORIA 4 — Desafios no comportamento e aprendizagem**

##### **5.2.4.1. Subcategoria – Desafios observados no TEA**

Os principais desafios citados foram:

- dificuldade de verificar se o aluno aprendeu ou apenas executou a atividade (P1)
- alunos não verbais (P1 e P3)
- falta de continuidade entre escola e família (P3 e P4)
- ausência de laudos completos e relatórios multiprofissionais (P4)

*“São muito os desafios, algumas famílias não compreendem bem o papel do AEE e não reforçam as atividades propostas em casa, as crianças precisam de uma rotina estruturada. Outras crianças ainda não estão com o laudo totalmente fechado e não há um relatório de outros profissionais sendo necessário grande esforço para se construir junto com a criança em observações e conversas com a família e professora da sala um planejamento eficaz para esse aluno” (P4)*

Essas dificuldades se alinham às características do TEA descritas pelo DSM-5 (2014), especialmente sobre comunicação e comportamento adaptativo.

##### **5.2.4.1. Subcategoria – Comportamentos que exigem intervenções emergenciais**

As professoras identificam comportamentos que exigem atenção imediata:

- hipersensibilidades sensoriais (P1)
- crises de agitação (P2)
- fuga do ambiente, choro intenso, tampar ouvidos (P3)
- agressões e autolesão (P4)

*“A maioria dos autistas dão sinais de que ambiente pode estar desfavorável para que ele consiga aprender ou ter um comportamento ou reações específicas, por isso é essencial saber se ele tem hipersensibilidade a sons, cheiros, estímulos visuais, a convívio com muitas pessoas. A negação, agitação com as mãos, barulhos com a boca, balançar a cabeça podem ser sinais de que há algo a ser regulado e que pode gerar comportamentos específicos como choro e outras estereotípias ou mesmo autolesão”*  
(P1)

As intervenções relatadas incluem: retirada para local calmo, redução de estímulos, uso de objetos sensoriais e análises posteriores de gatilhos — estratégias recomendadas por Grandin (2006) e Barbosa (2017).

### **5.2.5. CATEGORIA - Comunicação e colaboração entre escola e família**

#### **5.2.5.1. Subcategoria – Comunicação com a sala regular**

Todas as professoras afirmam manter diálogo constante com docentes da sala regular, destacando:

- alinhamento de metas e troca de informações (P1, P3, P4)
- orientações sobre estratégias (P2)

Esse movimento configura prática colaborativa, essencial para o Plano Educacional Individualizado (PEI), como defendem Jesus & Colognese (2018).

#### **5.2.5.2. Subcategoria – Comunicação com as famílias**

O grupo demonstra boa comunicação, embora com dificuldades pontuais:

*P1 relata comunicação facilitada pela sua função como orientadora educacional.*

*P3 aponta casos de famílias que desistiram do atendimento por falta de tempo.*

*P4 utiliza reuniões, mensagens e ligações.*

Há evidências de que a parceria existe, mas não é homogênea — o que confirma estudos de Dessen & Polonia (2007) sobre a variabilidade do envolvimento familiar.

#### **5.2.5.3. Subcategoria – Feedbacks dos familiares**

As professoras destacam receber feedbacks importantes, principalmente sobre avanços da criança (P1), (P4) e sugestões ou preocupações (P3). Entretanto, P2 não pôde responder por falta de atendimento em sua escola.

## **5.2.6. CATEGORIA - Atendimento multidisciplinar e impacto**

### **5.2.6.1. Subcategoria – Planejamento com equipe multiprofissional**

As entrevistadas relatam:

- parcerias com o NAM quando disponíveis (P1)
- planejamento colaborativo sempre que possível (P2, P3)
- construção do PEI em conjunto com a sala regular (P3)

*“Planejamento em conjunto quando possível, pois temos alunos que em alguns momentos não tem atendimento com equipe multidisciplinar. Nesse caso é feito por mim juntamente com a professora do regular. Cada profissional traz informações da sua área, permitindo um plano mais completo” (P3)*

A ausência de equipe multidisciplinar constante é apontada como um dos maiores problemas (P3 e P4).

### **5.2.6.2. Subcategoria – Critérios de avaliação**

Indicadores mais utilizados:

- registros e anotações sistemáticas (P1, P3, P4)
- comunicação, autonomia e participação social (P2)
- redução de comportamentos de fuga ou crise (P3)
- evolução da linguagem e compreensão (P4)

*“Procuro fazer anotações durante os atendimentos de como o aluno desenvolveu essa ou aquela atividade, quais foram as dificuldades apontadas, as estratégias usadas por ele e mais tarde repito para comparar se houve evolução” (P1)*

*“Costumo observar e notar no final do atendimento detalhes importantes de avanços e as vezes regressão em algumas atividades (pois acontece muito); na comunicação e*

*linguagem, sempre observo se o aluno atende a comandos simples; se faz solicitações usando palavras, figuras ou comunicação alternativa e se responde a perguntas sobre o que está fazendo ou vendo. Sempre estimulando ele a se comunicar. Mas temos muitos outros critérios de avaliações para o progresso do aluno com TEA” (P4)*

Esses critérios se aproximam das recomendações de Fernandes & Barbosa (2018) para avaliação funcional no TEA.

## **5.2.7. CATEGORIA - Demandas de formação, apoio e recomendações**

### **5.2.7.1. Subcategoria – Necessidades formativas**

As professoras de modo geral destacam carência de:

- formação continuada da SEMED
- cursos específicos para TEA
- preparo prático para manejo comportamental
- envolvimento da sala regular nas formações

*“A escola em si não, às vezes participo das que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) oferece, mas eu mesma invisto na minha formação quando me dão oportunidade, eu faço formações com outras colegas e ofereço meus conhecimentos. Eu hoje, depois do mestrado, me sinto mais preparada, no entanto não como acredito ser uma preparação ideal, tendo em vista a complexidade do autismo. Estou sempre em busca de saber mais” (P1)*

Essa necessidade reforça críticas já presentes na literatura sobre lacunas na formação docente, especialmente em municípios menores (Glat & Pletsch, 2011).

### **5.2.7.2. Subcategoria – Demandas estruturais e institucionais**

A falta de especialistas para consultoria é unânime (P1, P2, P3, P4).

*“Seria muito bom se tivéssemos mais apoio de todas as áreas, percebo que muitas vezes estamos sozinhas pra desenvolver nosso trabalho sabendo que precisamos das famílias, da equipe multidisciplinar, de recursos dentre outros e em muitas áreas isso deixa a desejar” (P4)*

*“Não tenho acesso e nem apoio do município até o momento não ofertou. Mas todos os cursos de capacitação que fiz na área de educação especial foi feita com recursos próprio e de meu interesse” (P2)*

Quase todas dependem de recursos próprios para formação.

### **5.2.7.3. Subcategoria – Orientações às famílias**

As orientações dadas incluem:

- vínculo afetivo e rotina estruturada (P2)
- acolhimento e incentivo à crença nas potencialidades (P1)
- evitar sobrecarga sensorial e manter diálogo com profissionais de saúde (P3)
- incentivo à autonomia e pequenas responsabilidades (P4)

*“Em conversa com os pais buscamos orientar sobre seus direitos, mas também sobre seus deveres. Buscamos imprimir um diálogo de acolhimento incentivando – os a acreditarem na potencialidade dos filhos e reiterando que o apoio deles em qualquer atividade que a criança realiza é sempre importante e faz muita diferença no processo de desenvolvimento” (P1)*

*“Gosto muito de falar da importância de manter diálogo constante com a escola e, se possível, com profissionais de saúde (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo). Evitar sobrecarga de estímulos e dar pausas quando necessário e um simples “Parabéns, você conseguiu!” ajuda muito” (P3)*

Essas orientações corroboram práticas recomendadas por Amaral & Bosa (2015) para suporte familiar.

## **5.3. Entrevistas com pais de crianças com TEA**

### **5.3.1. Categoria – Perfil familiar, rotina laboral e disponibilidade para o acompanhamento escolar**

Os resultados apontaram que todas as participantes eram mães e principais responsáveis pelas rotinas escolares e terapêuticas das crianças. Observou-se elevado nível de escolaridade entre elas, predominantemente nas áreas de Pedagogia, o que favoreceu

uma maior compreensão dos processos de aprendizagem e das demandas educacionais dos filhos. Contudo, dificuldades associadas ao acúmulo de jornadas foram recorrentes, indicando que o envolvimento familiar, embora presente, é frequentemente limitado pelas condições socioeconômicas e laborais. Essa realidade está em consonância com Glat e Pletsch (2011), que destacam o impacto da sobrecarga materna na participação escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

#### **5.3.1.1. Perfil familiar e formação das mães**

Unidade de registro: escolaridade, área de formação e papel no acompanhamento da criança

A análise evidencia que as mães assumem centralmente o acompanhamento escolar e terapêutico das crianças com TEA. O elevado nível de escolaridade identificado entre as participantes contribui para uma participação mais ativa e consciente no processo educacional, favorecendo o diálogo com a escola e a compreensão das estratégias pedagógicas adotadas.

#### **5.3.1.2. Rotina laboral, sobrecarga materna e disponibilidade de acompanhamento**

Unidade de registro: conciliação entre trabalho e cuidado

As falas das participantes revelam diferentes realidades quanto à inserção no mercado de trabalho e à carga horária exercida. Observa-se que jornadas reduzidas favorecem maior disponibilidade para o acompanhamento escolar, enquanto cargas horárias mais extensas impõem limites à presença constante das mães na escola e nos atendimentos especializados. Em casos de não inserção no mercado de trabalho, há maior dedicação aos cuidados da criança, embora possam surgir desafios de ordem econômica.

Apesar do envolvimento familiar estar presente, as dificuldades associadas ao acúmulo de jornadas e à sobrecarga materna são recorrentes, indicando que a participação da família no acompanhamento escolar é frequentemente condicionada pelas condições socioeconômicas e laborais. Essa realidade está em consonância com Glat e Pletsch (2011), que destacam o impacto da sobrecarga materna na participação escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

Exemplos de falas:

*“Sim, sou professora e trabalho 4 horas por dia.” (M1)*

*“Sim, gerente, trabalho 6 horas por dia.” (M2)*

*“Sim, sou professora do fundamental I e trabalho 10 horas por dia.” (M4)*

*“Sim, merendeira, 8 horas por dia.” (M5)*

### **5.3.2. Categoria – Características da criança e nível de suporte**

#### **5.3.2.1. Nível de suporte segundo laudo médico**

Unidade de registro: Variedade entre os níveis I, II e III

Questionadas sobre o nível de suporte identificado em seus filhos, conforme o diagnóstico médico, as mães relataram diferentes classificações, evidenciando a heterogeneidade do grupo investigado.

Exemplos de falas:

*“Nível I de suporte.” (M1, M2, M3, M5)*

*“Nível II de suporte.” (M4)*

*“Nível III de suporte.” (M6)*

Os laudos apresentados indicaram ampla variação entre os níveis I, II e III do TEA, conforme os critérios estabelecidos pela American Psychiatric Association – APA (2014). Essa diversidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas, conforme defende Mantoan (2003), para que a escola possa responder de forma adequada às diferenças cognitivas, emocionais e comportamentais de cada aluno.

#### **5.3.2.2. Desenvolvimento, comportamento e adaptação escolar**

Unidade de registro: Avanços e oscilações no desenvolvimento da criança

Exemplos de falas:

*“Sim, percebi que houve evolução no desenvolvimento do meu filho desde que começou a frequentar a escola em que está matriculado.” (M1)*

*“...a cada dia ele rompe um obstáculo, ele está com mais autonomia e o aprendizado sem dúvida melhorou.” (M2)*

*“A área que ele precisa de maior suporte é justamente a emocional...” (M3)*

*“...houve desenvolvimento sim, porém poderia ser melhorado...” (M4)*

*“Sim, cada dia que passa vejo o quanto minha filha avançou na socialização, comunicação e aprendizagem.” (M5)*

*“Percebo todos os dias pequenos avanços que somando são grandes, e um dos que mais me deixou feliz foi a autonomia e iniciativa de fazer alguma coisa que antes não acontecia, na aprendizagem também percebi grandes avanços. (M6)*

As mães relataram avanços significativos em alguns casos, especialmente no que se refere à comunicação, interação social, adaptação à rotina escolar e aprendizagem. Entretanto, também foram mencionadas oscilações no comportamento e dificuldades pontuais de adaptação, evidenciando que o desenvolvimento das crianças não ocorre de maneira linear. Essa dinâmica confirma o modelo ecológico de Bronfenbrenner (2011), segundo o qual o desenvolvimento humano é resultado da interação entre o indivíduo e os diferentes contextos nos quais está inserido, sendo influenciado pela qualidade do suporte oferecido pela família, pela escola e pela equipe multidisciplinar.

### **5.3.3. Categoria – Acompanhamento escolar e rotina de tarefas**

#### **5.3.3.1. Envolvimento nas tarefas escolares**

Unidade de registro: acompanhamento diário, porém influenciado pela rotina

Exemplos de falas:

*“Diariamente à noite... ajudo nas tarefas.” (M1)*

*“Sempre que é solicitado... coloco pra ele fazer quando chego do trabalho.” (M2)*

*“Procuro acompanhar da melhor forma possível devido à correria.” (M3)*

#### **5.3.3.2. Acesso ao AEE**

Unidade de registro: atendimentos suspensos e atendimentos esporádicos

Exemplos de falas:

*“Não tem.” (M1)*

*“Sim, 1 vez na semana.” (M3, M5, M6)*

*“No momento está suspenso.” (M2, M4).*

As falas evidenciaram que as mães acompanham as tarefas e atividades escolares, mas frequentemente em horários reduzidos, geralmente após a jornada de trabalho. Esse dado reforça a importância da família, mas indica limitações estruturais que dificultam um acompanhamento mais sistemático.

A literatura de Vygotsky (1997) apoia essa compreensão ao destacar que a aprendizagem se desenvolve melhor quando existe mediação qualificada e interação regular entre responsáveis e criança.

#### **5.3.4. Categoria – Atendimento multidisciplinar**

##### **5.3.4. 1. Profissionais necessários para o desenvolvimento**

Unidade de registro: necessidade de equipe diversificada

Exemplos de falas:

*“Psicóloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional.” (M1, M5)*

*“Psicólogo, TO, fonoaudióloga e neuropediatra.” (M2)*

*“Psicólogo, TO, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.” (M4)*

As falas dos participantes que apontam a necessidade de profissionais como psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e neuropediatra encontram respaldo em estudos que defendem a atuação integrada de uma equipe multidisciplinar no acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Bosa (2006), o atendimento ao aluno com TEA deve envolver diferentes áreas do conhecimento, uma vez que o transtorno afeta múltiplas dimensões do desenvolvimento, como comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem.

A autora destaca a importância da articulação entre profissionais da saúde e da educação para intervenções mais eficazes.

Schwartzman e Assumpção Jr. (2011) afirmam que o acompanhamento do desenvolvimento da criança com TEA requer a atuação conjunta de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e médicos especialistas, a fim de garantir intervenções que contemplem aspectos cognitivos, comunicacionais, motores e comportamentais.

Para Cunha (2012), a presença de uma equipe multidisciplinar é fundamental para orientar a escola e a família na elaboração de estratégias pedagógicas e terapêuticas que favoreçam a aprendizagem e a socialização da criança com TEA, sendo o trabalho integrado um dos principais fatores para o avanço no desenvolvimento global do aluno.

De acordo com Orrú (2012), o psicopedagogo exerce papel relevante no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, enquanto o terapeuta ocupacional contribui para o desenvolvimento da autonomia e da organização sensorial, reforçando a necessidade de uma equipe diversificada para atender às demandas específicas do aluno com TEA.

Nesse sentido, as falas apresentadas corroboram a literatura ao evidenciarem que o desenvolvimento da criança com TEA depende de um atendimento articulado entre diferentes profissionais, capazes de atuar de forma complementar e integrada.

#### **5.3.4.2. Barreiras de acesso às terapias**

Unidade de registro: espera por vagas; alto custo

Exemplos de falas:

*“Esperamos vaga pelo município.” (M2)*

*“Muito caro as sessões.” (M6)*

*“O município não atende a demanda.” (M5)*

De acordo com Bosa (2006), o acesso irregular ou interrompido às terapias compromete a evolução das habilidades comunicativas, sociais e adaptativas da criança com TEA,

uma vez que o acompanhamento deve ser contínuo e sistemático. A autora ressalta que a falta de políticas públicas eficazes amplia as desigualdades no acesso aos serviços de saúde e educação.

Schwartzman e Assumpção Jr. (2011) também apontam que o alto custo das terapias especializadas no setor privado torna-se um fator excludente para muitas famílias, reforçando a dependência dos serviços públicos, que, por sua vez, nem sempre conseguem atender à totalidade da demanda existente.

Além disso, Carvalho (2010) enfatiza que as fragilidades na articulação entre políticas públicas de saúde, educação e assistência social dificultam a garantia do atendimento integral à criança com deficiência, impactando diretamente o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento global do aluno com TEA.

As barreiras de acesso às terapias representam um desafio significativo para as famílias e para a efetivação de práticas inclusivas, reforçando a necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas públicas voltadas ao atendimento multidisciplinar.

#### **5.3.4.3. Importância atribuída ao acompanhamento multiprofissional**

Unidade de registro: reconhecimento da importância do atendimento integrado

Exemplos de falas:

*“É essencial... oferece tratamento focado nas necessidades dele.” (M1)*

*“O acompanhamento é imprescindível.” (M3)*

Os resultados revelaram inconsistência no acesso ao AEE, com casos de frequência semanal, interrupções ou ausência de atendimento. Essa irregularidade foi apontada como uma das maiores fragilidades na rede municipal.

A constatação dialoga com Glat e Pletsch (2011), que identificam dificuldades semelhantes em redes públicas brasileiras, especialmente no que se refere à continuidade e articulação entre sala regular e AEE. A falta de regularidade

compromete a efetividade das ações inclusivas previstas na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008).

Todas as mães reconhecem a importância de intervenções terapêuticas diversificadas — psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicopedagogia — para o desenvolvimento global da criança. Entretanto, barreiras financeiras, longas filas de espera e falta de vagas em serviços públicos foram queixas frequentes.

Esses achados reforçam estudos de Schmidt (2013) e Lemos et al. (2016), os quais demonstram que a ausência de terapias contínuas compromete o avanço no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com TEA e intensifica a vulnerabilidade familiar.

### **5.3.5. Categoria – Direitos, legislação e participação da família**

#### **5.3.5.1. Conhecimento sobre direitos da criança com TEA**

Unidade de registro: conhecimento parcial, porém ativo.

Exemplos de falas:

*“Busquei conhecer alguns por pesquisas.” (M1)*

*“Sim, conheço e uso.” (M3)*

*“O sistema tem dificultado as coisas.” (M6)*

De acordo com Mantoan (2003), o desconhecimento parcial da legislação e das políticas públicas, aliado à fragilidade na divulgação dos direitos, pode limitar a participação ativa das famílias no processo de inclusão escolar. A autora destaca que a escola também possui responsabilidade na orientação das famílias quanto aos direitos assegurados por lei.

No âmbito legal, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) assegura à pessoa com TEA o direito à educação inclusiva, ao atendimento multiprofissional e à participação da família no processo de desenvolvimento da criança. No entanto, conforme apontam Carvalho (2010) e Cunha (2012), a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada pelas famílias ainda é significativa, o que reforça a percepção de que “o sistema tem dificultado as coisas”.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) reafirmam o direito à educação, à saúde e ao atendimento especializado, enfatizando a corresponsabilidade do Estado, da família e da escola. Contudo, estudos recentes indicam que a efetivação desses direitos depende, em grande medida, do nível de informação das famílias e da articulação entre as políticas públicas (PLETSCH, 2014).

Dessa forma, as falas analisadas confirmam que, embora as famílias demonstrem iniciativa na busca por informações e na defesa dos direitos de seus filhos, ainda enfrentam obstáculos estruturais e institucionais que dificultam a plena concretização desses direitos, evidenciando a necessidade de maior orientação, apoio institucional e fortalecimento das políticas públicas voltadas às pessoas com TEA.

### **5.3.5.2. Participação da família na escola**

Unidade de registro: presença e colaboração com a instituição escolar

Exemplos de falas:

*“Ajudando nas tarefas de casa e participando de reuniões.” (M1)*

*“Temos que ser parceiros para melhor desempenho.” (M2)*

Dessen e Polonia (2007), afirmam que a relação entre família e escola constitui um fator determinante para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças, uma vez que ambas compartilham responsabilidades no processo educativo. Para as autoras, a colaboração entre essas instituições favorece a continuidade das práticas educativas entre o ambiente escolar e o familiar.

De acordo com Paro (2011), a participação da família na escola fortalece o vínculo institucional e contribui para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, especialmente quando essa participação ultrapassa ações pontuais e se consolida como uma parceria baseada no diálogo e na corresponsabilidade.

No contexto da educação inclusiva, Carvalho (2010) destaca que a presença ativa da família é ainda mais relevante, pois possibilita a troca de informações sobre as necessidades específicas do aluno com deficiência, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. A autora ressalta que a participação familiar

não deve ser entendida apenas como acompanhamento das tarefas, mas como envolvimento efetivo no projeto educativo da escola.

Além disso, Cunha (2012) enfatiza que, no caso dos alunos com TEA, a parceria entre família e escola contribui para a coerência das intervenções pedagógicas e comportamentais, ampliando as possibilidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento da autonomia.

A participação da família, baseada na presença e na colaboração com a instituição escolar, constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da inclusão e para o sucesso do processo educativo do aluno com TEA.

### **5.3.6. Categoria – Percepção sobre o trabalho da escola**

#### **5.3.6.1. Avaliação do trabalho docente**

Unidade de registro: maioria com percepção positiva, com exceção por falta de PEI.

Exemplos de falas:

*“Houve evolução no desenvolvimento.” (M1, M2, M5, M6)*

*“No momento não... ele não tem PEI.” (M3)*

*“Poderia ser melhorado.” (M4)*

Esses resultados dialogam com Mantoan (2003), ao afirmar que a prática pedagógica inclusiva pode promover avanços significativos no desenvolvimento dos alunos com deficiência, desde que esteja sustentada por planejamento, acompanhamento contínuo e adaptações pedagógicas adequadas. A autora ressalta que a ausência de instrumentos como o PEI fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo a individualização das práticas.

De acordo com Carvalho (2010), o PEI constitui um recurso essencial para orientar o trabalho docente na educação inclusiva, pois permite definir objetivos, estratégias e avaliações alinhadas às necessidades específicas do aluno. Assim, a percepção negativa relacionada à inexistência do PEI reflete uma lacuna na organização pedagógica da escola.

Além disso, Cunha (2012) destaca que a avaliação positiva do trabalho docente, quando associada à percepção de evolução do aluno, reforça a importância da mediação pedagógica e do compromisso do professor com a inclusão. Contudo, o autor alerta que a falta de planejamento individualizado pode limitar os avanços alcançados.

### **5.3.6.2. Expectativas e preocupações escolares**

Unidade de registro: inclusão, permanência e práticas pedagógicas

Exemplos de falas:

*“Que meu filho seja aceito e amado.” (M1)*

*“A exclusão do meu filho.” (M4)*

*“Falta de profissionais específicos.” (M6)*

A maioria das mães avaliou positivamente o trabalho dos professores, reconhecendo avanços comportamentais e cognitivos das crianças. Entretanto, também relataram dificuldades relacionadas à ausência de PEI, falta de formação específica e inexistência de profissionais especializados.

Essas críticas refletem desafios amplamente documentados por Mantoan (2003) e Glat & Pletsch (2011), que apontam a formação docente como elemento central para a efetivação da educação inclusiva.

Mittler (2003), que afirma que a inclusão escolar vai além do acesso físico à escola, envolvendo relações de pertencimento, aceitação e participação efetiva do aluno no cotidiano escolar. A preocupação com a exclusão demonstra que, apesar dos avanços nas políticas inclusivas, ainda persistem desafios na consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Segundo Bosa (2006), a ausência de profissionais especializados e de suporte adequado pode intensificar sentimento de insegurança nas famílias, especialmente no caso de crianças com TEA, cujas necessidades demandam acompanhamento específico e contínuo. A autora enfatiza que o suporte institucional é determinante para garantir práticas pedagógicas inclusivas e consistentes.

Para Paro (2011), as expectativas das famílias refletem a confiança depositada na escola como espaço de desenvolvimento humano, sendo fundamental que a instituição escolar assegure condições de permanência e aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, as preocupações expressas evidenciam a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas, da formação docente e da atuação de equipes multiprofissionais.

Dessa forma, as falas analisadas confirmam que, embora as famílias reconheçam avanços no trabalho da escola, ainda existem desafios relacionados ao planejamento individualizado, à garantia da inclusão plena e à oferta de suporte especializado, elementos essenciais para a efetivação da educação inclusiva.

### **5.3.7. Categoria – Aspectos emocionais e comportamentais**

#### **5.3.7.1. Apoio emocional recebido**

Unidade de registro: apoio adequado, porém com demandas específicas

Exemplos de falas:

*“Recebe apoio emocional suficiente.” (M1)*

*“Precisa de mais suporte... no momento das atividades.” (M6)*

As falas dos participantes indicam que as crianças com TEA recebem apoio emocional no contexto escolar, embora esse suporte ainda apresente limitações, especialmente durante a realização das atividades pedagógicas. Tal percepção evidencia que, apesar dos esforços da escola, existem demandas específicas relacionadas à mediação emocional e ao acompanhamento mais individualizado.

Bosa (2006), relata que o apoio emocional contínuo é fundamental para favorecer o engajamento do aluno com TEA nas atividades escolares, principalmente em situações que exigem maior atenção, interação social e autorregulação emocional. A autora destaca que a ausência de suporte adequado pode comprometer a participação e o desempenho do aluno.

De acordo com Cunha (2012), o suporte emocional deve estar articulado às práticas pedagógicas, considerando as particularidades do aluno com TEA, de modo a promover segurança, previsibilidade e confiança no ambiente escolar. Assim, as falas indicam a

necessidade de ampliação das estratégias de acolhimento emocional no cotidiano da sala de aula.

### **5.3.7.2. Diferenças comportamentais entre casa e escola**

Unidade de registro: retraimento na escola; maior interação em casa

Exemplos de falas:

*“Em casa é mais falante.” (M1)*

*“Na escola é mais retraído.” (M3)*

*“Fica mais distraído por conta do barulho.” (M6)*

Houve destaque para diferenças no comportamento das crianças dentro e fora da escola. Algumas apresentaram maior interação no ambiente doméstico e retraimento no escolar, além de sensibilidade a ruídos e dificuldade de concentração.

Essas diferenças são explicadas por Schmidt (2013), que demonstra que o ambiente escolar, quando não adaptado, pode intensificar comportamentos associados ao TEA, especialmente diante de estímulos sensoriais excessivos.

Essas diferenças comportamentais podem ser explicadas por Schmidt (2013), que aponta que ambientes escolares pouco adaptados tendem a intensificar comportamentos associados ao TEA, sobretudo diante de estímulos sensoriais excessivos, como sons, movimentação e iluminação inadequada. Segundo o autor, a organização do espaço e das rotinas escolares exerce influência direta no comportamento e na participação do aluno.

Complementarmente, Grandin (2014) destaca que muitas crianças com TEA apresentam hipersensibilidade sensorial, o que pode provocar desconforto, ansiedade e retraimento em ambientes ruidosos e imprevisíveis. Assim, o contraste entre o comportamento em casa e na escola reforça a necessidade de adaptações ambientais e pedagógicas que favoreçam o bem-estar e a aprendizagem.

Dessa forma, os dados analisados evidenciam que os aspectos emocionais e comportamentais das crianças com TEA estão diretamente relacionados às condições

oferecidas pelo ambiente escolar, indicando a importância de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades emocionais e sensoriais desses alunos.

### **5.3.8. Categoria – Sugestões para fortalecer a colaboração escola–família–equipe multiprofissional**

#### **5.3.8.1. Comunicação constante e parceria**

Unidade de registro: necessidade de diálogo e trocas frequentes

Exemplos de falas:

*“Que sempre haja comunicação e que os pais sejam ouvidos.” (M1)*

*“Com interesse, esforço e empatia tudo flui melhor.” (M3)*

As principais sugestões das participantes reafirmam recomendações já presentes na literatura sobre práticas inclusivas:

fortalecimento da comunicação entre escola e família;

maior continuidade no AEE;

ampliação da oferta de terapias no município;

inserção de profissionais especializados;

formação continuada para docentes.

Tais sugestões reforçam o entendimento de que a inclusão escolar ultrapassa as práticas pedagógicas isoladas, exigindo uma relação colaborativa entre os diferentes atores envolvidos. Segundo Mantoan (2003), a qualidade do atendimento educacional inclusivo depende do compromisso coletivo da escola, da família e do suporte garantido pelas políticas públicas. Para a autora, o diálogo permanente favorece a construção de estratégias mais eficazes e contextualizadas às necessidades do aluno.

De modo semelhante, Glat e Pletsch (2011) afirmam que a comunicação sistemática entre escola e família contribui para a coerência das intervenções pedagógicas e terapêuticas, promovendo maior continuidade no processo de desenvolvimento da criança com TEA.

### **5.3.8.2. Acompanhamento mais sistemático da evolução**

Unidade de registro: reforço de processos avaliativos contínuos

Exemplos de falas:

*“Poderia ter mais encontros para repassar a evolução.” (M4)*

*“gostaria que a escola pudesse ter profissionais que atendesse as necessidades da criança sem que os pais tivessem que ficar em uma fila de espera durante meses ou ano para a criança fazer algumas sessões com os profissionais que precisam, sei que não depende da escola, porém seria muito importante pra escola, família e principalmente a criança esse acompanhamento.”*

As participantes apontam a necessidade de um acompanhamento mais sistemático da evolução das crianças com TEA, destacando a importância de encontros periódicos entre escola, família e profissionais especializados. As falas evidenciam o desejo de maior retorno sobre o desenvolvimento da criança e a carência de profissionais que possam atender às suas necessidades de forma contínua, sem longos períodos de espera.

Esses relatos revelam que a ausência de acompanhamento sistemático compromete a continuidade das intervenções e dificulta o monitoramento do desenvolvimento da criança. Conforme destacam Luckesi (2011) e Bardin (2016), processos avaliativos contínuos são fundamentais para orientar a prática pedagógica, possibilitando ajustes constantes às necessidades do aluno, especialmente no contexto da educação inclusiva. No caso das crianças com TEA, esse acompanhamento torna-se ainda mais relevante, uma vez que o desenvolvimento ocorre de forma singular e exige intervenções articuladas.

### **5.3.8.3 Ampliação da oferta de terapias pelo município**

Unidade de registro: ausência de políticas suficientes

Exemplos de falas:

*“Esperamos sempre pelo município, mas tem mais de ano que ele está na fila esperando atendimento, pois no particular é muito caro.” (M2)*

*“É extremamente importante o acompanhamento pela equipe e vi a evolução, porém devido a alto custo desses profissionais não conseguimos pagar todos, e estamos na fila pra conseguir uma vaga pelo município pra atendimento com a terapeuta e fonoaudióloga.” (M6)*

As falas das participantes evidenciam a insuficiência da oferta de terapias especializadas pelo município, destacando a longa espera por atendimento e o alto custo dos serviços particulares como fatores que limitam o acesso das crianças com TEA ao acompanhamento multiprofissional. Embora haja iniciativas de inclusão no município de Vilhena, persistem desafios estruturais, formativos e organizacionais que influenciam diretamente o processo de escolarização das crianças com TEA. A efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre família, escola, serviços especializados e políticas públicas (Glat & Pletsch, 2011; Mantoan, 2003).

Esses dados indicam fragilidades nas políticas públicas voltadas ao atendimento especializado, evidenciando que a efetivação da inclusão escolar depende de ações intersetoriais que envolvam educação, saúde e assistência social. De acordo com Glat e Pletsch (2011), a ausência ou descontinuidade dos serviços especializados compromete o desenvolvimento global da criança e sobrecarrega as famílias. Da mesma forma, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão escolar só se concretiza quando acompanhada de condições estruturais e de políticas públicas que garantam suporte adequado às escolas e às famílias.

Embora existam iniciativas de inclusão no município de Vilhena, persistem desafios estruturais, formativos e organizacionais que impactam diretamente o processo de escolarização das crianças com TEA. A literatura confirma que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre família, escola, serviços especializados e políticas públicas consistentes (GLAT; PLETSCHE, 2011; MANTOAN, 2003).

Dessa forma, os resultados mostram que a colaboração entre família e escola constitui um eixo essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA, porém sua eficácia está diretamente condicionada à qualidade do atendimento oferecido, à continuidade dos serviços especializados e à formação dos profissionais envolvidos.

## **Conclusões**

O presente estudo analisou o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas do município de Vilhena – RO, enfatizando a colaboração entre escola e família, conforme proposto na introdução. A análise das entrevistas realizadas com pais, professores da sala regulares e profissionais do AEE evidencia que, embora existam avanços significativos na compreensão da inclusão, ainda persistem desafios importantes, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e ao estabelecimento de uma parceria efetiva entre os envolvidos no processo educativo.

Os achados dialogam diretamente com as discussões apresentadas inicialmente, quando se destacou que a Educação brasileira vem se orientando por princípios de diversidade e não exclusão, exigindo ações pedagógicas que garantam equidade e acesso ao ensino de qualidade (Lemos, Salomão, Aquino & Agripino-Ramos, 2016). Os resultados obtidos corroboram essa perspectiva, ao revelar que a inclusão, o ensino e a aprendizagem de crianças com TEA demanda não apenas a matrícula e a presença física da criança na escola, mas, sobretudo, condições estruturais, emocionais e pedagógicas capazes de favorecer seu desenvolvimento integral.

Da mesma forma, o estudo confirma o argumento apresentado na introdução de que a prática docente voltada à inclusão envolve um conjunto de complexidades que ultrapassam o domínio técnico do professor, integrando dimensões relacionais, afetivas e colaborativas. Os discursos dos participantes mostraram que os professores reconhecem a importância de adaptar metodologias, utilizar recursos específicos e compreender as singularidades de cada criança - elementos que dialogam com a necessidade de uma educação mais humanizada e flexível, conforme defendido pelos autores da área da educação inclusiva.

No que se refere às famílias, observou-se que sua participação é fundamental para a continuidade das aprendizagens, reforçando aquilo que foi apontado na introdução: a colaboração família–escola se configura como eixo estruturante para o desenvolvimento das crianças com TEA. No que se refere às famílias, os resultados evidenciam que sua participação é fundamental para a continuidade das aprendizagens das crianças com TEA, corroborando o que foi apontado na introdução deste estudo, ao compreender a colaboração família–escola como um eixo estruturante para o desenvolvimento infantil.

Observa-se que, no contexto da pesquisa, a participação familiar esteve representada predominantemente pelas mães, o que não se configura como um dado isolado, mas como um fenômeno recorrente em estudos que investigam a escolarização de crianças com TEA. A centralidade da figura materna no acompanhamento escolar e terapêutico das crianças revela aspectos socioculturais ainda fortemente presentes, nos quais as mães assumem, majoritariamente, o papel de cuidadoras principais e mediadoras da relação entre família, escola e serviços especializados (Bosa, 2006; Glat & Pletsch, 2011). As mães entrevistadas demonstraram disposição em contribuir com o processo educativo, porém relataram dificuldades em compreender ou acompanhar, de forma mais técnica, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, o que evidencia a necessidade de uma comunicação mais clara, orientadora e acessível por parte da escola.

Esses achados reforçam a importância de ações sistemáticas de orientação às famílias, que possibilitem maior compreensão dos objetivos pedagógicos, das estratégias utilizadas e das formas de reforço das aprendizagens no ambiente familiar. Conforme destaca Mantoan (2003), a efetivação da educação inclusiva pressupõe o compartilhamento de responsabilidades e saberes entre escola e família, de modo a fortalecer práticas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Além disso, os achados evidenciam a importância do acompanhamento multiprofissional já mencionado, sobretudo por reconhecer que o desenvolvimento da criança com TEA ocorre de forma mais significativa quando articulado em rede, envolvendo escola, família e profissionais especializados. Essa articulação ainda se mostra frágil no contexto analisado, revelando a urgência de políticas públicas que garantam formações continuadas, equipes especializadas e condições adequadas de trabalho.

Assim, como foi apresentado na problematização inicial desta pesquisa, os resultados vêm reforçar que o papel da família é essencial no processo de ensino e aprendizagem, e que sua participação ativa amplia as possibilidades de autonomia, socialização e evolução das crianças com TEA. Evidenciam-se também as dificuldades enfrentadas por professores e profissionais do AEE, marcadas pela ausência de preparo, de recursos pedagógicos e de apoio institucional — pontos já sugeridos nos estudos citados e que se reafirmam empiricamente neste trabalho.

Diante desse cenário, conclui-se que é necessário fortalecer a formação dos profissionais da educação básica, investir em ações estruturantes que efetivem a educação inclusiva nas escolas públicas e ampliar o diálogo entre professores, famílias e equipe multidisciplinar, a fim de consolidar práticas pedagógicas mais coerentes com as reais necessidades dos estudantes com TEA.

Apesar das contribuições apresentadas, este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, restrita a escolas públicas do município de Vilhena-RO, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, o número de participantes, embora suficiente para uma análise qualitativa aprofundada, não contempla a diversidade de experiências existentes em outros municípios ou redes de ensino. Destaca-se ainda que a participação familiar esteve representada predominantemente por mães, o que, embora reflita uma realidade recorrente, restringe a compreensão de outras configurações familiares e de diferentes perspectivas sobre o processo educativo das crianças com TEA.

No que se refere aos contributos para a prática profissional, os resultados deste estudo podem subsidiar ações pedagógicas e institucionais mais conscientes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva. As análises evidenciam a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores da sala regular e do AEE, com foco em estratégias pedagógicas específicas, elaboração e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI), uso de materiais estruturados e adequações curriculares. O estudo também destaca a importância de práticas sistemáticas de comunicação e orientação às famílias, favorecendo uma parceria mais efetiva entre escola e família, bem como o trabalho articulado com equipes multiprofissionais, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Além disso, torna-se fundamental o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão, garantindo maior disponibilidade de recursos materiais, apoio especializado e a efetiva atuação de equipes multidisciplinares no contexto escolar. O fortalecimento do vínculo entre escola e família também se apresenta como um desafio contínuo, sendo necessário desenvolver ações de orientação, escuta e acolhimento às famílias, especialmente no período inicial pós-diagnóstico, favorecendo sua participação ativa no processo educativo. Dessa forma, espera-se contribuir para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva,

capaz de promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação social das crianças com TEA.

Quanto às perspectivas para estudos futuros, sugere-se a ampliação de pesquisas que envolvam diferentes municípios e contextos educacionais, possibilitando comparações entre realidades distintas e o aprofundamento das discussões sobre políticas públicas inclusivas. Recomenda-se ainda a realização de estudos que incluam outros membros da família, como pais, avós ou responsáveis legais, bem como a escuta das próprias crianças com TEA, quando possível, a fim de ampliar a compreensão sobre o processo de inclusão escolar. Por fim, pesquisas interventivas que analisem os impactos da formação continuada de professores, da implementação do PEI e da atuação de equipes multiprofissionais no cotidiano escolar podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas inclusivas.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (2011). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Paz e Terra.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2003). A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Orgs.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221–232). Artmed.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay et al., *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* (2ª ed., pp. 23–35). Artmed.
- Alves, D. E. (2016). *O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias* (Curso de Especialização). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Aranha, M. S. F. (2003). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 3, 19–28.
- Araújo, T. M., et al. (2019). Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. *Educação e Contemporaneidade*, 12(20), 485–495.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bosa, C. A. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Artmed.
- Bosa, C. A., & Schmidt, C. (2019). *Autismo e inclusão escolar: desafios e possibilidades*. Penso.
- Bourdieu, P. (2010). *Escritos de educação* (11ª ed.). Vozes.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069).
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. MEC.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Artmed.

Campos, A. D. (2016). *Um olhar sobre o autismo pelo viés psicanalítico* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Carvalho, R. E. (2016). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Mediação.

Chicon, J. F., & Silva Sá, M. G. C. (2011). Inclusão na educação física escolar. *Movimento*, 17(1), 41–58. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.12382>

Costa, M. S. S., & Miguel, J. R. (2020). Escola: concepções históricas e a influência da família no processo de aprendizagem. *Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 14(51), 667–679.

Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão escolar*. Wak.

Cunha, E. (2016). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar* (4ª ed.). Wak.

Diez, A. M. (2010). Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Revista Inclusão*, 5(1), 16–25.

Fávero, E. A. G. (2004). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. WVA.

Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. DP&A.

Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. EdUERJ.

Grandin, T. (2014). *O cérebro autista*. Record.

IBGE. (2025). Vilhena – RO. <https://www.ibge.gov.br>

Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Autismo e síndrome de Asperger. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(Supl. 1), 3–17.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar* (22ª ed.). Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed.

ONU. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU.

Paro, V. H. (2011). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.

Sasaki, R. K. (2015). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Schmidt, C., & Bosa, C. (2014). A participação da família no processo de inclusão de crianças com TEA. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 467–476.

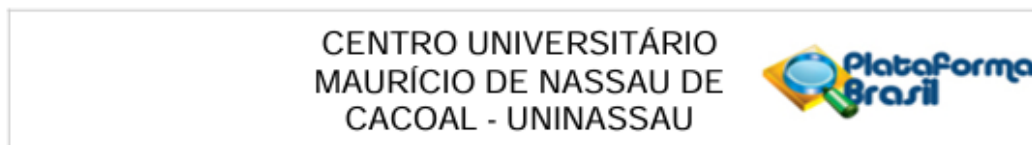
Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.



## ANEXOS

### ANEXO 1 - PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 7.601.011

práticas educacionais mais eficazes, contribuindo para a formação de professores mais capacitados e conscientes sobre as necessidades específicas dessas crianças, criando um modelo pedagógico baseado na colaboração entre pais, professores e equipe multidisciplinar podendo melhorar a eficácia do ensino e o bem-estar das crianças com autismo, além de gerar mais recursos para escolas com foco em inclusão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De acordo com os aspectos éticos relevante.

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

De acordo

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

Sem pendencias.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado sem pendencias.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2497687.pdf	11/05/2025 19:02:06		Aceito
Outros	Carta_parecerista.pdf	11/05/2025 19:01:23	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Dissertacao.pdf	18/04/2025 13:18:46	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Adriana_Caveriani_Cruz.pdf	18/04/2025 13:16:32	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Outros	Susana_Cristina_Moreira_Marinho.pdf	18/04/2025 13:14:49	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/04/2025 13:07:19	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_TCLE.pdf	18/04/2025 13:07:03	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Declaracao_orientadora_Susana.pdf	01/04/2025 00:53:11	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Declaração de Instituição e	Solicitacao_orientacao_para_pesquisa.pdf	01/04/2025 00:46:44	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito

**Endereço:** Rua dos esportes, 1038

**Bairro:** Bairro Ingra.

**CEP:** 76.965-864

**UF:** RO **Município:** CACOAL

**Telefone:** (69)99941-7273

**E-mail:** cepuninassaucacoal@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO  
MAURÍCIO DE NASSAU DE  
CACOAL - UNINASSAU



Continuação do Parecer: T.601.011

Infraestrutura	Solicitacao_orientacao_para_pesquisa.pdf	01/04/2025 00:46:44	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/04/2025 00:37:01	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/04/2025 00:33:34	ADRIANA CAVERIANI CRUZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CACOAL, 28 de Maio de 2025

---

**Assinado por:**  
**Heriton Marcelo Ribeiro Antonio**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua dos esportes, 1038

Bairro: Bairro Ingra.

UF: RO

Telefone: (69)99941-7273

CEP: 76.965-864

Município: CACOAL

E-mail: cepuninassaucacoal@gmail.com

## ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PARTICIPANTE



**Universidade Fernando Pessoa**  
www.ufp.pt

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Participantes

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

#### **Ensino e aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas no Município de Vilhena - Ro: Colaboração entre Escola e Família.**

Eu, abaixo-assinado, \_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2025.

**Assinatura do participante no projeto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:  
Nome: Adriana Caveriani Cruz  
E-mail: [adriana.adrianainha@gmail.com](mailto:adriana.adrianainha@gmail.com)  
Contato: (69) 98434-9767  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa - Centro Universitário Maurício de Nassau de Cacoal/RO/UNINASSAU - Endereço Rua dos Esportes, 1038, Bairro Incra Cacoal/RO. Telefone para contato, 69 99941-7273. email: [cepuninassaucacoal@gmail.com](mailto:cepuninassaucacoal@gmail.com)

### ANEXO 3 - ANUÊNCIA PARA A PESQUISA

À Secretaria Municipal de Educação de Vilhena – SEMED  
Departamento Pedagógico

#### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO – CIÊNCIA

Aplicação de Projeto de Pesquisa – Modalidade Dissertação

Solicitamos anuência para a realização da pesquisa acadêmica da qual a mestranda da Universidade Fernando Pessoa em Porto-Portugal: Adriana Caveriani Cruz, sob a orientação da Professora Doutora: Susana Marinho, cujo título: “Ensino e aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas no Município de Vilhena - Ro: Colaboração entre Escola e Família” tendo como pretensão a realização de pesquisa nas escolas: EMEF. Felipe Rocha de Lima e EMEI. Abilio Juliano Nicolielo Neto da rede municipal do Município de Vilhena- RO.

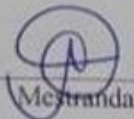
O principal objetivo da investigação será de buscar compreender quais estratégias educacionais a equipe gestora, professores da sala regular e sala de AEE, realizam para a efetivação do ensino e aprendizagem com crianças com TEA, como também as dificuldades encontradas nesse processo em parceria com as famílias.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados será por meio de entrevistas presenciais semiestruturadas com perguntas elaboradas pela própria pesquisadora.

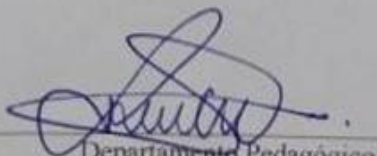
Salientamos que, todas as informações recolhidas no decorrer da pesquisa serão tratadas de forma confidencial. Respeitando os princípios éticos, garantindo o sigilo das informações dos participantes.

Agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para melhores esclarecimentos.

Vilhena 31 de março de 2025.

  
Mestranda

- ( ) Deferido
- ( ) Indeferido

  
Departamento Pedagógico  
Assinatura e carimbo

Roziléia Campos Siqueira  
Coordenadora Pedagógica  
SEMED/Vilhena  
Data: 31/03/2024



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1– QUESTÕES PROFESSORES DO AEE

Mestranda: Adriana Caveriani Cruz aluna do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal. Cujo tema: Ensino e aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas no Município de Vilhena - Ro: Colaboração entre Escola e Família. As informações (dados) aqui recolhidos, a partir de sua participação será exclusivo de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas serão garantidos com todo rigor.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: [adriana.adrianainha@gmail.com](mailto:adriana.adrianainha@gmail.com). A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

( ) Concordo e aceito responder as perguntas.

#### PERFIL DO PARTICIPANTE

1. Sexo

[ ] Feminino [ ] Masculino

2. Cargo

[ ] Professor sala de Ensino Regular

[ ] Professor sala de AEE

3. Maior titulação

Graduação

---

Especialista

---

Mestre (a)

---

Doutor (a)

---

4. Tempo de trabalho na instituição

[ ] Menos de 01 ano

[ ] Entre 01 e 05 anos

Entre 05 e 10 anos

Entre 10 e 20 anos

Mais de 20 anos.

#### GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE AEE

1.Quais estratégias você tem utilizado para apoiar o aluno com TEA no seu processo de aprendizagem?

2.Você utiliza adaptações específicas para o aluno em relação ao conteúdo curricular? Se sim, poderia descrever algumas delas?

3.Quais são os maiores desafios que você observa no atendimento ao aluno com TEA no AEE?

4.Existem comportamentos ou reações específicas do aluno que demandam estratégias mais personalizadas ou intervenções de emergência?

5.Como você colabora com os professores da sala regular para garantir a continuidade do trabalho com o aluno com TEA?

6.Há alguma adaptação que você sugira para a integração mais eficaz do aluno na sala regular?

7.Quais ajustes você acredita que poderiam ser feitos no ambiente escolar para tornar o aluno com TEA mais confortável e engajado nas atividades da sala regular?

8.Você tem feedbacks dos professores da sala regular sobre como o aluno se comporta e aprende fora do AEE? Isso ajuda no planejamento das atividades?

9.Como você realiza o planejamento das intervenções para o aluno com TEA? Ele é feito individualmente ou em conjunto com a equipe multidisciplinar?

10.Você tem critérios específicos para avaliar o progresso do aluno? Quais são os indicadores que você observa?

11.Você sente que tem acesso a recursos suficientes (materiais, apoio, tecnologias assistivas) para atender às necessidades do aluno com TEA?

12.A escola oferece formação contínua sobre TEA e outras necessidades educacionais especiais? Você se sente preparado para atender a esse público?

13.Existem áreas específicas em que você sente que precisaria de mais apoio, seja em termos de treinamento, de recursos materiais, apoio da família ou equipe multidisciplinar?

14.Você tem acesso a especialistas ou consultoria sobre questões relacionadas ao TEA para aprimorar seu trabalho, isso ocorre com recursos próprios ou o município tem ofertado essas formações?

15. Como você se comunica com a família do aluno em relação ao progresso de aprendizagem e desafios? Existe uma parceria constante?

16. A família tem dado feedback ou sugestões sobre como melhorar o atendimento do aluno? Você sente que há uma colaboração efetiva entre escola e casa?

17. Quais orientações você costuma dar à família para apoiar o aluno no contexto familiar e no dia a dia?

18. Você tem apoio de outros profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos) no acompanhamento do aluno? Se não por qual motivo?

19. Quais são os maiores desafios que você encontra ao trabalhar com alunos com TEA no AEE?

20. Você tem sugestões ou recomendações sobre como melhorar a colaboração entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do aluno?

Agradeço sua participação!

## **APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES SALA DO ENSINO REGULAR**

Você está convidado (a) a responder a uma entrevista por meio de perguntas elaboradas pela mestrandia: Adriana Caveriani Cruz aluna do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal. Cujo tema: Ensino e aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas no Município de Vilhena - Ro: Colaboração entre Escola e Família. As informações (dados) aqui recolhidos, a partir de sua participação será exclusivo de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas serão garantidos com todo rigor.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: [adriana.adrianainha@gmail.com](mailto:adriana.adrianainha@gmail.com). A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

( ) Concordo e aceito responder as perguntas.

### **PARTE I – PERFIL DO PARTICIPANTE**

1. Sexo

[ ] Feminino [ ] Masculino

2. Cargo

[ ] Professor sala de Ensino Regular

[ ] Professor sala de AEE

3. Maior titulação

Graduação

---

Especialista

---

Mestre (a)

---

Doutor (a)

---

4. Tempo de trabalho na instituição

[ ] Menos de 01 ano

[ ] Entre 01 e 05 anos

- [ ] Entre 05 e 10 anos
- [ ] Entre 10 e 20 anos
- [ ] Mais de 20 anos.

#### GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE SALA REGULAR

1. Você tem preparação específica para trabalhar com crianças com TEA? Quais?
2. Em relação ao laudo médico da criança a escola tem ofertado materiais necessários e equipe de apoio (cuidador/mediador) para atender as necessidades da criança durante as aulas?
3. Quantos alunos você atende com TEA em sua sala? Já trabalhou com mais de 2 alunos na mesma sala e como foi a experiência?
4. Quando a escola recebe um aluno com laudo de TEA como é feita a acolhida desse aluno?
5. A professora de AEE tem trabalhado em parceria com a professora do regular utilizando algumas técnicas ou abordagens que tenha mostrado resultados positivos para o aluno em termos de aprendizagem ou comportamento? Ou cada uma tem trabalhado individualmente, sem ter trocas de regressão ou avanços da criança?
6. Quais são os principais desafios que você observa no comportamento ou aprendizagem do aluno?
7. Você realiza o PEI sozinho ou existe uma equipe que auxilia nessa função?
8. Como você se comunica com a família do aluno sobre seu progresso e desafios? Há uma troca constante de informações? Como isso é feito?
9. O aluno é atendido por uma equipe multidisciplinar? Se sim, quais? Se não tem o atendimento por qual motivo isso tem ocorrido?
10. A equipe multidisciplinar está disponível para oferecer suporte e orientação no acompanhamento do aluno no ambiente escolar?
11. Quando o aluno com TEA não tem acompanhamento com a equipe multidisciplinar o que é feito para atingir o desenvolvimento da criança, o professor trabalha sozinho ou a equipe escolar tem oferecido suporte para a criança? Você se sente apoiado pela família e equipe escolar?
12. Em que circunstâncias a família não leva a criança para ser acompanhada com a equipe multidisciplinar?
13. Existe por parte do município suporte para as famílias com baixa renda para atendimento específicos e necessário para o aluno com TEA?

14.O que você sente que a família poderia fazer em casa para reforçar o trabalho desenvolvido na escola?

15.Qual a maior dificuldade que você encontra para trabalhar com o aluno com TEA?

16.Há alguma área em que você gostaria de ter mais apoio, treinamento ou recursos para melhor atender o aluno com TEA?

17.Você tem sugestões ou recomendações sobre como melhorar a colaboração entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do aluno?

Agradeço sua participação!

### **APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PAIS/RESPONSÁVEIS**

Você está convidado (a) a responder a uma entrevista por meio de perguntas elaboradas pela mestrande: Adriana Caveriani Cruz aluna do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal. Cujo tema: Ensino e aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas no Município de Vilhena - Ro: Colaboração entre Escola e Família. As informações (dados) aqui recolhidos, a partir de sua participação será exclusivo de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas serão garantidos com todo rigor.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: [adriana.adrianainha@gmail.com](mailto:adriana.adrianainha@gmail.com). A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

(  ) Concordo e aceito responder as perguntas.

#### **PARTE I – PERFIL DO PARTICIPANTE**

1.Nome:

2.Grau de parentesco com o aluno:

[  ] Pai

[  ] Mãe

[  ] Outros \_\_\_\_\_

3.Maior titulação

[  ] Fundamental incompleto

[  ] Fundamental completo

[  ] Graduação \_\_\_\_\_

[  ] Especialista \_\_\_\_\_

[  ] Mestre (a) \_\_\_\_\_

[  ] Doutor (a) \_\_\_\_\_

4.Trabalha fora? Qual sua função e quantas horas por dia?

5.Qual o nível de suporte a criança tem de acordo com o laudo médico?

6.Como você acompanha as tarefas escolares do seu filho (a)? Como é esse processo?

7.O seu filho(a) tem acompanhamento com a professora da sala de AEE quantas vezes na semana?

8.Quais outros profissionais seu filho (a) precisa para seu desenvolvimento amplo e quais deles ela está tendo o acompanhamento?

9. Em que medida considera importante o acompanhamento com a equipe multidisciplinar para a criança, sabendo que são de extrema necessidade para seu desenvolvimento? Seu filho (a) tem esse acompanhamento? Se não por qual motivo?

10. Você conhece os direitos que a criança com TEA tem para conviver em sociedade? Você usa desses direitos para melhorar a qualidade de vida do seu filho (a)?

11. Quando solicitado pela escola você atende e colabora com as questões colocadas para melhorar o desempenho da criança, ou acha que a escola deve assumir todo o papel de responsabilidade mediante a aprendizagem e socialização da criança? Como você ajuda a escola nesse quesito?

12. Você acredita que os professores que atendem sua criança na escola estão desenvolvendo um bom trabalho? Houve evolução no desenvolvimento da mesma no período que ela está cursando nessa turma/escola?

13. Há alguma preocupação específica em relação à educação da criança, seja com a equipe escolar ou multidisciplinar?

14. Você sente que a criança recebe apoio emocional suficiente em casa e escola? Existe alguma área onde você sente que a criança precisa de mais suporte?

15. Como a criança se comporta em casa em comparação com a escola? Existem grandes diferenças? Quais?

16. Você tem sugestões ou recomendações sobre como melhorar a colaboração entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do aluno?

Agradeço sua participação!

## **APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR**

Data da Entrevista: 03/06/2025 a 05/08/2025

Duração: 45 minutos

Entrevistada: Professora (identificada como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 para fins de sigilo)

Entrevistadora: Pesquisadora (autora da dissertação)

Professoras entrevistadas da sala de aula do ensino regular:

Entrevistadora: Qual sua titulação?

P1: Graduação em Pedagogia.

P2: Graduação em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

P3: Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.

P4: Graduação em Pedagogia e Especialização em Alfabetização e Matemática.

P5: Graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Educação Especial.

P6: Graduação em Pedagogia e História, Especialização em Orientação e Supervisão escolar.

P7: Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.

P8: Graduação em Pedagogia e Especialização AEE, Supervisão, Orientação e psicopedagogia.

P9: Graduação em Pedagogia e Especialização em psicopedagogia, Educação Especial.

P10: Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.

Entrevistadora: Tempo de trabalho na instituição?

P1: Menos de 1 ano.

P2: Mais de 20 anos.

P3: Entre 5 a 10 anos.

P4: Entre 1 a 5 anos.

P5: Entre 1 a 5 anos.

P6: Entre 10 a 20 anos.

P7: Entre 5 a 10 anos.

P8: Entre 5 a 10 anos.

P9: Entre 5 a 10 anos.

P10: Entre 10 a 20 anos.

Entrevistadora: Você tem preparação para trabalhar com crianças com TEA? Quais?

P1: Não.

P2: Muito pouco; pois a rede pública não oferece.

P3: Não.

P4: Não.

P5: Somente Educação Especial Inclusiva.

P6: Tenho conhecimento pois fiz curso online e os livros que leio sobre o assunto.

P7: Conhecimento que vi na pós graduação.

P8: Sim, vi na pós graduação sobre.

P9: Sim, fiz especialização na área de educação especial.

P10: Não fiz curso específicos na área, porém sempre busco informação em livros e artigos.

Entrevistadora: Em relação ao laudo médico da criança a escola tem ofertado materiais necessários e equipe de apoio (cuidador/mediador) para atender as necessidades da criança durante as aulas?

P1: Sim.

P2: O material o professor tem que pesquisar para trabalhar, quanto aos cuidadores muitas vezes não temos; é necessário muitas vezes pedir ajuda por meios judiciais.

P3: Sim, cuidador

P4: Equipe de apoio sim, porém materiais necessários para trabalhar com o aluno não.

P5: Sim, esse ano tenho cuidador, mas tenho aluno que precisa de mediador e o município não oferta.

P6: Sim, tenho confeccionado muitos materiais pois todos os anos recebo alunos com TEA, tenho um cuidador que me auxilia com a criança.

P7: Mesmo com laudo médico descrito que ele precisa de um mediador, o município não atende; já os materiais são ofertados pelas professoras.

P8: Alguns matérias são construídos por nós professoras, as vezes com auxílio da professora do AEE, porém nem sempre temos cuidador para acompanhar as crianças em sala.

P9: Sim, cuidador; os materiais são ofertados pelas professoras.

P10: Tenho cuidador em sala, os materiais uso os da sala do AEE quando necessário.

Entrevistadora: Quantos alunos você atende com TEA em sua sala? Já trabalhou com mais de 2 alunos na mesma sala e como foi a experiência?

P1: Nesse ano não tenho, não.

P2: No momento estou com alunos em investigação sobre autismo, já trabalhei somente com um aluno em sala, confesso não foi fácil (muito choro por ambas as partes).

P3: Tenho dois alunos com TEA, confesso que está sendo desafiador.

P4: Até hoje trabalhei somente com um aluno em sala com TEA, e a experiência não foi legal. A família não sabia lidar com a criança e exigia muito da professora.

P5: Nesse ano tenho dois alunos. Já trabalhei com três alunos e como cada um tem sua característica particular foi desafiador.

P6: Nesse ano letivo não tenho em sala aluno autista, porém já trabalhei com dois alunos no ano passado, foi tranquilo pois eles eram acompanhados por uma equipe multidisciplinar.

P7: Hoje tenho um, mas já trabalhei com dois no último ano, não foi fácil, precisei de ajuda algumas vezes da orientação.

P8: Tenho dois alunos em sala nesse ano letivo, confesso que estou com dificuldade, pois cada um necessita de acompanhamento específicos.

P9: No momento não tenho. Sim, tive uma experiência diferente das demais colegas que falava da dificuldade, no meu caso foi tranquilo, eles tinham muita autonomia.

P10: Tenho três esse ano com necessidades diferente para aprender, porém dois tem acompanhamento com equipe de apoio fora da escola.

Entrevistadora: Quando a escola recebe o aluno com laudo de TEA como é feita a acolhida desse aluno?

P1: A escola promove a inclusão e a interação entre outros alunos.

P2: Queria que fosse uma excelente acolhida, porém com o despreparo fazemos de maneira que conseguimos para atender a criança.

P3: Não tem acolhida na sua completude.

P4: Não tem esse momento de acolhida.

P5: Uma conversa com os demais alunos sobre o aluno com TEA.

P6: Complicado esse momento, pois depende muito da necessidade de suporte do aluno, mas no geral é recebido como os demais alunos.

P7: Não fazemos nada em especial, pois muitas vezes recebemos a notícia do aluno com laudo já com ele na porta da sala.

P8: Primeiro quero conhecer suas necessidades lendo o laudo, logo apresento a mim e os demais colegas da sala, deixo que ele reconheça a sala, isso depende muito da criança, mas é assim em regra geral.

P9: Geralmente faço uma recepção individualizada e depois apresento os colegas da turma.

P10: Não tenho uma regra de acolhimento, mas procuro primeiro uma apresentação individual aluno/professora e depois com os demais colegas.

Entrevistadora: A professora de AEE tem trabalhado em parceria com a professora de regular utilizando algumas técnicas ou abordagens que tenha mostrado resultados positivos para o aluno em termos de aprendizagem ou comportamento? Ou cada uma tem trabalhado individualmente, sem ter trocas de regressão ou avanços da criança?

P1: Sim, temos trabalhado em parceria, utilizando técnicas eficazes que mostram resultados positivos na aprendizagem e comportamento do aluno

P2: Comigo a professora do AEE sempre foi prestativa e colaborativa.

P3: Sim, há uma troca; porém vaga, pois meus alunos esse ano estão sem atendimento por falta de profissional.

P4: Temos trabalhado individualmente.

P5: A professora do AEE passa algumas informações do desenvolvimento do aluno.

P6: No ano passado realizei as atividades e relatórios sozinha, não tive parceria com a professora do AEE.

P7: Em alguns momentos fazemos trocas de atividades que estão dando resultados positivos.

P8: Sempre recorro a professora do AEE, pois estou com muita demanda, tem dado certo.

P9: No ano anterior quando estava com aluno autista eu não tive suporte da professora do AEE, a escola estava sem esse profissional.

P10: Tenho pouca troca com a professora do AEE, elas acontecem mais quando temos alguma formação devido ao acúmulo de atividades a serem desenvolvidas em sala e fora, e nossos horários são diferentes, restando pouco tempo para trocas.

Entrevistadora: Quais são os principais desafios que você observa no comportamento ou aprendizagem do aluno?

P1: Dificuldade na interação social, na flexibilidade cognitiva, regulação emocional e comunicação funcional.

P2: Na atenção, concentração, processamento de informações, dificuldade com habilidades acadêmicas específicas.

P3: Um deles acompanha a turma, realiza as atividades com autonomia, no entanto o outro apresenta defasagem de aprendizagem, além da dificuldade de comunicação.

P4: Saber lidar com seu comportamento e entender como o aluno aprende.

P5: A falta de apoio da família para deixar a criança mais calma, pois somente com a medicação adequada se consegue um bom desenvolvimento.

P6: Atendimento com uma equipe multidisciplinar, o aluno só tem estímulos na escola e isso não é o suficiente para uma aprendizagem eficaz.

P7: Com esse aluno não tenho grandes desafios, família participativa ele está se desenvolvendo dentro do esperado.

P8: Atendimento com os profissionais que o aluno precisa para seu desenvolvimento social, a família não tem condições financeira e o município não tem profissionais para atender.

P9: Concentração, organização de tempo e autonomia em tarefas simples do cotidiano.

P10: Autonomia, déficit de atenção, concentração e resistência a mudanças.

Entrevistadora: Você realiza o PEI sozinha ou existe uma equipe que auxilia nessa função?

P1: Realizo com uma equipe de uma equipe.

P2: Até o momento nunca fiz um PEI.

P3: Já fiz, porém sozinha.

P4: Nunca fiz um PEI.

P5: Com apoio, mas é difícil reunir com a equipe, sempre falta alguns.

P6: Nunca fiz.

P7: Fiz uma vez pois a mãe me solicitou, porém tive que fazer sozinha.

P8: Como não é cobrado pela escola até o momento ainda não fiz.

P9: Ainda não fiz.

P10: Já tentei fazer, porém não consigo fazer sozinha e acabo desistindo.

Entrevistadora: Como você se comunica com a família do aluno sobre seu processo de aprendizagem e desafios? Há uma troca constante de informações? Como isso é feito?

P1: Comunicação diárias via agenda e reuniões bimestrais, temos trocas constantes de informações.

P2: Constante troca de informações, através de reuniões com equipe pedagógica, sendo essa objetiva, clara, acolhedora, constante e colaborativa.

P3: Comunicação constante, procuro deixar a família a vontade para me procurar sempre que for necessário. Compartilho avanços e dificuldades. Contato o SOE (Serviço de Orientação Escolar) e eles contatam a família.

P4: Na época havia uma cobrança da família para que o aluno aprendesse a ler, mas não havia um diálogo que pudesse chegar a uma conclusão.

P5: Através da orientação da escola, pois esse ano os dois alunos usam o transporte escolar.

P6: Comunicação constante, sempre pensando nos avanços do aluno. Essa comunicação é feita diariamente após o término da aula.

P7: Sempre que necessário conversamos após a aula.

P8: Comunicação diária, as mães sempre querem retorno no final da aula.

P9: Buscava sempre conversar ao término das aulas quando havia alguma demanda diferente, existia trocas importantes nesse momento.

P10: No término da aula, reuniões bimestrais e quando necessário junto com a orientação da escola.

Entrevistadora: O aluno é atendido por uma equipe multidisciplinar? Se sim, quais? Se não tem o atendimento, qual o motivo?

P1: Sim, psicólogo e fonoaudiólogo.

P2: Sim, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

P3: Um deles tem atendimento de forma intermitente por terapeuta ocupacional e psicopedagogo. Já o outro aluno não recebe atendimento até o momento.

P4: Quando trabalhei com o aluno ele recebia atendimento pelo psicopedagogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo.

P5: Apenas na sala do AEE da escola, não tem condições financeira para pagar os custos.

P6: O aluno não recebia atendimentos fora da escola, família não tinha condições.

P7: Recebe atendimento com a psicóloga, terapeuta ocupacional.

P8: Não recebe, família relata que são caros para pagar e não tem condições financeiras.

P9: O aluno era atendido pela professora do AEE, família não tinha como custear o investimento com os profissionais necessários.

P10: Alguns recebem com psicopedagogo e fonoaudiólogo, outros a família não tem condições financeira para pagar.

Entrevistadora: A equipe multidisciplinar está disponível para oferecer suporte e orientação no acompanhamento do aluno no ambiente escolar?

P1: Sim, sempre disponível.

P2: Nem sempre.

P3: Até o presente momento nenhum me procurou, já solicitei e estou aguardando.

P4: Não, somente promessas.

P5: Os alunos não tem atendimento.

P6: Não recebem atendimento.

P7: Não.

P8: Sem atendimento.

P9: Atendimento somente com a professora do AEE.

P10: Muito raro isso acontecer.

Entrevistadora: Quando o aluno com TEA não tem acompanhamento com a equipe multidisciplinar o que é feito para atingir o desenvolvimento da criança, o professor trabalha sozinho ou a equipe escolar tem oferecido suporte a criança? Você se sente apoiado pela família e equipe escolar?

P1: Trabalho com suporte da coordenação escolar. Sim, sinto apoiada pela família e equipe.

P2: Tenho suporte da professora do AEE, e me sinto apoiada muita das vezes pela família.

P3: Trabalho com o auxílio do cuidador, no meu caso apenas um aluno tem cuidador. O apoio é pouco da equipe escolar diante das necessidades do aluno.

P4: Na época me virei sozinho sem apoio. O aluno tinha uma equipe que o acompanhava, mas não existia diálogo entre nós. Em alguns momentos me sinto apoiada pela família.

P5: Desdobro para achar possibilidades para o aluno se desenvolver, a professora do AEE ajuda no suporte e a família quando solicitada atende.

P6: Observação com ênfase nas necessidades do aluno, planejamento com estratégia de ensino diferenciadas. Em alguns momentos sim.

P7: Atividades diferenciadas de acordo com o interesse do aluno, ofereço materiais concretos, sempre observando os pontos fortes desse aluno. A família colabora.

P8: Busca em conhecimento pra melhor atender as necessidades dos alunos. A família tem demonstrado interesse na evolução da criança no ambiente escolar.

P9: Planejamento voltados para as dificuldades e foco nas atividades que já conseguia realizar com autonomia, me sentia apoiada pela família para realizar meu trabalho.

P10: Rotinas visuais, atividade com uso do material concreto e espaço tranquilo. A família tem apoiado meu trabalho e colabora.

Entrevistadora: Em que circunstâncias a família não leva a criança para ser acompanhada com a equipe multidisciplinar?

P1: Dificuldade financeira e falta de transporte.

P2: Quando a criança está doente, outras quando não dão importância a situação do aluno.

P3: Condições financeiras (alegação familiar).

P4: Falta de tempo para levar a criança.

P5: Condições financeira, pois os profissionais são caro e o município não consegue atender toda demanda.

P6: As vezes por falta de informações e barreira emocional.

P7: Falta de tempo e condições financeiras.

P8: Rotina familiar.

P9: Percebemos alguns fatores como dificuldade na rotina da família, questões financeiras, dificuldade de buscar ajuda e reconhecer que é importante para a vida da criança o acompanhamento com esse profissional.

P10: Condições financeira e rotina familiar.

Em que circunstâncias a família não leva a criança para ser acompanhada com a equipe multidisciplinar?

Entrevistadora: Existe por parte do município suporte para as famílias com baixa renda para atendimento específicos e necessários para o aluno com TEA?

P1: Sim, há alguns programas de suporte.

P2: Sim, porém a demanda é grande e muitas vezes tem que ficar na fila de espera.

P3: Não.

P4: Não sei responder, mas acredito que não.

P5: Sim, mas a fila de espera muitas vezes desanima a família, outras acabam fazendo algumas sessões e voltando para fila de espera.

P6: Sim, porém uns conseguem outros não, a demanda é muito grande.

P7: Existe profissionais que atende essa demanda.

P8: Sim, alguns alunos já são encaminhados pela escola.

P9: O município oferta atendimento para crianças através do encaminhamento feito pela equipe escolar.

P10: Sim, porém a demanda é grande e muitos não consegue dar continuidade nas sessões, indo para a fila de espera.

Entrevistadora: O que você sente que a família poderia fazer em casa para reforçar o trabalho desenvolvido na escola?

P1: Praticar rotinas e habilidades sociais em casa, ou reforçar as atividades propostas pela escola.

P2: Dar atenção ao aluno, auxiliar nas atividades propostas, evitar telas, entre outros.

P3: Trabalhar a autonomia da criança.

P4: Estimular a autonomia da criança.

P5: Se esforçar para que a criança tenha um atendimento com a equipe multidisciplinar, pois faz toda diferença na socialização e aprendizado.

P6: Manter uma rotina estruturada.

P7: Incentivar a autonomia, manter uma rotina, retirar telas entre outras.

P8: Auxílio nas atividades para casa, reforçar pequenos avanços e uma rotina estruturada.

P9: Estimular a crianças a novos desafios, levar a ter mais autonomia e iniciativa em realizar tarefas simples.

P10: Auxiliar nas atividades para casa, uma rotina estruturada e autonomia em realizar tarefas simples até na fala.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você encontra para trabalhar com o aluno TEA?

P1: Lidar com a comunicação, estereotípias, falta de recursos e tempo adequado.

P2: A falta de formação continua.

P3: Falta de atendimento com equipe multidisciplinar, apoio da família para compreender os avanços e dificuldades do aluno e formação específica para professores.

P4: Falta de atendimento com equipe multidisciplinar, formação específica e apoio da família para o avanço do aluno.

P5: A quantidade de alunos na sala, muitas vezes o aluno autista fica desamparado em atividades diferenciadas, eles não aceitam atividades quando o professor quer, é no tempo deles.

P6: Adaptação pedagógica, planejamento diferenciado dos demais alunos com o mesmo tema.

P7: Ausência de acompanhamento de psicólogo, fonoaudiólogo ou terapeuta ocupacional para orientar o trabalho escolar.

P8: Turmas numerosas e demandas administrativas dificultam a dedicação necessária para o aluno com TEA.

P9: Formação e capacitação específica em educação inclusiva ou estratégias para TEA.

P10: Crises de ansiedade, comportamentos repetitivos (estereotípias) ou resistência a mudanças de rotina.

Entrevistadora: Há alguma área que você gostaria de ter mais apoio, treinamento ou recursos para atender o aluno com TEA?

P1: Sim, em estratégias de comunicação alternativas e em mais materiais didáticos adaptados.

P2: Todas possível para melhorar minha prática.

P3: Alfabetização na prática.

P4: Sim, alfabetização.

P5: Técnicas para prevenir crises e lidar com situações de estresse ou sobrecarga sensorial.

P6: Estratégias para promover interação entre colegas e desenvolver habilidades sociais de forma estruturada. Atividades cooperativas que respeitem o tempo e as necessidades da criança.

P7: Estratégias de comunicação eficaz com terapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos.

P8: Ferramentas digitais para planejamento e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

P9: Uso de materiais visuais, concretos e lúdicos para facilitar a compreensão.

P10: Formação continuada para atendermos da melhor forma possível as necessidades dos nossos alunos em sala de aula.

Entrevistadora: Você tem sugestões ou recomendações sobre como melhorar a colaboração entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do aluno com TEA?

P1: Reuniões periódicas e troca de informações mais frequentes; definindo claramente os papéis e responsabilidades de cada um.

P2: Comprometimento familiar, pois a escola dá os seus passos e é necessário que a família ajude a percorrer esse percurso.

P3: Um diálogo entre todos.

P4: Diálogo com respeito entre as equipes, para troca de experiências e ideias.

P5: A família pode se interessar mais sobre o desenvolvimento de seu filho e questionar o professor de como anda o aprendizado de seu filho, sugerir práticas que poderá realizar em casa com a criança. O apoio da família é muito importante em todas as fases do desenvolvimento.

P6: Realizar reuniões periódicas com a família e, se possível, com a equipe multidisciplinar para alinhar objetivos.

P7: Elaborar um PEI (Plano Educacional Individualizado) com metas acadêmicas e socioemocionais, construído de forma colaborativa.

P8: Convidar profissionais da equipe multidisciplinar para capacitar os educadores na própria escola juntamente com os pais.

P9: Realizar projetos inclusivos, como oficinas ou eventos escolares, onde família, escola e profissionais possam participar juntos, fortalecendo vínculos.

P10: Oferecer escuta e acolhimento, entendendo que lidar com o TEA envolve desafios emocionais e práticos, tanto para família quanto para professores.

## **APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Data da Entrevista: 03/06/2025 a 05/08/2025

Duração: 45 minutos

Entrevistada: Professora (identificada como P1, P2, P3, P4 para fins de sigilo)

Entrevistadora: Pesquisadora (autora da dissertação)

Entrevistadora: Qual sua maior titulação?

P1: Mestrado em Educação Inclusiva.

P2: Especialista em Educação Especial, Neuropsicopedagoga e Psicomotricidade.

P3: Especialista em Educação Especial, Terapia Ocupacional e AEE.

P4: Especialista em Educação Especial.

Entrevistadora: Quais estratégias tem utilizado para apoiar o aluno com TEA no seu processo de aprendizagem?

P1: A primeira estratégia é o acolhimento da família e do aluno para buscar conhecer suas reais necessidades bem como suas habilidades e potencialidades. Após isso busca – se traçar planos de atendimento a ser aplicado com o aluno. Esse plano, bem como as atividades e recursos vão sendo modificados de acordo com as respostas dos alunos.

P2: Utiliza uma rotina estruturada, recursos visuais e comunicação clara, respeitando sua individualidade. Sempre em parceria com a família e equipe escolar.

P3: Trabalhamos em parceria com a família, buscando primeiramente relatos da família sobre a rotina e outras informações importante da criança em casa. Logo vamos iniciar estímulos, comunicação e atividades segmentadas dentre outras propostas de acordo com a evolução do aluno.

P4: Primeiramente conhecer o aluno e a família, saber das suas dificuldades e habilidades, acolher essa criança e iniciar com um plano de atendimento focando em

suas habilidades logo aumentando o nível de dificuldade para chegar as respostas que precisamos, sempre pensando no bem estar e na evolução da aprendizagem do aluno.

Entrevistadora: Você utiliza adaptações específicas para o aluno em relação ao conteúdo curricular? Se sim, poderia descrever algumas delas?

P1: Sim, sempre que necessário as adaptações são feitas para que o aluno possa realizar as atividades propostas no atendimento. Na maioria das vezes essas adaptações são feitas por meio de jogos, materiais concretos, atividades práticas usando materiais lúdicos e sensoriais.

P2: Sim, utilizo adaptações conforme as necessidades do aluno, priorizando a funcionalidade e a compreensão desses conteúdos. Uso de recursos visuais e concretos, além de propor atividades com objetivos específicos para cada aluno.

P3: Sim, sempre trago propostas de atividades adaptadas para meus alunos, como exemplo uso recursos visuais: como imagens, gráficos, vídeos e histórias sociais para explicar conceitos abstratos, variedades de formas de resposta, como aceitar respostas orais em vez de escrita, desenhos ou marcando figuras, essas são algumas dentre tantas outras.

P4: Sim, dependendo da necessidade de meu aluno devo utilizar adaptações para chegarmos a um resultado esperado, uma das adaptações que mais utilizo é brincadeiras estruturadas: ensinar como iniciar uma brincadeira, esperar a vez e compartilhar brinquedos, uso muito também a música e movimento: canções para ensinar cores, números e regras sociais.

Entrevistadora: Quais são os maiores desafios que você observa no atendimento ao aluno com TEA no AEE?

P1: O maior desafio certamente é você saber se aquilo que você está oferecendo foi realmente apreendido pelo aluno, se ele memorizou, se fez sentido para ele. Mesmo diante de uma resposta positiva do aluno durante a atividade, é importante avaliar se a atividade realizada está de acordo com o que o aluno realmente precisa aprender. O maior desafio ainda é com os alunos com TEA que não verbalizam, pois, a comunicação faz parte desse processo e para o aluno que não se comunica, essa falta de poder expressa o que sente, ouve e vê é essencial e para nós professores é imprescindível para garantir novos desafios para o aluno, implementar novas atividades.

P2: É entender suas formas de aprender e se comunicar, buscando estratégias que respeitem e valorizem suas habilidades. Também é desafiador garantir uma parceria

entre escola e família, o que é essencial para promover um desenvolvimento significativo.

P3: Pra mim é trabalhar com os alunos não verbais ou com dificuldades de linguagem, pois em muitos casos as famílias participam pouco do processo, dificultando a continuidade das estratégias em casa, outra questão também é que o atendimento individualizado exige tempo, mas a carga horária nem sempre é suficiente e infelizmente isso tem dificultado o trabalho com esses alunos.

P4: São muito os desafios, algumas famílias não compreendem bem o papel do AEE e não reforçam as atividades propostas em casa, as crianças precisam de uma rotina estruturada. Outras crianças ainda não estão com o laudo totalmente fechado e não há um relatório de outros profissionais sendo necessário grande esforço para se construir junto com a criança em observações e conversas com a família e professora da sala um planejamento eficaz para esse aluno.

Entrevistadora: Existem comportamentos ou reações específicas do aluno que demandam estratégias mais personalizadas ou intervenções de emergência?

P1: Sim, com certeza. A maioria dos autistas dão sinais de que ambiente pode estar desfavorável para que ele consiga aprender ou ter um comportamento ou reações específicas, por isso é essencial saber se ele tem hipersensibilidade a sons, cheiros, estímulos visuais, a convívio com muitas pessoas. A negação, agitação com as mãos, barulhos com a boca, balançar a cabeça podem ser sinais de que há algo a ser regulado e que pode gerar comportamentos específicos como choro e outras estereotípias ou mesmo autolesão.

P2: Sim, comportamentos como crises e agitação exigem estratégias personalizadas e ambiente acolhedor. Nessas situações, procuro intervenções planejadas em parceria com a equipe escolar e família.

P3: Sim, muitas e uma delas demonstra sinais como choro intenso, gritos, tampar os ouvidos, deitar no chão ou tentar fugir do ambiente, nesse caso levar a criança até um local calmo e silencioso; falar pouco e com voz baixa; oferecer recursos de autorregulação (brinquedo sensorial, objeto de conforto). O professor deve estar atendo aos sinais e identificar estímulos que causam sobrecarga (barulhos, cheiros, luzes) e adaptar o ambiente.

P4: Sim, um comportamento bem difícil de lidar é quando os sinais são de bater em colegas, professores ou em si mesmo (bater a cabeça, morder a mão), nesses casos priorizamos a segurança física da criança e das pessoas ao redor; devemos reduzir

estímulos e afastar colegas para evitar acidentes; após o episódio, tentar compreender o gatilho e registrar o ocorrido para planejar estratégias futuras.

Entrevistadora: Como você colabora com os professores da sala regular para garantir a continuidade do trabalho com o aluno com TEA?

P1: O diálogo é sem dúvida, a melhor forma de parceria para um trabalho colaborativo e eficaz. Dessa forma, desde que a escola recebe um aluno com TEA é primordial que toda a equipe busque conhecer a história desse aluno por meio da entrevista com a família para juntos traçar o plano de atendimento para o aluno. O professor do AEE e da sala regular precisam estar em sintonia, trocando informações, materiais e estratégias de como estão trabalhando e que tipo de atividades estão propondo ao aluno. Como disse, tem que haver diálogo e trabalho colaborativo, um ajudando o outro.

P2: Por meio de orientações, trocas de informações, sugestões de estratégias para garantir o aprendizado e a inclusão do aluno.

P3: Uma das formas que trabalho com a professora da sala regular é através do alinhamento das metas de aprendizagem, ajudando a definir objetivos realistas para o aluno no currículo da turma, garantir que o conteúdo trabalhado no AEE complemente o da sala regular, sem duplicidade ou lacunas.

P4: Estamos sempre compartilhando informações importantes dos nossos alunos para que todos trabalhem com coerência nas estratégias. Participar de reuniões conjuntas para alinhar expectativas e responsabilidades são práticas contínuas entre nós, isso tem surgido efeitos positivos na aprendizagem das crianças.

Entrevistadora: Há alguma adaptação que você sugira para integração mais eficaz do aluno na sala regular?

P1: Cada aluno possui características que lhes são muito peculiares de forma que uma adaptação de atividade que eu emprego para um, pode não servir para outro. Assim reitero que uma das principais estratégias para adaptar é conhecer a rotina desse aluno, no entanto, trabalhar com rotinas antecipadas, ou seja, criar um quadro daquilo que será trabalhado sempre ajuda o aluno com TEA. Trabalhar a previsibilidade permite ao professor antecipar se o aluno terá ou não que ter novas estratégias ou se aquelas que já estão planejadas poderão ser aplicadas ou modificadas.

P2: Sugiro o uso de recursos visuais, comunicação clara e objetiva, instruções simples e rotina estruturada. Além de adaptações de atividades quando necessária. Promover a socialização do aluno com os demais.

P3: Adaptações na rotina é ótima sempre indico o uso de rotinas visuais, quadros com imagens para mostrar as atividades do dia ajudam o aluno a se situar e reduzem a ansiedade com mudanças e a antecipação de mudanças, sempre avisar antes de alterar a rotina para que o aluno se prepare e não seja pego de surpresa, pois poderá responder com uma crise.

P4: Uma sugestão que dá muito certo é a organização do espaço, pode ser feito um cantinho da calma, um espaço tranquilo na sala para a criança se regular quando estiver sobrecarregada; assento estratégico, colocar o aluno perto do professor e longe de estímulos que possam distrair, como portas ou janelas.

Entrevistadora: Quais ajustes você acredita que poderiam ser feitos no ambiente escolar para tornar o aluno com TEA mais confortável e engajado nas atividades da sala regular?

P1: Como já dito antes, conhecer o aluno e os motivos que podem levá-lo a ter uma crise é importante. Assim no ambiente escolar é importante por exemplo ajustar o tom de voz conversar com a turma sobre o barulho, sons que podem gerar incômodo. Além disso, penso que a escola poderia ter espaços que oferecessem estímulos sensoriais, onde os alunos pudessem regular suas crises. Salas com recursos apropriados para esse público, como por exemplo: balanços, caixa de areia, tapetes com diferentes texturas, argila, dentre outros recursos que acalmam.

P2: Espaços com menos estímulos sensoriais, organização visual do ambiente, flexibilidade e materiais adaptado para que o aluno consiga se sentir o mais integrado, além de acolher o aluno.

P3: O ajuste no ambiente físico é importante, porém não dá pra ser feito em todas as salas devido ao espaço, mas dá para adaptar alguns. Reduzir estímulos visuais e sonoros, evitando excesso de cartazes coloridos e barulhos que podem causar sobrecarga sensorial; criar áreas de calma, um cantinho acolhedor com almofadas, fones abafadores e brinquedos sensoriais para momentos de autorregulação e organização clara, cada espaço deve ter uma função bem definida (cantinho de leitura, área de matemática, espaço de artes).

P4: Percebo que alguns professores tem dificuldade em adaptar rotinas de atividades específicas para alunos com TEA, dou sugestões como adaptações nas atividades com uso de materiais concretos e sensoriais, como brinquedos pedagógicos, blocos, figuras, letras móveis para facilitar a aprendizagem; tempo flexível, permitir que o aluno tenha pausas curtas e mais tempo para finalizar tarefas.

Entrevistadora: Você tem feedbacks dos professores da sala regular sobre como o aluno se comporta e aprende fora do AEE? Isso ajuda no planejamento das atividades?

P1: Sim, porque para construir o plano de desenvolvimento para ser aplicado no AEE é preciso que haja essa conversa. Isso é fundamental para que as atividades que são desenvolvidas no AEE estejam cada vez mais próximas dos conteúdos trabalhados pelo professor da sala regular.

P2: Sim, o que é fundamental para ajustar e planejar atividades mais eficazes, alinhada as necessidades específicas de cada aluno.

P3: Sim, muito importante conseguimos personalizar atividades, sabemos se o aluno mostra interesse por determinado tema ou recurso na sala regular, com isso o AEE pode utilizá-lo para engajar nas intervenções e sempre fazer sugestões de adaptações específicas com base nas observações e nas práticas do professor da sala regular.

P4: Sim, quando o professor da sala do regular nos traz o que está dando certo ou não, nos ajuda a entender e melhorar nosso planejamento com estratégias que vão fazer sentindo na evolução do aluno com TEA. Ao integrar informações de diferentes ambientes, o trabalho foca nas reais necessidades do aluno.

Entrevistadora: Como você realiza o planejamento das intervenções para o aluno com TEA? Ele é feito individualmente ou em conjunto com a equipe multidisciplinar?

P1: Normalmente procuramos trabalhar com a equipe multidisciplinar do NAM (Núcleo de Atendimento Multidisciplinar), por meio de encaminhamento aos especialistas.

P2: O planejamento deve ser feito de forma colaborativa. Sim, sempre que possível, para garantir que as estratégias estejam integradas as necessidades do aluno.

P3: Planejamento em conjunto quando possível, pois temos alunos que em alguns momentos não tem atendimento com equipe multidisciplinar. Nesse caso é feito por mim juntamente com a professora do regular. Cada profissional traz informações da sua área, permitindo um plano mais completo, chamado muitas vezes de Plano Educacional Individualizado (PEI).

Entrevistadora: Você tem critérios específicos para avaliar o progresso do aluno? Quais são os indicadores que você observa?

P1: Sim, procuro fazer anotações durante os atendimentos de como o aluno desenvolveu essa ou aquela atividade, quais foram as dificuldades apontadas, as estratégias usadas por ele e mais tarde repito para comparar se houve evolução.

P2: Através da observação contínua, registros, que permite identificar avanços e necessidades. Através da comunicação, autonomia, desempenho escolar e participação social.

P3: Sim, sempre anotando durante as aulas acontecimentos importantes, na questão do comportamento por exemplo observo sua participação nas atividades propostas; controle emocional em situações de frustração; se ele conseguiu se manter na atividade por períodos crescentes; se apresenta menos comportamentos de fuga (sair do lugar, chorar, gritar); dentre outros critérios.

P4: Costumo observar e notar no final do atendimento detalhes importantes de avanços e as vezes regressão em algumas atividades (pois acontece muito); na comunicação e linguagem, sempre observo se o aluno atende a comandos simples; se faz solicitações usando palavras, figuras ou comunicação alternativa e se responde a perguntas sobre o que está fazendo ou vendo. Sempre estimulando ele a se comunicar. Mas temos muitos outros critérios de avaliações para o progresso do aluno com TEA.

Entrevistadora: Você sente que tem acesso a recursos suficientes (materiais, apoio, tecnologias assistivas) para atender às necessidades do aluno com TEA?

P1: Nem sempre tenho esses recursos disponíveis na escola infelizmente. Mas busco fazer o que posso buscando por parcerias e doações. Em outros casos eu mesmo faço a aquisição por conta própria.

P2: O acesso a recursos ainda é limitado, apesar de avanços em relação a isso, nem sempre os recursos disponíveis são suficientes para atender de forma plena as necessidades do aluno.

P3: Infelizmente não, em muitas vezes nós mesmos criamos os materiais necessários para atender os alunos na sua especificidade, pois não dá pra esperar esse material que nunca chega.

P4: Não, os materiais disponíveis não são suficientes para tantas demandas, temos que comprar ou confeccionar, trabalho muito com materiais manipuláveis e preciso fazer investimentos.

Entrevistadora: A escola oferece formação continuada sobre TEA e outras necessidades educacionais especiais? Você se sente preparada para atender a esse público?

P1: A escola em si não, às vezes participo das que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) oferece, mas eu mesma invisto na minha formação quando me dão oportunidade, eu faço formações com outras colegas e ofereço meus conhecimentos. Eu hoje, depois do mestrado, me sinto mais preparada, no entanto não como acredito ser

uma preparação ideal, tendo em vista a complexidade do autismo. Estou sempre em busca de saber mais.

P2: A escola em si não, mas sempre busco formações para estar mais preparada, embora por vezes não será suficiente.

P3: Não temos formação na escola sobre autismo, porém a secretaria municipal de educação nos convida para participar de algumas, mas tenho investido em cursos online sobre o assunto.

P4: Seria muito bom, principalmente se as professoras da sala regular pudessem participar também, porém não temos, as vezes fazemos na SEMED e outras que buscamos por conta própria.

Entrevistadora: Existem áreas específicas em que você sente que precisaria de mais apoio, seja em termos de treinamento, de recursos materiais, apoio da família ou equipe multidisciplinar?

P1: Sim principalmente no trabalho com autista com nível III de suporte e que não são verbais. A falta de materiais adequados para o trabalho com esses alunos ainda é o maior desafio. Falta formação.

P2: Sim, tanto em mais apoio em formações práticas, quanto de recursos, participação efetiva da família e maior apoio da equipe multidisciplinar.

P3: Em todas as áreas, principalmente com a equipe multidisciplinar, sempre que precisamos é muito difícil as respostas rápidas e quando tem uma equipe que atenda a criança.

P4: Seria muito bom se tivéssemos mais apoio de todas as áreas, percebo que muitas vezes estamos sozinhas pra desenvolver nosso trabalho sabendo que precisamos das famílias, da equipe multidisciplinar, de recursos dentre outros e em muitas áreas isso deixa a desejar.

Entrevistadora: Você tem acesso a especialista ou consultoria sobre questões relacionadas ao TEA para aprimorar seu trabalho, isso ocorre com recursos próprios ou o município tem ofertado essas formações?

P1: Eu tenho porque eu mesma vou atrás, busco estar sempre me atualizando e fazendo cursos específicos por conta própria. O município tem pecado nesse quesito. Quase não temos formações.

P2: Não tenho acesso e nem apoio do município até o momento não ofertou. Mas todos os cursos de capacitação que fiz na área de educação especial foi feita com recursos próprio e de meu interesse.

P3: A maioria dos cursos e formações que fiz e ainda faço é de recursos próprio.

P4: Bem raro o município ofertar formações específicas, sempre estou buscando novos conhecimentos com investimento próprio.

Entrevistadora: Como você se comunica com a família do aluno em relação ao progresso de aprendizagem e desafios? Existe uma parceria constante?

P1: Sim, digo sempre que sou privilegiada nessa questão. Além de professora do AEE, sou orientadora educacional e isso facilita muito meu processo de comunicação direta com a família.

P2: Sim, é importante manter uma troca constante sobre o aluno, tanto positiva quanto negativa. E também essa troca de informações deve ocorrer com a professora da sala regular.

P3: Sempre que preciso ao finalizar o atendimento converso com o responsável, muitas famílias tem atendido bem essa troca, já outras nem sempre. Já ouvi família que assinou termo de desistência da vaga do filho na sala do AEE, alegando falta de tempo para levá-lo.

P4: Quando preciso conversar com a família marco uma breve reunião após o atendimento, tenho o número de telefone dos responsáveis e quando necessário ligo ou envio mensagens, uma forma rápida de contato que tem dado certo.

Entrevistadora: A família tem dado feedback ou sugestões sobre como melhorar o atendimento do aluno? Você sente que há uma colaboração efetiva entre escola e casa?

P1: Sim, de certa forma isso acontece já na entrevista que realizamos com a família antes de iniciar os atendimentos na sala do AEE. Nossa escola procura sempre acolher a família.

P2: No momento a escola onde eu trabalho não está havendo atendimento aos alunos na sala do AEE, então não consigo responder de forma efetiva.

P3: Sim, sempre, seja positiva ou negativa, isso tem me auxiliado muito em relação as novas estratégias para trabalhar com o aluno nos próximos atendimentos.

P4: A família sempre fala dos avanços da criança no decorrer dos atendimentos, suas observações são muito importantes para o bom andamento do nosso trabalho.

Entrevistadora: Quais orientações você costuma dar à família para apoiar o aluno no contexto familiar e no dia a dia?

P1: Em conversa com os pais buscamos orientar sobre seus direitos, mas também sobre seus deveres. Buscamos imprimir um diálogo de acolhimento incentivando – os a acreditarem na potencialidade dos filhos e reiterando que o apoio deles em qualquer

atividade que a criança realiza é sempre importante e faz muita diferença no processo de desenvolvimento.

P2: Importante dar vínculo afetivo, apoio entre escola e família, a importância de se manter as terapias e a rotina escolar para a vida do aluno com TEA.

P3: Gosto muito de falar da importância de manter diálogo constante com a escola e, se possível, com profissionais de saúde (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo). Evitar sobrecarga de estímulos e dar pausas quando necessário e um simples “Parabéns, você conseguiu!” ajuda muito.

P4: Algumas das orientações que dou as famílias é sobre aumentar a motivação e a autoestima da criança; estimular que a criança faça pequenas tarefas sozinha, como guardar brinquedos, escolher roupas ou ajudar na arrumação da mesa e principalmente desenvolver independência e senso de responsabilidade.

## **APÊNDICE 6– TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS DOS ALUNOS COM TEA**

Data da Entrevista: 03/06/2025 a 05/08/2025

Duração: 45 minutos

Entrevistada: Responsáveis (identificada como M1, M2, M3, M4, M5 e M6 para fins de sigilo)

Entrevistadora: Pesquisadora (autora da dissertação)

Entrevistadora: Grau de parentesco?

M1: mãe

M2: mãe

M3: mãe

M4: mãe

M5: mãe

M6: mãe

Entrevistadora: Maior titulação?

M1: Especialista Psicopedagogia

M2: Graduação Pedagogia

M3: Graduação Pedagogia

M4: Especialista Gestão Escolar

M5: Especialista Psicopedagogia

M6: Especialista Gestão Escolar, AEE, Educação Especial

Entrevistadora: Trabalha fora? Qual sua função e quantas horas por dia?

M1: Sim, sou professora e trabalho 4 horas por dia.

M2: Sim, gerente trabalho 6 horas por dia

M3: Sim, merendeira, trabalho 8 horas por dia.

M4: Sim, sou professora do fundamental I e trabalho 10 horas por dia.

M5: Não.

M6: Sim, sou professora e trabalho 6 horas por dia.

Entrevistadora: Qual nível de suporte a criança tem de acordo com o laudo médico?

M1: Nível I de suporte.

M2: Nível de suporte I.

M3: Nível I de suporte.

M4: Nível II de suporte.

M5: Nível I de suporte.

M6: Nível III de suporte

Entrevistadora: Como você acompanha as tarefas escolares do seu filho (a): Como é esse processo?

M1: Diariamente, geralmente a noite, pelo fato de acompanhá-lo durante as manhãs para as terapias. Olho os livros/cadernos e o ajudo nas tarefas de casa e trabalhos.

M2: Sempre que é solicitada minha presença compareço as tarefas de casa, coloco pra ele fazer quando chego do trabalho.

M3: Procuro acompanhar da melhor forma possível devido a correria. O processo não é fácil, pois além de autismo ele tem TDAH.

M4: Realizamos a noite após o jantar.

M5: Diariamente após o almoço.

M6: Quando a professora passa, fazemos a noitinha.

Entrevistadora: Seu filho (a) tem acompanhamento com a professora do AEE quantos vezes na semana?

M1: Não tem.

M2: Não, no momento está suspenso.

M3: Sim, 1 vez na semana

M4: Não, no momento está suspenso.

M5: Sim, 1 vez na semana.

M6: Sim, 1 vez na semana.

Entrevistadora: Quais outros profissionais seu filho (a) precisa para seu desenvolvimento amplo e quais deles está tendo o acompanhamento?

M1: Está tendo com as quais precisa: Psicóloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional.

M2: Psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e neuropediatra. No momento está sem terapias, pois esperamos vaga pelo município.

M3: Psicóloga e psicopedagoga.

M4: Psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Ele realiza com todos menos fisioterapeuta.

M5: Está tendo com as quais precisa: Psicóloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional.

M6: Psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga. Porém está sem terapias e fonoaudióloga, estamos esperando vaga pelo município, muito caro as sessões.

Entrevistadora: Em que medida considera importante o acompanhamento com a equipe multidisciplinar para a criança, sabendo que são de extrema necessidades para seu desenvolvimento? Seu filho (a) tem esse acompanhamento? Se não por qual motivo?

M1: É essencial, pois a equipe multidisciplinar oferece um tratamento com foco nas necessidades dele e habilidades que ele precisa desenvolver.

M2: Esperamos sempre pelo município, mas tem mais de ano que ele está na fila esperando atendimento, pois no particular é muito caro.

M3: O acompanhamento multidisciplinar é imprescindível para o desenvolvimento. Sim, ele faz.

M4: Sim meu filho possui acompanhamento multidisciplinar isso é muito importante para o desenvolvimento global da criança.

M5: Sim, sem o quanto isso é importante para seu desenvolvimento, temos no s esforço muito pra conseguir pagar, pois o município não atende a demanda.

M6: É extremamente importante o acompanhamento pela equipe e vi a evolução, porém devido a alto custo desses profissionais não conseguimos pagar todos, e estamos na fila pra conseguir uma vaga pelo município pra atendimento com a terapeuta e fonoaudióloga.

Entrevistadora: Você conhece os direitos que a criança com TEA tem para conviver em sociedade? Você usa desses direitos para melhorar a qualidade de vida do seu filho (a)?

M1: Busquei conhecer alguns por meio de pesquisas. Vejo que são vários e na medida do possível faço uso para melhorar a qualidade de vida do meu filho, porém, muitos deles não são respeitados ao exigem critérios para aqueles que os buscam, o que acaba classificando e priorizando apenas alguns.

M2: Sim, e luto, corro atrás dos direitos dele.

M3: Sim, conheço e uso.

M4: Sim, conheço e utilizo em nosso dia a dia, principalmente o direito preferencial.

M5: Conheço e sempre que posso uso.

M6: Sim, estou sempre buscando informações sobre o assunto, tenho usado alguns, porém sei que tem muitos outros, mas o sistema tem dificultado as coisas para essas crianças.

Entrevistadora: Quando solicitado pela escola você atende e colabora com as questões colocadas para melhorar o desempenho da criança, ou acha que a escola deve assumir todo o papel de responsabilidade mediante a aprendizagem e socialização da criança? Como você ajuda a escola nesse quesito?

M1: Tenho clareza da importância da família, equipe multidisciplinar e escolar o desenvolvimento do meu filho e ajudo sendo presente na vida escolar dele, conversando frequentemente com a professora e equipe escolar, ajudando – o nas tarefas de casa e participando das reuniões e eventos e projetos.

M2: Sempre procuro e colaboro com a escola, pois temos que ser parceiros para melhor desempenho do meu filho. Acredito que o aluno reflete na escola como é em casa.

M3: Sim, atendo as solicitações da escola, acompanho o desenvolvimento dele mantendo constância nas terapias e colaborando para o processo de socialização fora do ambiente escol

M4: Eu colaboro como posso com as questões colocadas pela escola, pois a família deve contribuir para o desenvolvimento escolar. Eu auxilio com as atividades propostas pela escola.

M5: Sempre estou a disposição da escola pra ajudar meu filho em seu desenvolvimento, sei da importância da família nesse processo estou sempre presente.

M6: Tenho certeza que assim como eu a equipe escolar quer o melhor para meu filho, sempre busco estar presentes em todos os passos dele com a equipe escolar, me proponho a ajudar no que for necessário para seu desenvolvimento, e tem dado muito certo.

Entrevistadora: Você acredita que os professores que atendem sua criança na escola estão desenvolvendo um bom trabalho? Houve evolução no desenvolvimento da mesma no período que ela está cursando nessa turma/escola?

M1: Sim, percebi que houve evolução no desenvolvimento do meu filho desde que começou a frequentar a escola em que está matriculado.

M2: Acredito que a professora está sendo incrível. Pois a cada dia ele rompe um obstáculo, ele está com mais autonomia e o aprendizado sem dúvida melhorou.

M3: No momento não, pois está sem professora fixa. Segundo o próprio relatório escolar, diz que ele não está acompanhando a turma e ele não tem PEI.

M4: Acredito que sim, mas poderia ser melhorado com atividades que atendessem a individualidade do meu filho. Houve desenvolvimento sim, porém poderia ser melhorado com as atividades específicas.

M5: Sim, cada dia que passa vejo o quanto minha filha avançou na socialização, comunicação e aprendizagem.

M6: Percebo todos os dias pequenos avanços que somando são grandes, e um dos que mais me deixou feliz foi a autonomia e iniciativa de fazer alguma coisa que antes não acontecia, na aprendizagem também percebi grandes avanços.

Entrevistadora: Há alguma preocupação específica em relação à educação da criança, seja com a equipe escolar ou multidisciplinar?

M1: Sim, acredito que as preocupações comuns de toda mãe, que meu filho se sinta aceito, amado, tenha amigos e que tanto a escola, quanto a equipe multidisciplinar estejam empenhadas a ajuda – lo em suas dificuldades.

M2: Tenho uma, não seria uma preocupação, mas falta do acompanhamento do AEE.

M3: Sim, a ausência de uma professora fixa e a falta do PEI.

M4: Sim, a exclusão do meu filho.

M5: Que não seja incluída em atividades com as demais crianças, sabendo que ela tem capacidade.

M6: Sim, a falta de profissionais específicos para atender em suas necessidades.

Entrevistadora: Você sente que a criança recebe apoio emocional suficiente em casa e escola? Existe alguma área onde você sente que a criança precisa de mais suporte?

M1: Recebe apoio emocional suficiente tanto em casa, quanto na escola. Precisa de mais suporte no momento de realizar as atividades escolares e interagir com outras crianças.

M2: Sim, na verdade ele a cada dia está desenvolvendo, mas as vezes ele precisa de uma pessoa para dar suporte, pois ele tem déficit de atenção.

M3: Sim, a área que necessita de maior suporte é justamente a emocional, por isso fazemos o possível para que ele tenha esse suporte sempre.

M4: Recebi sim. O maior suporte seria no auxílio para que ele consiga interagir com as outras crianças, que é a maior dificuldade dele.

M5: Sim, percebo que necessita de mais atenção na hora de interagir com outras crianças, sempre muito celetista com amigos, em muitas vezes brinca sozinha.

M6: Sim tanto em casa quanto na escola. Na hora de realizar as atividades proposta.

Entrevistadora: Como a criança se comporta em casa em comparação com a escola? Existem grandes diferenças? Quais?

M1: Em casa é mais falante, brinca mais. Na escola se mantém mais quieto e interage pouco.

M2: Ele não tem muita diferença, sempre uma criança calma.

M3: A única diferença é que na escola ele é um pouco mais retraído do que em casa.

M4: Ele é mais carinhoso nos dois espaços, porém em casa apresenta mais resistência em realizar as tarefas escritas.

M5: Em casa é mais agitada, brinca mais e se comunica muito.

M6: Não há grande diferença, percebo que na escola fica mais distraído por conta do barulho.

Entrevistadora: Você tem sugestões ou recomendações sobre como melhorar a colaboração entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do aluno (a)?

M1: A recomendação é que sempre haja comunicação, que os pais recebam apoio, sendo ouvidos ao compartilharem suas experiências. Que cada um exerça bem a sua função, adequando – a à prática e que a escola e a equipe multidisciplinar ofereçam suporte personalizado e abrangente às necessidades do meu filho.

M2: No momento não, pois a professora sempre me passa o que foi feito e sempre procuro colaborar com a escola.

M3: Eu penso que se houver interesse de todas as partes, esforço e um pouco de empatia, além de uma boa comunicação tudo flui muito bem e coopera para o real desenvolvimento da criança.

M4: Sim. Acredito que poderia ter mais encontros onde os professores poderiam estar repassando as evoluções da criança.

M5: Nesse momento não, estou bem satisfeita com a escola e equipe que atende minha filha.

M6: Sim, gostaria que a escola pudesse ter profissionais que atendesse as necessidades da criança sem que os pais tivessem que ficar em uma fila de espera durante meses ou ano para a criança fazer algumas sessões com os profissionais que precisam, sei que não depende da escola, porém seria muito importante pra escola, família e principalmente a criança esse acompanhamento.

Título da pesquisa: Ensino e aprendizagem em crianças com transtorno do espectro autista em escolas públicas no município de Vilhena -RO: colaboração entre escola e família

Pesquisadora: Adriana Caveriani Cruz

Programa: Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial Ramo desenvolvimento Cognitivo Motor – UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

### 1. Identificação do Perito

Nome: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional Relevante: \_\_\_\_\_

Tempo de Experiência: \_\_\_\_\_

O especialista acima identificado declara possuir formação e experiência compatíveis com a temática da pesquisa, atendendo aos critérios para atuação como juiz/perito avaliador do instrumento.

### 2. Objetivo da Avaliação

O presente parecer tem como finalidade avaliar o instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa em fase de pré-teste, verificando:

Clareza dos itens

Pertinência e relevância das questões

Adequação à população-alvo (professores/pais de alunos com TEA)

Coerência com os objetivos da investigação

Estrutura, linguagem e organização geral

### 3. Procedimentos de Avaliação

O perito analisou o instrumento considerando os seguintes critérios:

Clareza – compreensão dos itens sem ambiguidade;

Objetividade – precisão e foco de cada questão;

Pertinência – adequação ao tema e ao propósito da pesquisa;

Abrangência – capacidade de contemplar os fenômenos estudados;

Adequação da linguagem – compatibilidade com o público respondente;

Organização e estrutura – sequência lógica das questões.

Cada critério foi avaliado segundo a escala:

1 = Inadequado

2 = Pouco adequado

3 = Adequado

4 = Totalmente adequado

#### 4. Parecer do Perito

Síntese da avaliação qualitativa:

( ) O instrumento demonstra clareza, coerência interna e pertinência com os objetivos da pesquisa. Os itens estão bem estruturados, utilizando linguagem acessível e adequada ao público-alvo. Observa-se boa abrangência das dimensões analisadas, permitindo coletar informações relevantes para o estudo. No geral, trata-se de um instrumento metodologicamente consistente e apropriado para aplicação.

( ) O instrumento atende de forma geral aos objetivos previstos e apresenta boa organização interna. A linguagem é compreensível e as questões são pertinentes. Pequenos ajustes podem fortalecer a precisão conceitual e aprimorar a fluidez da leitura, mas não prejudicam o uso do instrumento.

( ) O instrumento, na versão apresentada, não atende plenamente aos objetivos propostos pela pesquisa. Identificam-se fragilidades na clareza e na precisão de diversos itens, o que pode comprometer a compreensão dos respondentes. A organização interna carece de maior sistematização e coerência lógica entre as questões, dificultando a leitura e o encadeamento das ideias. Além disso, alguns termos utilizados não estão conceitualmente alinhados à literatura da área, exigindo revisão terminológica. Diante dessas limitações, recomenda-se uma reformulação mais abrangente antes de sua aplicação.”

Sugestões de melhoria:

( ) Não foram identificadas sugestões de melhoria substanciais.

( ) Sugere-se revisar a redação de algumas questões para torná-las ainda mais objetivas, evitando termos que possam gerar dupla interpretação.

( ) Recomenda-se maior padronização terminológica, especialmente no uso de expressões relacionadas ao TEA e à inclusão escolar, garantindo uniformidade conceitual ao longo do instrumento.

#### 5. Conclusão do Parecer

( ) O instrumento está adequado e pode ser utilizado na versão apresentada.

( ) O instrumento está parcialmente adequado, devendo ser ajustado conforme as recomendações.

( ) O instrumento não está adequado, recomendando-se reformulação substancial antes de nova avaliação.

6. Declaração de Consentimento

Declaro que analisei o instrumento de coleta de dados a convite da pesquisadora, ciente de que minha avaliação compõe a etapa de validação por especialistas, não havendo qualquer conflito de interesses.

Assinatura do Perito: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_